

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

LEHRERBILDUNG ALS ERWACHSENENBILDUNG

SPV SCHWEIZERISCHER PAEDAGOGISCHER VERBAND
SOCIETE PEDAGOGIQUE SUISSE

ISSN 0259-353X

3/1986

Herausgeber: Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)
Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)
Präsident: Hans Brühweiler, Landstrasse 12
4452 Itingen, 061/98 39 88

Der SPV ist ein Verein zur Förderung der Lehrerbildung aller Stufen und Kategorien (Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung). Insbesondere unterstützt er die fachliche Fortbildung seiner Mitglieder in pädagogisch-psychologischen und didaktischen Fragen, vermittelt Kontakte für Erfahrungs- und Informationsaustausch, vertritt die Interessen der Lehrerbildner in den schweizerischen Bestrebungen zur Reform und Koordination der Lehrerbildung, und er nimmt Stellung zu bildungspolitischen bzw. pädagogischen Grundsatz- und Tagesfragen, soweit diese mit den Verbandszielen zusammenhängen.

Mitglieder des SPV sind in erster Linie Lehrer und Dozenten der erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Fächer an den Lehrerbildungs-Institutionen der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I und II. Die Gemeinsamkeit einer Reihe von Problemen und Anliegen in den Ausbildungsgängen aller Lehrerkategorien öffnet den Verband auch für die Mitgliedschaft der Lehrerbildner an Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnenseminaren, an Kindergärtnerinnenseminaren sowie an Lehrerbildungseinrichtungen im berufsbildenden Sektor.

Redaktion der 'BzL': Peter Füglistler, Hofwilstrasse 20
3053 Münchenbuchsee, 031/86 38 17
Kurt Reusser, Schlössli
3412 Heimiswil, 034/22 84 63
Christian Schmid, Sulgeneckstrasse 70
3005 Bern, 031/46 85 27
Fritz Schoch, Thorackerweg 1
3294 Büren a.A., 032/81 40 89

Die Zeitschrift 'BEITRAEGE ZUR LEHRERBILDUNG' (BzL) wendet sich an Personen, die an Lehrerbildungsfragen interessiert sind. Sie bietet Raum zur Veröffentlichung und Diskussion von praktischen Beiträgen (Erfahrungsberichte, didaktische Ideen, Unterrichtsmaterialien etc.) und von fachwissenschaftlichen Artikeln (grundsätzliche Reflexion von Themen zur Didaktik der Lehrerbildung, Fachartikel, theoretische Konzepte etc.). Zudem möchten die 'BzL' erziehungswissenschaftliche, bildungs- und gesellschaftspolitische und kulturelle Erscheinungen unter dem Gesichtspunkt "Folgerungen für die Lehrerbildung" befragen und diesbezüglich relevante und nützliche Informationen vermitteln. Die 'BzL' dienen ferner als Mitteilungsorgan und Forum des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV).

Für Verbandsmitglieder (SPV) ist der Abonnementspreis im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Jahrespreis für Nichtmitglieder und Institutionen: Fr. 15.- (bzw. Fr. 40.-)

Erscheint 3mal jährlich: Februar, Juni, Oktober

Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

JAHRGANG 4
NUMMER 3

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

OKTOBER 1986

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	<i>Peter Füglistner, Kurt Reusser, Christian Schmid, Fritz Schoch</i>	155
	Lehrerbildung als Erwachsenenbildung	
Nekrologe	Nachruf für Fritz Müller-Eberhard	156
	Todesanzeige Prof. Dr. Konrad Widmer	158
Schwerpunkt: Lehrerbildung als Erwachsenenbildung	<i>Renate Schwarz-Govaers</i>	159
	Der situationsorientierte Ansatz in der Lehreraus- bildung - Die Kaderschule für Krankenpflege des SRK	
	<i>Regine Born</i>	172
	Die "Seminarlehrerinnenkurse" in Solothurn	
	<i>Christina Schilt-Rutishauser</i>	184
	Rück-Blick: Typengruppe Kindergarten	
	<i>Kerstin Rast</i>	186
	Rück-Blick: Typengruppe Handarbeit	
	<i>Annemarie Lüdi</i>	189
	Rück-Blick: Typengruppe Hauswirtschaft	
	<i>Susanne Blaser</i>	191
	Neuorientierung im textilen Handarbeiten	
	<i>Judith König</i>	196
	Zur Bedeutung erwachsenenpädagogischer Grundsätze für die Lehrerbildung	

Verbandsteil	Einladung zur Jahresversammlung	198
	<i>Fredi Peter-Lang</i> Psychologie als allgemeinbildendes Fach an Mittelschulen	200
	<i>Beat Trottmann</i> Das Paedagogische und das Soziale im Pädagogisch-sozialen Gymnasium	204
	Entwurf: Statutenrevision SPV	208
	Entwurf: Reglement über die Herausgabe der BzL	209
	<i>Helmut Messner</i> Kursrückschau: Sonderpädagogik als Problem der Lehrerbildung	211
	Das Kurzportrait	<i>Armand Claude</i> Die Akademie für Erwachsenenbildung in Luzern
<i>Rosette Christen-Salber</i> Erfahrungsbericht einer ehemaligen Teilnehmerin		218
Literatur zur Erwachsenenbildung/Erwachsenenpädagogik		219
Dies und das	<i>Urs K. Hedinger</i> Was gibt es neues in der Lehrerbildung? - Bericht über die 11. Konferenz der ATEE	221
	Einladung zur LSEB-Jahrestagung	226
	<i>Hans Gehrig</i> Zürcher Notizen - Bildungspolitische Entscheide in der Lehrerbildung	227
	<i>Istvan Akos</i> Schlechte Noten für Schulmeister	231
	Information Bildungsforschung; KBF Aarau	234
	Kurshinweise Symposium: Pestalozzis Erbe, 26.-28. Februar 1987	236
Buchbesprechungen	<i>Dorer</i> : Texte besser verstehen	240
	<i>Scarbath</i> : Videokonsum und pädagogische Verantwortung	243
	<i>Aaregger</i> : Pädagogische Unterrichtsgestaltung	243
	<i>Winkel</i> : Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik	244
	<i>Schreckenberger</i> : "Guter" Unterricht - "schlechter" Unterricht	245
	<i>Schreckenberger</i> : Von "guten" zum "besseren" Lehrer	246
Aktuelle Kurznachrichten	<i>Müller</i> : Das Bild der Frau im Märchen	246
		248

EDITORIAL

Lehrerbildung als Erwachsenenbildung

Wenn wir von Lehrerbildung sprechen, denken wir in der Regel an seminari-stische oder maturitätsgebundene Ausbildungsgänge für Volksschullehrer und an universitäre Lehramtskurse der Sekundarstufe I und II. Wer BzL 1/86 mit dem Themenschwerpunkt "Der Berufsschullehrer" gelesen hat - und es sind deren viele! -, dem fällt wahrscheinlich auch die berufspädagogische Lehrerbildung ein.

Nun gibt es aber noch andere "Orte" der Lehrerbildung: Die Kaderschule des Roten Kreuzes in Aarau, zum Beispiel, und den "Seminarlehrerinnenkurs" in Solothurn. Diesen zwei Institutionen gilt das Schwerpunktthema der vorliegenden Nummer. Beiden ist gemeinsam, dass sie Berufsleute ausbilden; die eine Institution Fachleute aus der Krankenpflege, die andere amtierende Seminarlehrerinnen in den Bereichen Handarbeit, Hauswirtschaft und Kindergarten.

Einerseits hatten und haben es diese Ausbildungsgänge am Rande der etablierten Lehrerbildung schwer, in der schweizerischen Lehrerbildungslandschaft Fuss zu fassen und Anerkennung zu finden. Andererseits genossen diese relativ jungen Lehrerbildungsinstitutionen das Privileg, ihren Ausbildungsauftrag unbelastet und mit neuen Ideen anzugehen. Der Akzent der Darstellung der beiden Ausbildungsgänge liegt denn auch auf deren (erwachsenenpädagogischer) Konzeption sowie auf ersten Erfahrungen, die Leiterinnen und Absolventinnen damit gemacht haben.

In engem Zusammenhang mit den erwähnten Hauptartikeln stehen die Ausführungen zur Neuorientierung im textilen Handarbeiten und die Überlegungen zur Bedeutung erwachsenenpädagogischer Grundsätze für die Lehrerbildung. In der Rubrik Kurzportrait gelangt die Akademie für Erwachsenenbildung Luzern zur Darstellung.

Zu diesen informativen Beiträgen zur "anderen" Lehrerbildung findet sich in dieser Nummer im Hinblick auf die SPV-Jahresversammlung am 7./8. November in Brig ein umfangreicher Verbandsteil in der Heftmitte: zwei Vortexte zum Thema Pädagogik und Psychologie an Mittelschulen sowie bereinigte Entwürfe der Verbandsstatuten und des BzL-Redaktionsstatuts.

Neu ab diesem Heft ist die Rubrik Information Bildungsforschung, eine Dienstleistung der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung in Aarau. Es ist dies ein Versuch, der interessierten Lehrerschaft regelmässig aktuelle Kurzinformationen über einschlägige Untersuchungen und Forschungsprojekte zu vermitteln - also ein "Vermittlungsversuch" zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis.

Dass die Herbstnummer mit einem Gedenken an die unerwartet verstorbenen Verbandsmitglieder Fritz Müller und Konrad Widmer eröffnet wird, stimmt uns traurig und nachdenklich. Das eindruckliche 'memento mori' mag aber auch ein Hinweis auf die Relativität unseres Tuns sein und uns die Relationen verdeutlichen, in der alle unsere Beiträge zur Lehrerbildung stehen.

Peter Füglistler, Kurt Reusser, Christian Schmid, Fritz Schoch

NACHRUF FUER FRITZ MUELLER-EBERHARD

In den Morgenstunden des 29. Mai 1986 ist der ehemalige Thuner Seminardirektor und unser langjähriges Verbandsmitglied mitten aus einem überaus arbeitsreichen und erfüllten Leben heraus gestorben. Wir gedenken seiner in Dankbarkeit und geben hier auszugsweise die Würdigung wieder, mit welcher sich sein Amtsnachfolger, Dr. Peter Herren, im Rahmen einer Gedenkstunde vom Kollegen und Pädagogen Fritz Müller verabschiedet hat.

"Die Sprache ist das Haus des Seins. In ihrer Behausung wohnt der Mensch." hat der Philosoph Martin Heidegger in seinem Aufsatz über "Platons Lehre von der Wahrheit" geschrieben. Diese Aussage gilt in besonderem Masse, auf besonders intensive Art für das Leben und Wirken von Fritz Müller, und sie gilt in besonderer Weise für die Zeit nach dem Tod. Das Haus seiner Sprache ist heute nicht verfallen. Es steht fest in unserer Erinnerung, in den Texten die er geschrieben hat. Der Sprache als individuellem, zwischenmenschlichem, kulturellem und pädagogischem Raum hat eine ausserordentliche Zuwendung von Fritz Müller gegolten. Es ist ein abwechslungsreicher, durchgliederter, Überraschungsgespickter Raum gewesen, eines der Lebenszentren, das Fritz Müller als Fritz Müller, als Journalist, als Uebersetzer, als Forscher, als Pädagoge, als Erzähler, als Redner und Gesprächspartner unablässig neu zieliert hat. Einerseits hat er täglich mit der Standardsprache gerungen und gespielt, aber er hat auch den Dialekt gepflegt und in einem Aufsatz über Rechtschreibung die acht wichtigsten Regeln zur Mundartorthographie entwickelt. Ostschweizer- und Bernermundart sind für Fritz Müller gleichwertige Partner der Standardsprache gewesen, einander befruchtende und belebende Partner, die er zusammen als Ganzes verstanden hat. Und für Ganzheiten ist Fritz Müller zeit seines Lebens eingestanden. Aber er hat sie besonderen Gesetzmässigkeiten unterstellt, nämlich der "regulierenden Funktion der Gegensätze", wie er in einem seiner letzten Aufsätze geschrieben hat. Das Prinzip des Dialogischen, der Polaritäten, der Ergänzungen gehört zu seiner Lebensgrundhaltung. Das gilt für den Umgang mit der Sprache, dem Dialekt und der Standardsprache, das gilt aber auch für das Gebiet der Pädagogik. Fritz Müller schreibt darüber:

"Im pädagogischen und im bildungspolitischen Gespräch schliessen sich die Gegensätze nicht aus, sie sind aufeinander bezogen und regulieren sich gegenseitig. Unsere Zielkonflikte sind nicht kontradiktorisch, sie sind als entgegengesetzte Möglichkeiten so aufeinander bezogen, dass sie sich im labilen Gleichgewicht halten. Die Spannung, die auf diese Weise entsteht, ist nicht zu überwinden. Sie ist zu artikulieren und auszuhalten."

Spannungen artikulieren, Spannungen aushalten hat Fritz Müller während seiner dreissigjährigen Amtszeit als Thuner Seminardirektor immer wieder müssen und dürfen. Zwischen 1955 und 1985 hat er in der Stadt Thun, im Kanton Bern, in der Schweiz

und in Europa eine reiche pädagogische Tätigkeit entfaltet. Fritz Müller ist - wie er selbst einmal ausgeführt hat - ein Selbstdenker gewesen, ein selbstbewusster, produktiver Mensch, der sicher auf dem Boden gestanden ist. Einmal hat er ironisch von sich selbst bemerkt: "Ich bin kein Rechthaber. Das scheint nur so, weil ich häufig recht habe."

Ich zähle einige Stichworte zur weitgespannten, beruflichen Tätigkeit von Fritz Müller auf:

- 1955 Wahl zum Direktor des Staatlichen Seminars Thun
- 1958 - 76 Leiter von Schweizerischen pädagogischen Besinnungswochen
- 1959 - 62 Präsident der Schweizerischen Seminardirektorenkonferenz
- 1960 Aufbau einer dritten Parallelreihe am Seminar Thun
- 1962/63 Gründung der Filialseminare Langenthal und Biel
Eröffnung einer Filialklasse in Spiez
- 1964 Mitgestaltung des Bereichs "Schule und Lehrerbildung" an der Expo in Lausanne
- 1967 Gründungspräsident der kantonalbernischen Seminardirektorenkonferenz
- 1975 Mitglied der Redaktionskommission des Schweiz. Wissenschaftsrates: dritter Ausbaubericht der Hochschulen
- 1978 Koedukation und Reform am Seminar Thun
- 1984 Referat am ATEE Kongress in Åalborg

Eine besondere Leistung von Fritz Müller habe ich auf den Schluss verspart:

1970-75 hat Fritz Müller die EDK-Kommission "Lehrerbildung von morgen" präsiert. Der LEMO-Präsident Fritz Müller hat sich verstanden als eine Art go-between, als Vermittler zwischen seminaristischem und maturitätsgebundenem Weg der Lehrerbildung, und er ist selber mit Vehemenz eingestanden für die heute im Kanton Bern gültige seminaristische Form. Tatsächlich ist er eine Integrationsfigur gewesen, die 27 verschiedene Expertenmeinungen über Lehrerbildung unter einen Hut gebracht hat. Und wenn man genau hinschaut, sieht man, dass dieser Hut ungefähr die Fassung von Fritz Müller hat. Das war nur möglich, weil der Verstorbene in allen Tätigkeitsfeldern Toleranz, Sinn für Wesentliches, Sinn für Problematisches und Humor aufgebracht hat. Letzten Winter noch hat er den austretenden Thuner Seminaristen einen Beitrag für ihre Abschlusszeitung geschrieben. Er beginnt mit folgenden Sätzen: "Nicht die Weisheit oder die Abgeklärtheit seien die Merkmale des Alters, schreibt Adolf Guggenbühl-Craig in seinem neuen Buch "Die närrischen Alten", Kennzeichen des Aelterwerdenden sei die Narrenfreiheit. Mir gefällt der Gedanke. (...) Mein heutiger Beitrag für Ihre Abschlusszeitung besteht darum aus drei Fabeln und drei Witzen."

In seiner letzten Lebenswoche hat mir Fritz Müller ein schmales Bändchen geschickt, ein Büchlein mit wenig Text und viel Humor, eine Sammlung von Karikaturen. Der Humor spiegelt sich auch in seinem "Neujahrsblick aufs Wasser 1986". Fritz Müller

kommentiert darin die verschiedenen Wassersportarten. Zuletzt bekennt er sich schmunzelnd zu einer, und er begründet seine Entscheidung auf eine Art, die seine Lebenshaltung zusammenfasst, kommentiert und uns sagt, was wir im Sinne von Fritz Müller zu tun hätten:

"Als Stehruderer vertrete ich die edelste Gattung der Wassersportler. (...) Wir stinken nicht und lärmern nicht. Wir brauchen nicht auf den Wind zu warten. Wir stehen aufrecht und schauen vorwärts. Und wir zeichnen die schönsten Tropfen-Bäume in den See. Was will man mehr?"

Peter Herren

Am 14. Juni 1986 starb an einem Herzversagen in seinem 67. Altersjahr unser geschätztes und treues Verbandsmitglied

Professor Dr. phil. Konrad WIDMER

Konrad Widmer war Lehrer am Seminar Rorschach und wurde auf Beginn des Wintersemesters 1965 als Assistenzprofessor für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an die Universität Zürich gewählt. Im Jahre 1968 erfolgte die Wahl zum Extraordinarius, und auf das Wintersemester 1970 wurde er zum Ordinarius ernannt. Bis zu seinem Rücktritt Anfang dieses Jahres übte der Verstorbene in einer erziehungswissenschaftlich und bildungspolitisch bewegten Epoche eine fruchtbare Tätigkeit als akademischer Lehrer und Forscher aus. Seiner inneren Berufung als Lehrer und Erzieher lebte er mit Intensität und treuer Ueberzeugung nach.

Der Schweizerische Pädagogische Verband trauert zusammen mit einem grossen Kreis von Freunden, Kollegen, Mitarbeitern, Schülern und Studenten und einer Vielzahl von Lehrern um einen leidenschaftlichen und engagierten Pädagogen.

Wir werden zu einem späteren Zeitpunkt den Verstorbenen in einer Besinnung auf seine Person und sein reiches Wirken im Dienste der Menschen- und Lehrerbildung würdigen.

Präsident und Vorstand SPV

Redaktion BzL

Der situationsorientierte Ansatz in der Lehrerausbildung

An der Kaderschule für die Krankenpflege wird ein neues Konzept für die Lehrerausbildung erprobt.

Renate Schwarz-Govaers

Aus den Entscheidungen, beim ersten 2-jährigen berufsbegleitenden Studiengang für Krankenpflegelehrer/Innen wirklich vermehrt praxisbezogen und teilnehmerorientiert zu arbeiten, entstand 1983 ein Konzept, dem ein situationsorientierter, fächerübergreifender Ansatz zugrunde liegt.

Nach einer ausführlichen Eingangs-, Zwischen- und Schlussevaluation konnte vor einem Jahr der erste Kurs abgeschlossen und der zweite in leicht veränderter Form mit vielen positiven Erfahrungen gestartet werden. Trotz aller Begeisterung, die von Lehrern und Studierenden getragen wird, bleiben Bedenken, ob es die Grundlage für ein neues Curriculum in der Ausbildung von Krankenpflegelehrer/Innen bilden kann und soll.

Ein inzwischen an der Kaderschule gestartetes Projekt soll die Ausbildungs- und Berufssituation von Krankenpflegelehrer/Innen analysieren und Vorschläge für ein neues Curriculum erarbeiten .

Wir möchten in einem 1. Teil unsere Institution als eine schweizerische Erwachsenenbildungsstätte und unsere Lehrerausbildungen als Formen möglicher Voll- und Teilzeit-Berufsschullehrerausbildungen, und im 2. Teil den berufsbegleitenden Studiengang für Krankenpflegelehrer/Innen mit einem neuen Konzept vorstellen, das noch der weiteren Erprobung und Absicherung bedarf, aber v.a. der Diskussion mit anderen in der Lehrerausbildung erfahrenen Partnern.

ERSTER TEIL

1. Die Institution

Die Kaderschule für die Krankenpflege

Die Kaderschule für die Krankenpflege des Schweiz. Roten Kreuzes (SRK) mit Sitz in Aarau (bis März 1986 in Zürich) und Lausanne hat durch die Kantone vom SRK den Auftrag, Führungskräfte der Krankenpflege im Spital- und Schulbereich auszubilden.

Die Kurse

Die seit 1950 bestehende Institution bildete zuerst in mehrmonatigen Kursen Oberschwester und Schulschwester aus. Seit der grossen Curriculumrevision zwischen 1971-75 werden im "Bereich Management"

- Stationsschwester/-pfleger in 8-wöchigen Kursen
 - Oberschwester/-pfleger in einjährigen Kursen (2-jährig berufsbegleitend)
 - künftig auch Leiter/Innen Pflegedienst
- und im "Bereich Lehrerbildung"
- Krankenpflegelehrer/Innen in einjährigen Kursen (2-jährig berufsbegleitend), und seit 1980 auch
 - Schulleiter/Innen in 7-wöchigen Kursen (über ein Jahr verteilt) ausgebildet.

In den letzten Jahren hat sich das Fach "Krankenpflege" als eigenständiger Bereich konstituiert und bietet bisher

- Nachdiplomkurse Krankenpflege für Berufspraktiker in 10 X 1 Woche über 1½ Jahre verteilt an und bald auch die 2. Stufe der "Höheren Fachausbildung in Krankenpflege" für Fachexperten .

Insgesamt sieht die Kaderschule für alle drei Bereiche drei Stufen vor, die bisher nur für den Management-Bereich voll durchgeplant sind.

Dauer	Stufe	Bereich Lehrerbildung	Bereich Management	Bereich Krankenpflege
1-2 J.	3. Stufe WB/bb	Schulleitung Curriculumplanung	Administration Pflegedienstleitung	Forschung Beratung, Politik
1-2 J.	2. Stufe WB/Stud. Praxis	Krankenpflegelehrer/In Kliniklehrer/In	Oberschwester/ -pfleger	Fachexperte in Krankenpflege
10 Wo.	1. Stufe WB - Praxis	Unterrichtsassistent/In	Stationsschwester/ -pfleger	Nachdiplomkurs Krankenpflege
2-5 J.	Berufspraxis als Krankenschwester/-pfleger			
5 J.	Grundausbildung als Krankenschwester/-pfleger an Krankenpflegeschule			

Parallel zu den Weiterbildungsprogrammen (WB) werden für alle drei Bereiche Fortbildungskurse berufsbegleitend (bb) angeboten.

Im ersten Jahr nach den einjährigen Weiterbildungskursen kann eine Gruppen- oder Einzelsupervision in Anspruch genommen werden.

Neu läuft ein befristeter Versuch, während dem Kaderschul-Mitarbeiter als Berater in den Institutionen beigezogen werden können

Das Ziel

"Ziel der Kaderschule für die Krankenpflege ist es, qualifizierten Berufsangehörigen eine höhere Ausbildung zu vermitteln, die sie insbesondere zur Uebernahme von Vorgesetzten- und Lehrfunktionen befähigt. Die Schule will damit zur Entwicklung der Krankenpflege in der Schweiz beitragen." (Art. 2 des Schulstatuts)

Da wir Erwachsene ausbilden, steht der Grundsatz "Das Lernen ist Sache des Lernenden" im Vordergrund. Nach Prinzipien der humanistischen Psychologie soll der Lehrer vorwiegend als Lernhelfer und -förderer tätig sein, der dem Studierenden ermöglicht, die festgelegten Ausbildungsziele mit seinen eigenen zu verbinden und zu erreichen.

Die Lehrer

An der Kaderschule unterrichten Krankenschwestern mit den verschiedensten Zusatzstudien je nach Aufgabenstellung sowie Lehrer mit sozial- oder betriebswirtschaftlichem Studium. Für verschiedene Fachgebiete werden Dozenten aus dem sozialwissenschaftlichen, medizinischen, wirtschaftlichen, rechtlichen und politischen Bereich zugezogen.

Die Studierenden

Die Kursteilnehmer kommen fast ausnahmslos aus der Krankenpflege und verfügen über eine mehrjährige Berufspraxis, bevor sie eine Weiterbildung beginnen.

Vor der einjährigen Lehrerausbildung absolvieren die angehenden Lehrer-/Innen eine sechsmonatige Assistenz an einer Krankenpflegeschule. Dieses "Vorpraktikum" soll Eignung und Neigung für die Lehraufgaben abklären und eine realistische Verbindung von Theorie und Praxis schaffen.

2. Die Krankenpflegelehrerausbildung

Das Berufsbild

Die Teilnehmer/Innen bilden als Lehrer/Innen für Krankenpflege Krankenschwestern/-pfleger oder Pflegerinnen an Krankenpflegeschulen aus. Die mit verschiedenen Spitälern u.a. Praktikumsorten kooperierenden Schulen sind für die theoretische und praktische Ausbildung der Krankenpflegeschüler verantwortlich. Sie werden vom SRK genehmigt und regelmässig überwacht im Auftrag der Kantone. Die Finanzierung übernimmt in der Regel der Staat (Kanton) und/oder verschiedene private Träger des Gesundheitswesens.

Die Krankenpflegelehrer/Innen erteilen den gesamten berufskundlichen Unterricht in Allgemeiner und Spezieller Krankenpflege in den verschiedenen Ausbildungszweigen (Allgemeine Krankenpflege, Kinderpflege, Wochen- und Säuglingspflege, Psychiatrische Krankenpflege und Praktische Krankenpflege) und zwar theoretisch wie praktisch. Sie organisieren, überwachen und begleiten also auch die praktische Ausbildung auf verschiedensten Stationen und Einrichtungen des Gesundheitswesens. Zusammen mit der Schulleitung und den Fachexperten des SRK nehmen sie die Diplomprüfungen ab.

Die Ausbildungsstruktur in der Schweiz

Die Ausbildung der Krankenpflegelehrer/Innen in der Schweiz erfolgt vorwiegend an der vom SRK beauftragten Kaderschule, aber auch zu geringen Anteilen an anderen Institutionen der Erwachsenenbildung.

Während im angelsächsischen Raum die Ausbildung für Krankenpflegelehrer/Innen vorwiegend auf universitärer Ebene angesiedelt ist, bemühen wir uns im deutschsprachigen Raum um vorsichtige Annäherungen an die Lehrer- und Berufsschullehrerausbildungen für andere soziale wie auch handwerkliche Berufe. (In Oesterreich laufen erste Modellversuche an medizinischen (Wien) bzw. pädagogischen (Graz) Fakultäten, in der BRD wurden erste Modellstudiengänge vorwiegend aus politischen Gründen wieder gestoppt (FU Berlin) oder im Ansatz verhindert (PH Heidelberg) und in Osnabrück laufen Studiengänge ohne Hochschulabschluss.)

Nach einem Erlass des Europarates wurden die Krankenpflegelehrerausbildungen in Europa generell auf 2 Jahre angehoben. Die einjährige Ausbildung in der Schweiz hinkt also im Vergleich zu ausländischen Lehrerausbildungen wie zur inländischen Berufsschullehrerausbildung, z.B. am SIBP, zeitlich hinterher.

Der Vorteil der relativ unabhängigen Kaderschule liegt aber in der kreativen Entfaltungsmöglichkeit der Auszubildenden, dem engen Bezugsrahmen zu den Krankenpflegeschulen als Praxisstätten der angehenden Lehrer/Innen und den individuellen Möglichkeiten, auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen.

3. Die Lehrerkurse an der Kaderschule

An der Kaderschule werden die Vollzeit-Jahreskurse für Krankenpflegelehrer/Innen und die zweijährige, berufsbegleitende Ausbildung angeboten.

Um die Unterschiede des zweijährigen Kurses zum Vollzeitkurs aufzeigen zu können, möchte ich zuerst auf den "Jahreskurs" eingehen und kurz die Organisation, Konzeption, Selektion und Qualifikation darstellen.

Der Jahreskurs

Der Jahreskurs zur Ausbildung von Krankenpflegelehrern/Innen wird im Vollzeit-Unterricht (ca. 6 Stunden Unterricht pro Tag = ca. 800 Stunden insgesamt) durchgeführt und durch mehrere einwöchige Unterrichtspraktika an einer meist fremden Krankenpflegeschule, d.h. nicht am zukünftigen Arbeitsort, unterbrochen.

Die Unterrichtskonzeption sieht nach der Curriculum-Revision von 1975 ca. 30 "kapitalisierbare Lerneinheiten" vor, die zum Teil getrennt von einzelnen Dozenten unterrichtet und überprüft, aber vielfach auch schon zusammenhängend (mehrere Lerneinheiten verbindend) von den Mitarbeitern der Kaderschule gestaltet werden (Krankenpflege, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Pädagogik).

Die **Selektion** erfolgt nach Abklärung der Berufsausbildung und -erfahrung durch Arbeitszeugnisse und Referenzen, ein Interview und eine eintägige Aufnahmeprüfung. Hier werden - ausser einer schriftlichen Textzusammenfassung - von auswärtigen Psychologen Intelligenz- und Persönlichkeitstests durchgeführt und eine Gruppendiskussion ausgewertet. Die Entscheidung über die Aufnahme fällt eine unabhängige Aufnahmekommission.

Zur Erlangung des Diploms ist der **Abschluss** sämtlicher Lerneinheiten und eine als genügend eingestufte Diplomarbeit erforderlich. Das Konzept der "kapitalisierbaren Lerneinheiten" bedeutet hier, dass einzelne Lerneinheiten auch zu einem anderen Zeitpunkt oder an einem anderen Ort absolviert werden bzw. die Absolvierung auf mehrere Jahre verteilt werden könnten, z.B. berufsbegleitend.

Der berufsbegleitende Kurs

Der erste berufsbegleitende Kurs fand zwischen September 1983 und Juli 1985 statt.

Die Teilnehmer des berufsbegleitenden Lehrerkurses waren alle an einer Krankenpflegeschule (AKP, PKP, PsyKP, KWS) mit einem Arbeitspensum bis zu 50% angestellt und besuchten die Kaderschule während 11 Wochen pro Jahr. Zwei Praktikumswochen pro Jahr zum intensiven gemeinsamen unterrichtlichen Ueben (im ersten Jahr) und zum Erfahren und Analysieren der Ausbildungsplanung und Schulorganisation (im zweiten Jahr) ergänzten die Theorieblöcke. Ein individueller "Lerntag" pro Woche Arbeitszeit sollte den Kursteilnehmern ermöglichen, das intensive Hausarbeitspensum zu bewältigen und den Unterricht zu verarbeiten.

ZWEITER TEIL

4. Beschreibung des berufsbegleitenden Kurses zur Lehrerausbildung

Im Rahmen der berufsbegleitenden Lehrerausbildung haben wir die Situation ernst zu nehmen versucht, dass Schule und Arbeit parallel laufen. Hier stellt sich die Chance zur Verknüpfung von Theorie und Praxis in besonderem Masse.

Ein Team, bestehend aus vier Kaderschullehrern der Fachrichtungen Krankenpflege, Krankenpflege-Didaktik, Psychologie und Soziologie, je zu ca. 30% für diesen Kurs angestellt, und teilweise einem Physiologen, planten und gestalteten die Ausbildung weitgehend selbständig gemäss den drei Grundsätzen, die für diesen Kurs entwickelt worden waren:

1. Im Zentrum der Lehrerausbildung stehen die Brennpunkte von **Pflegen und Unterrichten** als Handlungsfelder. Die Grundlagenfelder (-wissenschaften) sind um dieses Zentrum zu gruppieren.
2. Die Parallelität von Pflegen und Unterrichten lässt drei Perspektiven zu, die in der Lehrerausbildung immer wieder in Betracht gezogen werden sollen:
 - Pflegen und Unterrichten als **ganzheitlicher Prozess** (von Organismus, Person und Umwelt)
 - Pflegen und Unterrichten als **Beziehungsprozess** (zwischen Pflegenden und Gepflegten, Lehrenden und Lernenden)
 - Pflegen und Unterrichten als **systemischer Prozess** (durch Vernetzung von Institutionen und Organisationen und deren Normen und Werte)
3. Eine berufsbegleitende Ausbildung steht im Spannungsfeld zwischen einer **Wissenschafts- und einer Handlungsorientierung**, das integrierend wirken soll, um zu einem reflektierten und begründbaren Handeln zu gelangen.

Diese **Konzeption** des berufsbegleitenden Kurses stellte für Kursteilnehmer und Kursleiter Neuland dar. Obwohl wir uns nach aussen an das Reglement für die Jahreskurse hielten, war die "innere" Struktur eine ganz andere: fächerübergreifend, situations- und handlungsorientiert.

Für uns handelte es sich dabei um eine Aufhebung der einzelnen Unterrichtsfächer zugunsten komplexer Problemstellungen aus dem Pflege- und Unterrichtsalltag, die gemeinsam von den Kursteilnehmern und dem Kursleiterteam ausgewählt, analysiert und aus verschiedener Sicht wissenschaftlich sowie pflege- und unterrichtspraktisch bearbeitet wurden. Dabei konnten wir nachweisen, dass wir durch die Bearbeitung von "nur" fünf Situationen die Inhalte des einjährigen Curriculum weitgehend abdecken konnten. Einiges wurde nur am Rande erwähnt, vieles aber intensiv bearbeitet und erlebt. Die Schwerpunkte des ersten Jahres galten Situationen aus dem Pflege- und Krankenhausalltag, die des zweiten Jahres waren Situationen aus dem Unterrichts- und Schulalltag mit den jeweiligen Rahmenbedingungen.

Folgende 5 Situationen wurden in den zwei Jahren näher beleuchtet:

Ich als Krankenpflegelehrer/In

- | | |
|---|---|
| 1. mit Patienten im pflegerischen Umfeld | Pflegeprobleme nach Interview mit einem Patienten nach Schlaganfall |
| 2. mit Pflegenden im kollegialen Umfeld | Rolle als Pflegenden im Umgang mit Patientinnen nach Brustamputation |
| 3. mit Schüler/Innen im pädagogischen Umfeld | Klassenführung und schwierige Schüler |
| 4. mit Lehrenden im kollegialen Umfeld | Konferenzleitung und -beteiligung |
| 5. mit Beteiligten im berufs- und gesundheitspolitischen Umfeld | Plenspiel: "Schule - Spital - Politik". Einflüsse auf Schul- und Spitalentscheidungen bei Ausbildungskonflikten |

Die jeweils drei Phasen einer Situation

1. Situationsbeschreibung und -analyse
2. Problembearbeitung
3. Handlungskonkretisierung

wurden vorwiegend von Kursteilnehmern und Kursleitern selbst gestaltet mit nur gelegentlicher Beteiligung von auswärtigen Dozenten. Dies ermöglichte eine besonders hohe Lernintensität und Informationsdichte, besonders durch die zusätzliche Praxisberatung, die von allen vier Kursleitern geleistet wurde (Klinischer Unterricht, schulischer Unterricht, persönliche und institutionelle Praxisberatung, d.h. Besuch und Beratung am eigenen Arbeitsort).

Am Beispiel der ersten Situation möchte ich diesen Ansatz verdeutlichen:

Phase 1

Wir begannen mit der Situation eines Krankenpflege-Unterrichts, in welchem wir einen Patienten nach einer Schlaganfall aus dem Spital zu einem Interview in unsere Klasse einluden.

Dieser Unterricht konnte

- exemplarisch für Interviews mit Patienten im Klassenzimmer
- für den ersten Schritt der Pflegeplanung (Sammlung von Informationen über den Patienten, seine soziale Umgebung, seine Pflegebedürfnisse)
- für die Pflege von Patienten mit Halbseitenlähmung
- für die Rehabilitation von älteren, behinderten Menschen
- für die Kommunikation mit sprachbehinderten Menschen u.a.m.

sein. Im Rahmen der Situationsanalyse wurden noch Gespräche mit der Ehefrau, den betreuenden Schwestern des Spitals und dem Sozialarbeiter geführt.

Phase 2

Aus den ermittelten Problemen wurden nach gemeinsamer Entscheidung folgende Themen in den Grundlagenfeldern bearbeitet:

- Im Bereich Organismus (Physiologie): Neurologie des Gehirn, Störung und Regeneration, Sprachstörungen
- Im Bereich Person (Psychologie): Sprachbildung und Sprachlosigkeit, nonverbale Kommunikation, Behindert-Sein
- Im Bereich Umwelt (Soziologie): Alter und Wohnen, Alter und Arbeit (Pensionierung), Alter und Geschlecht in unserer Gesellschaft

Phase 3

Im Handlungsfeld "Pflegen" wurde Lagerung, Nahrungsaufnahme, Mund- und Körperpflege und andere Pflegehandlungen nach der Methode von Bobath an einer Krankenpflegeschule geübt. Es wurde auch ein Pflegeplan nach dem Problemlösungsprozess für diesen Patienten ausgearbeitet und mit dem bestehenden der Station verglichen.

Im Handlungsfeld "Unterrichten" sollten alle Erkenntnisse in einen konkreten Unterricht an einer Übungsschule einmünden. Der Unterricht wurde - ebenfalls nach dem Problemlösungsprozess - gemeinsam geplant, von mehreren durchgeführt, allen beobachtet und ausgewertet.

Während das **Aufnahmeverfahren** für die berufsbegleitende Ausbildung und die Blockausbildung gleich verläuft, sind die **Abschlussqualifikationen** entsprechend den unterschiedlichen Kurskonzepten anders gestaltet. In unserem Lerneinheitenheft heisst es: "Die Lerneinheiten werden gemäss unseren Grundsätzen von Pflegen und Unterrichten nicht einzeln evaluiert, sondern in grösseren Zusammenhängen betrachtet und überprüft - ausgehend von Handlungsfeldern des Spitals und der Schule."

Doch was war in diesen zwei Jahren anders?

Die Unterschiede lassen sich unter folgenden Grundsätzen unserer berufsbegleitenden Lehrerausbildung zusammenfassen:

1. **mehr Berufs- und Arbeitsplatzorientierung als Studiumorientierung**
2. **mehr Kursteilnehmerorientierung und offenes Curriculum als Institutionsorientierung (geschlossenes Curriculum)**
3. **mehr Praxis- und Alltagstheorieorientierung als Wissenschaftsorientierung**
4. **mehr Teamleitungsorientierung und Fächerintegration als Fachlehrerorientierung**
5. **mehr Situations- und Handlungsorientierung als Fächerorientierung**

5. Das situationsorientierte Konzept in der Lehrerausbildung

Gründe für unseren Situationsansatz

Zu dem Situationskonzept kamen wir durch intuitive, pragmatische und theoretische Überlegungen.

- Verschiedene Kursauswertungen und die Diskussion unter den Lehrern zeigte immer wieder das auch in der Literatur häufig beschriebene Problem auf: Wie können die Schüler/Studierende all die schönen Theorien am besten auf ihre Praxis übertragen. Der berufsbegleitende Kurs gab uns nun die Möglichkeit, die Arbeitssituation der Kursteilnehmer genau zu betrachten und Erklärungsmuster in den Wissenschaften zu suchen, die diese Praxis erhellten, verbesserten oder änderten. Wir hatten das Gefühl, dies könnte am besten in ganzheitlichen Situationen "aus der Praxis für die Praxis handelnd" passieren.
- Zum anderen hing das Problem im Raum, dass in der Krankenpflegeausbildung mit vielen Theorien gearbeitet wird, die sich oft zu wenig durch Handlungskonsequenzen in der Praxis ausweisen. Da die Krankenpflege-Curricula stark von traditionellen, medizinischen Strukturen geprägt sind, werden Veränderungen nur langfristig zu erreichen sein.

Also wollten wir bei den Krankenpflegelehrern beginnen, um sie von ihrem gewohnten, die Handlungen isolierenden Fächerdenken abzubringen. Mit der Zeit sollten auch in der Krankenpflegeausbildung andere Curriculumansätze möglich sein (vgl. Schwarz, 79).

- Bei der Konzeptentwicklung wurden durch unsere verschiedenen wissenschaftlichen Richtungen Anliegen deutlich, die durch diesen Situationsansatz konkretisiert werden konnten:
 1. Unser Krankenpflegeverständnis basiert auf "holistischen" Krankenpflege-Theorien und Modellen, die den Menschen als Einheit von Organismus, Person und Umwelt betrachten. Der Patient kann also nicht allein seinen physischen Bedürfnissen entsprechend gepflegt, es müssen seine individuellen wie sozialen Lebensbedingungen in die Pflege einbezogen werden. Mit dem Ziel, die grösstmögliche Unabhängigkeit des Patienten zu fördern, werden die Pflegenden aufgefordert, dem Patienten nicht nur zu helfen, sondern ihn in seiner "Selbstpflege" zu unterstützen. Dies zwang uns, die Studierenden "ganzheitlich" in ihrer Arbeitswelt zu sehen, also z.B. bei einem Konflikt im Team oder in der Klasse auch die persönlichen und institutionellen Gesetzmässigkeiten zu reflektieren und in den Problemlösungsprozess miteinzubeziehen. Es ermöglichte uns auch, die Verantwortung für Inhalte und Intensität ihres Lernens den Studierenden weitestgehend selbst zu überlassen.
 2. Unsere didaktischen Überlegungen gehen von einer Handlungsorientierung aus, die ermöglicht, darüber nachzudenken, was wir handelnd machen. So gingen wir z.B. bewusst ohne Einführungen in didaktische Modelle an das gemeinsame Planen der ersten Unterrichte und benützten dabei die Strukturen des Problemlösungsprozesses, wie die Studierenden sie von der Pflegeplanung her kannten. Anhand der intensiven Auswertungen (Beobachtungsprotokolle, Fragebögen für Schüler und Videoaufzeichnungen) konnten dann Probleme gemeldet werden, die erfahrungsmässig (alltagstheoretisch) reflektiert und anschliessend mit wissenschaftlichen Erklärungs- und Lösungsmustern verglichen werden konnten.
 3. Unsere psychologischen Konzepte bezogen sich v.a. auf die humanistische Psychologie und stellten die Selbstverantwortung des Lernenden in den Vordergrund. Dies sollte zum Ausdruck kommen, indem z.B. die Studierenden mit den Lehrern zusammen den Kurs planten und organisierten (durch Teilnahme an allen Sitzungen), den Unterricht mitgestalteten oder auch selbst verantworteten (was im ersten Kurs nur teilweise gelang). Ihre Mitsprachemöglichkeiten im Rahmen der Schule sollten ausgebaut werden.
 4. Mit soziologischem Denken wollten wir aufzeigen, dass sowohl Unterrichten als auch Pflegen nicht nur vom persönlichen Einsatz abhängig sind, sondern organisatorische und weitergehende soziale Verhältnisse in jeder Situation mit zu berücksichtigen sind. Es wurden z.B. bei der konkreten Unterrichtsvorbereitung der Studierenden in Form von Werkstattseminaren auch der soziologische Anteil bei pflegerischen Problemen herausgearbeitet, der nicht so ohne weiteres ersichtlich war. Im Schulpraktikum konnte aufgezeigt werden, dass die Organisation von Schulen und Teams nicht unabhängig von ihren äusseren Bedingungen und Strukturen gesehen und verändert werden kann.

Annäherungen an die erziehungswissenschaftliche Literatur

Unser Ansatz zeigt Elemente auf, die in der erziehungswissenschaftlichen Literatur unter dem Situationsansatz diskutiert werden. Dort wurde in den letzten 10 Jahren wieder vermehrt der Ruf nach ganzheitlichen Lernsituationen (wie bei uns nach ganzheitlicher Krankenpflege) anstatt isolierten verhaltenstechnokratisch aneinandergereihten Lernzielen laut.

Fritz Loser gibt im "Handbuch der Curriculumforschung" (1983, 441-450) einen guten Ueberblick über die verschiedenen Ansätze der "Konzipierung von Lernsituationen im Curriculum". Er schreibt: "Der Wandel des unterrichtswissenschaftlichen Interesses von der Curriculumkonstruktion zur Konzipierung von Lehr-Lern-Situationen hängt... mit der Wiederentdeckung der Subjektivität und des Alltags in der neueren erziehungswissenschaftlichen Diskussion zusammen." (441) Wir verstehen nach Losers Einteilung unsere Lernsituationen als "Handlungssituationen", die die gesellschaftliche - und berufliche - Praxis nicht nur abbilden, sondern sie auch durch Handeln verändern. (444)

Anhand der Literaturanalyse stellt Loser 4 Postulate für die Situationsorientierung auf, bei der "Konzipierung von Lernsituationen inhaltlich und nicht nur instrumentell definiert wird" (444):

- "Offenheit statt Geschlossenheit der Lernsituation"
- "Handlungsorientierung statt Wissenschaftsorientierung"
- "Partizipation bei der Konstruktion statt Konsumation von Fremdprodukten"
- "Ermöglichung subjektiver Erfahrungen statt der eingeschränkten Rationalität"

Die Beschreibung des Kurskonzeptes zeigt eine Annäherung an diese 4 Postulate auf. Die "Offenheit" wurde durch den gemeinsamen, intensiven Entscheidungsprozess gestaltet, der für die Situationen wie für die Themenbearbeitung galt. Die "Handlungsorientierung" war in den Situationen, die die Teilnehmer einbrachten, ebenso zu finden wie in den Situationen, die sie als Lernende an der Kaderschule erlebten, in Form von Projekten, Planspielen, gemeinsamen Kurs- und Unterrichtsplanungen, Unterrichtsdurchführungen und -auswertungen sowie im Einüben ihrer Lehrerrolle im Kurs, an den Übungsschulen und an ihrem Arbeitsplatz. Die "Partizipation" am Curriculumkonzept konnte weitgehend durch gemeinsame Kursentscheidungen erfolgen, und an den monatlichen, eintägigen Kursplanungen des Leiterteams nahmen jeweils 1-2 Studierende teil. Die "subjektiven Erfahrungen" konnten ausser dem oben genannten in allen 5 Situationen in vielfältiger Weise gemacht und in der Klasse reflektiert werden. Nach Losers Zusammenfassung machen die "Erfahrungsorientierung und Deutungs-offenheit" der Lehr-Lernsituationen "die Perspektivität schulischen und alltäglichen Wissens transparent und leiten durch Selbstthematisierung (Unterricht über Unterricht) einen Reflexionsprozess ein über die institutionellen Bedingungen offiziellen schulischen Handelns". (447)

Wir nannten diese Selbstthematisierung des Unterrichts die "Meta-Praxis-säule", die (mit den anderen Säulen zur Verzahnung von Theorie und Praxis) unser eigenes Erleben von Unterricht und Schule bewusst machen und zu Verbesserungen unserer Theorie oder Praxis führen sollte.

Hilfen zur Umsetzung des Situationsansatzes für Lehrende und Studierende

Nachdem wir uns als Kursleiter entschlossen hatten, den neuen Curriculumansatz zu wagen, mussten wir erst einmal viele gewohnten Denk- und Handlungsschemata über Bord werfen.

Wir hatten uns in einer Vorbesprechung mit den Kursteilnehmern auf eine pflegerische Situation geeinigt, in die wir uns bis zum Kursbeginn noch eindenken und einarbeiten konnten. Wir waren aber dann im ersten Jahr trotz aller Diskurse und Entscheidungen oft nicht flexibel genug, um die wirklich in der Situation im Vordergrund stehenden Probleme aufzugreifen und zu bearbeiten. Das gelang uns im zweiten Jahr viel besser, was aber auch die Rahmenstruktur noch weiter aufweichte (der zweite Kurs wird noch offener und damit noch gezielter von den Bedürfnissen der Teilnehmer aus gestaltet).

Zur besseren Klärung stellten wir für uns und die Studierenden anhand der Literatur und unseren Erfahrungen 10 Punkte zusammen, was wir unter "Situationsorientierung" in der Ausbildung (1) und im Unterricht(2) verstehen und welche Kriterien sie heranziehen können, um zu relevanten Entscheidungen bei der Situations- und Themenauswahl für ihre Praxis zu gelangen (3). (siehe Arbeitspapiere 1-3) Sie können auch als Zusammenfassung unserer Überlegungen angesehen werden.

A Was ist und soll eine Situationsorientierung im Unterricht?

Situationsorientierung...

- | | |
|--------------------------------|--|
| ... ist: | ein didaktisches Prinzip |
| ... bedeutet: | Lernen auf bestimmte (Lebens- und) Berufssituationen hin |
| ... findet statt: | <ol style="list-style-type: none">1. in der als Lernsituation ausgenützten Berufssituation (u.a. im Klinischen Unterricht und anderen Beratungssituationen)2. in der mit der Berufssituation verknüpften Unterrichtssituation (Unterrichtsinhalte nach realen Berufssituationen aufschlüsseln und bearbeiten)3. in der die Ausbildungssituation selbst reflektierenden Lernsituation (als soziales Erfahrungsfeld) |
| ... zeigt auf: | Parallelität von Pflegen und Unterrichten (als ganzheitlichen Beziehungs- und systemischen Prozess, orientiert auf die Situation des Patienten und des Schülers) |
| ... verlangt: | ganzheitliches, fächerübergreifendes Unterrichtsverständnis (selbst mitverantwortete Projekte mit thematischen Blöcken und Handlungsbezügen) |
| ... zwingt zu: | Offenheit im Curriculum (Rahmenziele sind bekannt, Inhalte ergeben sich aus Situation und Diskurs) |
| ... schafft Voraussetzung zur: | Bearbeitung nach dem Problemlösungsverfahren (IST-Analyse, SOLL-Bestimmung, Verfahrensmöglichkeiten, Bewertung der Konsequenzen für eigenes Handeln) |
| ... ermöglicht: | realitätsbezogene Handlungskompetenz im Beruf (Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse) |
| ... lässt Chance zur: | "Entschulung des Lernens" |
| ... führt zu: | Erfahrungen der Vernetzung in der Wirklichkeit |

2 Welche "didaktischen Prinzipien" können für einen situationsorientierten Unterricht geltend gemacht werden?

- "1. Jeder Unterricht muss das Handlungsfeld der Schüler so nah wie möglich in die Unterrichtssituation integrieren.
2. Jeder Unterricht muss die Hauptprobleme der Schüler in deren Handlungsfeld in den Mittelpunkt stellen und nach dem Problemlösungsverfahren jeweils neu bearbeiten.
3. Jeder Unterricht muss den Schülern realitätsgerechte Erfahrungen im Umgang mit den Lösungsmöglichkeiten bieten, um einen Transfer auf sein Handlungsfeld zu gestatten."

(U. in KPD, ZH 6/82/RSG)

3 Welche Kriterien können für die Auswahl von Situationen und Themen herangezogen werden?

Für die ausgewählten Situationen und Themen sollten nach Möglichkeit mehrere der folgenden Kriterien zutreffen.

Sie sollen:

X / Ø

	1. betroffen machen	(mich selbst ansprechende, erregende Situation)
	2. realitätsbezogen sein	(dem Berufsalltag entsprechende Situation)
	3. exemplarisch sein	(typisch, beispielhaft für viele Situationen)
	4. übertragbar sein	(in vielen, verschiedenen Situationen anwendbar; Lern- und Berufssituation so ähnlich wie möglich)
	5. erschliessbar sein	(für verschiedenste Erfahrungen und Erkenntnisse zugängliche Situation)
	6. entscheidungsträchtig sein	(kritische Situation, die klares Handeln verlangt)
	7. häufig vorkommen	(oft wiederkehrende Anforderungen an Situation)
	8. lebensgeschichtlich relevant sein	(den existentiellen Erfahrungshintergrund reflektierende Situation)
	9. konflikthaft sein	(überfordernde, problematische Situation)
	10. interessant sein	(meinen eigenen Zielen und Schwerpunkten entsprechende Situation)

Kritische Bemerkungen

Das Programm setzt grosse Bereitschaft bei Lehrenden und Studierenden voraus. Vor allem ist mit Umstellungsschwierigkeiten zu rechnen, wenn gewohnte Lehrkonzepte und Lerngewohnheiten aufgegeben werden müssen.

Unsere Studierenden beklagten ausser dem ewigen Zeitmangel zur Verarbeitung des Gelernten, das Fehlen von Grundlagenwissen und das immer wieder Sich-Engagieren und Entscheiden-Müssen. Wir stellten fest, dass wir durch eigene Begeisterung und auch Unsicherheit im ersten Kurs doch noch zu viel festgelegt und vorstrukturiert hatten, was die Bereitschaft zum Engagement bei den Teilnehmern reduzierte, z.B. trug sich im Verlauf des zweiten Jahres niemand mehr zu den Planungssitzungen ein. Durch vermehrte Konzept Einsicht wird der jetzige Kurs noch intensiver von den Teilnehmern mitgestaltet. Die Lücken im Grundlagenwissen konnten wohl im Laufe der Ausbildung nach und nach geschlossen werden, doch bleibt die Frage der Konzeptbildung und Strukturentwicklung bei dieser Art von Ausbildung wahrscheinlich problematisch.

Ausser vielen anderen noch offenen Fragen bleibt als Hauptproblem auch hier der Transfer von der Ausbildung in den Berufsalltag. Die Kursteilnehmer erfahren doch grösstenteils einen intensiven Lernzuwachs, was die Lehrkompetenz und die Fachkompetenz anbelangt. Sie wollen diese Erfahrungen an ihre Schüler weitergeben. Dabei sehen sie sich oft traditionellen Unterrichtskonzepten gegenüber, die dem Einzelnen oft nur beschränkte Möglichkeiten z.B. zur Umsetzung des Situationsansatzes erlauben. Um hier verändernd wirken zu können, bedarf es ausser dem Einwirken auf die Institutionen eines gemeinsamen, gleichgerichteten Vorgehens von besonders gut ausgebildeten Lehrern. Da die Zeit zur Vertiefung und Stabilisierung der Lehr- und Fachkompetenz im Rahmen dieser Ausbildung fehlt, müssen wir verstärkt um eine Verlängerung der Lehrerausbildung in der Krankenpflege kämpfen.

Literatur zur Situationsorientierung

LOSER, F. (1983) In: FREY, K. (Hrsg.) Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim: Beltz. / SCHWARZ, R. (1979) Unterricht in Krankenpflege. Ansätze zu einer Neukonzeption des Unterrichtsfaches Krankenpflege an Krankenpflegesulen: Von einem krankheitsorientierten zu einem patientenorientierten Krankenpflegeunterricht. Diplomarbeit. Heidelberg.

Kaderschule für die Krankenpflege

KURZINFORMATION ZU AUFBAU UND ABSCHLUSS des ersten berufsbegleitenden Kurses zur Ausbildung von Krankenpflegelehrerinnen und -lehrern

Aufbau: 2 Jahre berufsbegleitende Ausbildung

1. Jahr: 55 Tage Kursunterricht à 8 Stunden (Blockwochen und Doppeltage)
35 - 40 Tage Studienzeit daheim (1x wöchentlich ausserhalb des Kurses)
10 Tage Unterrichtspraktikum gemeinsam an Uebungsschule Ilanz
(2-Wochen-Block)

Die Uebungsunterrichte an der Schwesternschule vom Roten Kreuz Zürich-Fluntern fanden innerhalb der Kurszeit statt. Die Praxisberatung in Gruppen wurde während der "Studienzeit" abgehalten, die individuelle Praxisberatung konnte in die Arbeitszeit gelegt werden.

2. Jahr: 55 Tage Kursunterricht à 7 Stunden und individuelle Beratung
(nur Blockwochen)
inklusive Uebungsunterricht an eigener oder fremder Schule

35 Tage Studienzeit
10 Tage Organisationspraktikum an fremder Schule
5 Tage freiwilliger Kursunterricht nach eigener Wahl

Für Interessengruppen standen 5 Tage (10 x ½) nach eigener Themenwahl innerhalb der Kurstage zur Verfügung.

- Gesamt: 210 Tage (jährlich 105 = ca. 50 % der Arbeitszeit) = 880 Stunden Unterricht
(für Abschlussarbeiten war die Studienzeit sehr knapp bemessen)

ABSCHLUSSQUALIFIKATIONEN: insgesamt dem Jahreskurs gleichwertig

1. Jahr:
1. Schriftliche Arbeit zum Bereich Person/Spital
 2. Schriftliche Arbeit zum Bereich Umwelt/Spital (Analyse eines persönlichen bzw. institutionellen Konflikts)
 3. Schriftliche Arbeit zur Begründung der Pflegeplanung
 4. Vorbereitung, Durchführung und Auswertung eines klinischen Unterrichts

2. Jahr:
1. Schriftliche oder mündliche Arbeit zum Bereich Person/Schule
 2. Schriftliche oder mündliche Arbeit zum Bereich Umwelt/Schule
 3. Schriftliche Arbeit zur Begründung der Unterrichtsplanung
 4. Vorbereitung, Durchführung und Auswertung eines schulischen Unterrichts
 5. Diplomarbeit nach selbstgewähltem Thema (berufsbezogen)

DIE "SEMINARLEHRERINNENKURSE" IN SOLOTHURN

Ein Bericht aus der "Ausbildung für Seminarlehrerinnen in den Bereichen Handarbeit, Hauswirtschaft und Kindergarten" der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz

Regine Born

1. Institutionelle Besonderheiten

Lehrer bilden, Lehrer werden gebildet und speziell gebildete Lehrer bilden jene Lehrer, die bilden werden. So ist es jedenfalls bei den Volksschullehrern. Wir kennen die drei Stockwerke der Bildung: an der Volksschule bilden Lehrer, am Seminar werden sie gebildet von Seminarlehrern, die (meist) an der Hochschule gebildet worden sind (1).

In aller Regel werden Volksschullehrer am Seminar mindestens teilweise von ehemaligen Volksschullehrern unterrichtet. Der Berufsstand Volksschullehrer wirkt also bei der Bildung seines Nachwuchses mit, das ist notwendig und unbestritten. Für Volksschullehrer ist es inzwischen auch kaum mehr ein Problem, (ehemaliger) Volksschullehrer, also Vertreter des Berufsstandes und Hochschulabsolvent zu sein. Letzteres wird von ihm erwartet, wenn er auf der Ebene der höheren Mittelschulen (hier Seminar) unterrichten will. (Ob dies eine sinnvolle Erwartung sei, soll hier nicht besprochen werden.) Dem Volksschullehrer stehen Studiengänge an den Hochschulen offen, in Bern ein spezielles Seminarlehrerstudium (Lehrer und Sachverständiger für Erziehungs- und Bildungswissenschaften, LSEB).

Aber es gibt nicht nur jene, die mit dem Begriff "Volksschullehrer" meist gemeint sind. In diesem Artikel geht es um drei andere Gruppen von Lehrkräften. Es ist anregend, ihre Lehrerbildung mit dem zu vergleichen, was uns bei den "normalen" Lehrern selbstverständlich erscheint. Wie sind bei ihnen die drei Stockwerke der Bildung gebaut? Welchen Status in bezug auf ihre Ausbildung haben die Bewohner der drei Stockwerke? Wie ist die Mitwirkung des Berufsstandes bei der Bildung seines Nachwuchses sichergestellt, wie kommt also eine Lehrkraft des ersten Stockwerkes dazu, auch im zweiten und dritten zu lehren?

Unsere drei Berufsgruppen sind Handarbeitslehrerinnen, Hauswirtschaftslehrerinnen und Kindergärtnerinnen (1). Das heisst im ersten Stockwerk: Volksschullehrkräfte (wenn wir die Kindergartenarbeit in einem weiteren Sinn hier auch als Lehrtätigkeit bezeichnen dürfen). Für alle drei Gruppen gibt es den zweiten Stock, Seminare also. Sie sind verschieden institutionalisiert: da als Abteilung einem Lehrerseminar angegliedert, dort ein Seminar für die drei Berufsgruppen, hier wieder eines für nur eine davon. Und wo ist das dritte Stockwerk, in dem die Lehrkräfte für das Seminar ausgebildet werden?

Am Seminar unterrichten viele Lehrkräfte mit Hochschulabschluss, Mittelschullerher als Vertreter eines Faches oder der Erziehungswissenschaften (Pädagogik, Psychologie, teilweise Didaktik). Allerdings sind diese Hochschulabsolventen in den seltensten Fällen Vertreter der Grundberufe, für die sie ausbilden. Wie wirkt denn der Berufsstand selbst bei der Ausbildung seines Nachwuchses mit? Die (ehemaligen, oft auch teilzeitlichen) Vertreterinnen der Grundberufe unterrichten an den Seminaren als Fachlehrerinnen, Methodik-/Didaktiklehrerinnen (teilweise mit Allgemeiner Didaktik), als Fachdidaktiklehrerinnen (bei Handarbeit und Hauswirtschaft). Ein wesentlicher Teil ihrer Aufgabe liegt bei der Betreuung der Praktika ihrer Seminaristinnen. Wo steht aber für sie das dritte Stockwerk der Ausbildung, wo werden sie Seminarlehrerinnen?

Seltsam, wie wenig bewusst es im allgemeinen ist, dass dieses dritte Stockwerk bis vor kurzem gefehlt hat und jetzt erst im "Pilotstadium" steht. Die Vertreterinnen der drei Grundberufe können im Unterschied zu ihren "normalen" Volksschullehrerkollegen nicht (zumindest nicht in der Schweiz bzw. nicht ohne den unverhältnismässigen Aufwand der nachgeholtten Matura) an die Universität. Ihre Weiterbildung besteht aus einem individuellen Programm verschiedenster Kurse und Ausbildungen etwa im musisch-gestaltenden, im erziehungswissenschaftlichen, im heilpädagogischen Bereich, in Erwachsenenbildung) und aus grosser Einzelaufstrengung und viel Erfindungsgeist, wenn sie einen Lehrauftrag am Seminar übernehmen.

Das speziell für die drei Berufsgruppen gebaute dritte Stockwerk besteht erst seit kurzer Zeit und vermag kaum die wesentlichen Bildungsbedürfnisse abzudecken. Es sind die zweijährigen berufsbegleitenden Ausbildungskurse für Seminarlehrerinnen in den Bereichen Handarbeit, Hauswirtschaft und Kindergarten. Sie basieren auf einem Konzept der Erziehungsdirektorenkonferenz EDK von 1981 und werden in den Regionen der EDK-Ostschweiz (in Gossau, SG) und der Nordwestschweizerischen EDK (in Solothurn) durchgeführt. Von der Ausbildung in Solothurn wird im folgenden die Rede sein (2).

Das Fehlen des dritten Stockwerks für diese Berufe hat Folgen für das zweite, das Seminar. Die Ausbildung der dort tätigen Seminarlehrer ist allzu unterschiedlich, kennt kaum Ueberlappungen. Die einen kennen den Grundberuf und haben sich individuell weitergebildet, die andern kennen den Grundberuf nur von aussen und sind Hochschulabsolventen. Das erschwert die Kommunikation zwischen Fach, Fachdidaktik, Didaktik und sonstigen Erziehungswissenschaften mehr als anderswo, ein Dauerproblem ist es bekanntlich an jeder Lehrerbildungsanstalt. Der seltsame Umstand, dass an diesen Schulen jene, die den Berufsstand und seine Tradition weitertragen können, den niedrigeren Status haben (in formalen Kategorien wie Ausbildung und Lohn bemessen) als die "berufsfremden" Hochschulabsolventen, trägt nicht zur Entschärfung der Situation bei. Bei-

de Seiten müssen sich um das Verständnis und um die Selbstdarstellung bemühen, darin sowohl offen wie selbstsicher.

Erschwerend kommt zweierlei dazu: Manchmal ist nicht nur der Status der Seminarlehrerin, die den Grundberuf vertritt, geringer als jener der anderen Seminarlehrer, manchmal betrifft das den Status des Seminars als Institution überhaupt (interessant sind in diesem Zusammenhang die Dauer der Ausbildung, die Aufnahmebedingungen, die Struktur der Seminarleitungen). Da kann denn ein akademisch ausgebildeter Seminarlehrer unvermittelt den Satz hören, mit Bedauern getönt: "Ach, Du unterrichtest nicht an einem richtigen Seminar?" Und manchmal werden jene, die den Grundberuf vertreten, nur in teilzeitlichen Anstellungen am Seminar verpflichtet. Bei aller Wertschätzung einer Theorie-Praxis-Berufstätigkeit (ist es denn das?) an Seminar und (z.B.) Kindergarten: wie soll sich jene Lehrkraft, die ihre Energie auf zwei institutionelle Welten verteilen muss, am Seminar mit all seinen Sitzungen, Entscheiden, Planungen, ideellen Fragen beteiligen, wie soll die Zeit für die dringend nötigen Verständigungsprozesse gefunden werden? Es sei zumindest die Frage erlaubt, weshalb denn nur diese Gruppe von Lehrkräften an den Seminaren in beiden Berufswelten zu stehen hat.

2. Die Solothurner "Pilotkurse" der "Ausbildung für Seminarlehrerinnen in den Bereichen Handarbeit, Hauswirtschaft und Kindergarten"

1982 hat eine Arbeitsgruppe (heute mit wenigen personellen Aenderungen die Aufsichtskommission) der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz den Antrag zur Durchführung eines "Pilotkurses" gestellt. Das Projekt konnte in Angriff genommen werden: die konkrete Planung und das Ausarbeiten eines Konzeptes 1983/84, der erste Kurs 1984-86, der zweite ab 1986. (In Gossau fand der erste Kurs der EDK-Ost 1983-85 statt, der zweite ab 1985). Ab 1983 war ich selbst (übrigens: es folgt der zweifelhaften Logik der Sache, dass auch ich keine Vertreterin der Grundberufe bin) an dieser Aufgabe beteiligt. Nicht direkt miterlebt habe ich das lange, intensive Bemühen der Berufsverbände um diese Ausbildung.

Die Ausbildung ist berufsbegleitend (zwei Tage Unterricht pro Woche, 4 Blockwochen, weitere vorbereitende und vertiefende Arbeit ausserhalb der Kurszeit) und dauert zwei Jahre. Im zweiten Jahr verfassen die Teilnehmerinnen eine Diplomarbeit. Der Unterricht wird in gut der Hälfte der Zeit gemeinsam, in knapp der Hälfte der Zeit getrennt in den drei Typengruppen Handarbeit, Hauswirtschaft und Kindergarten durchgeführt. Der folgende Auszug aus dem Ausbildungskonzept umschreibt die Zielsetzung:

Auszug aus dem im Februar 1984 von der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz genehmigten Ausbildungskonzept

1. ZIELSETZUNG

Die Ausbildung ist für Seminarlehrerinnen geschaffen worden, die nach ihrer Grundausbildung als Handarbeitslehrerin, Hauswirtschaftslehrerin oder Kindergärtnerin, nach Berufserfahrung und persönlicher Weiterbildung heute an einem Seminar unterrichten. Ihre Unterrichtsfächer liegen dort im fachkundlichen, fachdidaktischen und berufspraktischen Bereich und sind daher zentrale Teile der beruflichen Ausbildung der künftigen Handarbeitslehrerinnen, Hauswirtschaftslehrerinnen und Kindergärtnerinnen.

Die Zielsetzungen der Ausbildung leiten sich aus der Aufgabe der Seminarlehrerin ab.

- Die Seminarlehrerinnen sollen eine auf ihrer Grundausbildung und Erfahrung aufbauende, weiterführende pädagogische, psychologische und didaktische Bildung erhalten. Als Inhalte stehen dabei die Arbeit mit den Seminaristinnen und deren künftige Berufsaufgaben im Vordergrund. Das psychologische und pädagogische Verständnis der sozialen Situation in Seminar, Schule und Kindergarten soll vertieft, allgemein-didaktisches Wissen und Können soll verbessert und die Fähigkeit, die Seminaristinnen auf dem Weg in den Beruf zu begleiten, soll ausgestaltet werden.
- Die Seminarlehrerinnen sollen sich mit dem Umfeld ihres Berufs und mit ausgewählten gesellschaftlichen Fragen auseinandersetzen und die wichtigen Tendenzen der künftigen Entwicklung ihres Berufs erkennen und mitgestalten können.
- Sie sollen ihre Kenntnisse und Fertigkeiten in den besonderen Fächern ihres Berufs und in deren Bezugswissenschaften erweitern, um daraus Sicherheit in der Konzeption des Unterrichts zu gewinnen. Dabei stellen sie den Bezug zur Umsetzung in den Seminarunterricht her, erarbeiten und erproben didaktische Vorgehensweisen und reflektieren und beurteilen ihren Unterricht.

Die Ausbildung richtet sich nach den Grundsätzen der Erwachsenenbildung und soll aktives, durch alle Beteiligten mitgestaltetes Lernen ermöglichen. Die Lernerfahrungen werden gemeinsam durchdacht und ausgewertet; ebenso wie die unterrichteten Inhalte führen auch diese Erfahrungen zur Bereicherung der Teilnehmerinnen und zur Weiterentwicklung ihrer eigenen Unterrichtstätigkeit.

Den ersten Kurs haben 24 Teilnehmerinnen besucht; 21 amtierende Seminarlehrerinnen und 3 Noch-nicht-Seminarlehrerinnen; 7 in der Typengruppe Handarbeit, 7 Hauswirtschaft und 10 Kindergarten. Den zweiten Kurs besuchen wiederum 24 Teilnehmerinnen; 15 amtierende und 9 Noch-nicht-Seminarlehrerinnen; 10 in der Typengruppe Handarbeit, je 7 in den beiden andern. Sie kommen aus den Kantonen Aargau, Basellandschaft, Basel-Stadt, Bern, Freiburg, Luzern, Solothurn und im zweiten Kurs auch Wallis. Ihr Alter liegt zwischen 28 und 55 Jahren im ersten, 26 und 51 Jahren im zweiten Kurs bei einem Durchschnitt (hier Median) von 39 Jahren in Kurs I wie in Kurs II. Die Teilnehmerinnen werden aufgrund persönlicher Anmeldung und nach Absprache mit den Seminaren von den Erziehungsdirektionen delegiert - was aber nur in seltenen Fällen heisst, dass sie für ihren Unterrichtsausfall entschädigt werden. Teilweise ist das Absolvieren der Ausbildung lohnwirksam.

Als Lehrende arbeiten an der Ausbildung kontinuierlich die drei sogenannten Typengruppenbegleiter mit (Erziehungswissenschaftler). Alle drei sind seit dem zweiten Kurs in einem fixen Teilpensum plus Entschädigung für Unterricht ausserhalb des Pflichtenhefts der Typengruppenbegleiter (also z.B. im gemeinsamen Unterricht) angestellt, bei mir selbst umfasst die Anstellung auch die Kursleitung und damit ein entsprechend grösseres Teilpensum. Zusätzliche Lehrpersonen werden im Umfang von einem Halbtage und mehreren Tagen (bisher bis 10) beigezogen.

3. Ein Rückblick: Was haben wir versucht?

Wir haben versucht, mit Erwachsenen zu arbeiten. Was meine ich damit? Unsere Teilnehmerinnen kennen in der Mehrzahl den Beruf der Seminarlehrerin aus eigener Erfahrung. Sie bringen daraus vieles an Wissen, an Erfahrungen, an Handlungsmustern und Ueberzeugung mit. Da liegt der fruchtbare Boden für unsere Arbeit: Was für jedes Lernen gelten müsste, ist hier zentral: Wir müssen die mitgebrachten Erfahrungen ernstnehmen und auf ihnen aufbauen. Im grossen Rahmen geschieht dies, indem das "Semesterzentrum" des ersten Semesters im Aufarbeiten der "Heutigen Lage und wichtiger Tendenzen in der Ausbildung in Handarbeit, Hauswirtschaft und im Kindergarten" liegt. In diesem Semesterzentrum klären die Teilnehmerinnen die berufliche Situation in ihrem Bereich, finden eine gemeinsame Sprache und schaffen die Grundlage für die Planung und Konkretisierung der Ausbildungswünsche und Ausbildungsnotwendigkeiten der jeweiligen Gruppe. Im kleineren Rahmen kann das Prinzip des Abholens bei den eigenen Erfahrungen immer wieder eingesetzt werden: bei jedem Auffächern einer neuen Thematik, bei Videoaufnahmen des eigenen Unterrichts als Fragequelle für die Didaktik u.a.m. "Unterrichtsklimatisch" bedingt diese Arbeit Ruhe und - um beim Klima zu bleiben - Wärme, denn der Zugang zu eigenen Erfahrungen öffnet sich nicht bei Frost. Das hat Folgen für unsere Aufgabe als Begleiter der Lernprozesse.

Die Arbeit an den Erfahrungen der Teilnehmerinnen verpflichtet zum nächsten Schritt: Er kann gewiss nicht ein "So. Und nun sagen wir, wie es ist!" sein, sondern besteht aus dem gemeinsamen Weitersuchen, Abrufen von Information, wo sie zu holen ist (in Büchern, bei Dozenten, an Institutionen), aus Anreicherung und Widerspruch durch eingeladene Referenten und Dozenten und aus Hilfe beim Verweben der neuen Angebote mit den Erfahrungen, so dass sie zu neuen Erfahrungen (und zu neuen Alltagstheorien, so haben wir es anderswo gesagt (3)) werden können. Unsere Ausbildung muss daher offen genug sein, jene Themen, Personen und Verfahrensweisen zu integrieren, die im jeweiligen Arbeitsprozess sinnvoll sind. Sie muss offenes Planen mit den Teilnehmerinnen erlauben, gemeinsam müssen wir im Rahmen, der gesteckt ist (unser Ausbildungskonzept), die jeweils nächsten Schritte vorbereiten.

Das ist anstrengend, für alle Beteiligten, die vorgesetzten Behörden eingeschlossen. Die Teilnehmerinnen kommen mit dem so sehr berechtigten Anliegen, wie einmal "Futter" zu bekommen - und werden in einen fachlich und gruppendynamisch packenden Prozess einbezogen. Die Lehrenden (insbesondere die den Planungsprozess begleitenden Typengruppenbegleiter) müssen ihr Bedürfnis nach längerdauernder klarer Zeitperspektive zurückstellen und dürfen sich nicht aus der Ruhe bringen lassen, wenn sich das Programm des Semesters, das vor der Tür steht, noch nicht abzeichnen will. Eine gute Übung in Gelassenheit, mit der Schwierigkeit, dass sich Gelassenheit nicht üben, nur finden lässt. Und die vorgesetzten Behörden müssen bereit sein (und wir sind dankbar, dass sie es bisher waren), den direkt am Kurs Beteiligten einen Vertrauensvorschuss zu geben.

Es ist aber nicht nur anstrengend, es ist auch schöne, gemeinsam getragene Arbeit; wenn sie gelingt, wirkliche Bildungsarbeit. Besteht die Illusion, einmal sei klar, was in dieser Ausbildung zu tun sei, es müsse sodann nicht mehr geplant, es könne bloss noch angeboten und entgegengenommen werden? Ich hoffe es nicht. Die offene Lernsituation besteht nicht deshalb, weil eine junge Institution am Ausprobieren ist, sie ist ein erwachsenenbildnerischer Grundsatz. Was die Arbeit erleichtert, ist grösstmögliche Transparenz der didaktischen Strukturen, in denen gearbeitet wird. Was sie vielleicht erleichtert, ist die Erfahrung aus vorangehenden Kursen.

Die Planungsarbeit ist uns im ersten Kurs teilweise nicht so gelungen, wie wir es gerne gewollt hätten, weil wir ihren Aufwand unterschätzt haben. Nicht den zeitlichen, eher den psychischen: das Ungewohnte, die Durststrecken, die Konflikte, das Warten, das Zurückstecken der eigenen Wünsche und das Aushandeln der gemeinsamen. Es wurde klar, dass wir hier noch mehr unterstützen müssen. Nicht mit inhaltlichem Vorprellen, sondern mit gruppenarbeitstechnischen Hilfestellungen. Die Absolventinnen des ersten Kurses stehen aber mit Ueberzeugung hinter dem Prinzip der

offenen Planung, gerade darin haben sie Wichtiges für Kommunikation und Arbeitsverhalten erfahren (4).

Als berufsbegleitende Ausbildung haben wir Vorteile und Schwierigkeiten zugleich. Die Vorteile liegen in der Möglichkeit, die Fragestellungen aus dem Alltag in den Kurs fließen zu lassen, Erarbeitetes und Gelerntes laufend in den beruflichen Alltag umzusetzen. Diese Umsetzung braucht allerdings viel Energie, und die wird bereits von der Ausbildung auf der einen, der Schule (Seminar) auf der anderen Seite verschlungen. Und im Zweifelsfall ist der Schulalltag mit seinen Sach-, Person- und Terminzwängen stärker als der Kurs. Und doch haben wir viele gute Erfahrungen mit dem berufsbegleitenden Angebot gemacht, abgesehen von jener, dass die Ausbildung so für die Teilnehmerinnen finanziell leichter tragbar und dass für die Schulen halbe Beurlaubungen eher einzurichten sind als volle (es gibt auch Gegenmeinungen!).

Haben wir mit der berufsbegleitenden Ausbildung den Beruf begleitet? Nicht das jeweilige berufliche Programm der einzelnen Teilnehmerin. Aber etwas allgemeiner gefasst haben wir durch den Aufbau der Themen des gemeinsamen Unterrichts nach Aufgabenbereichen (und nicht etwa nach einem wissenschaftlogischen Aufbau) den Beruf begleitet und nicht einer Fachsystematik gehuldigt. Die Analyse der "Heutigen Lage" des Fachs (1. Zentrum), das "Unterrichten" (2. Zentrum) und das "Beraten und Beurteilen" von Seminaristinnen auf ihrem Weg in die Berufspraxis (einschliesslich die Arbeit mit Praxislehrkräften und -kindergärtnerinnen (3. Zentrum) sind Bereiche, die durch verschiedene Fachpersonen interdisziplinär angegangen werden mussten. Dieser Ansatz bei den Aufgabenbereichen kann ein erster Schritt zur Wirkung bis in den Unterrichtsalltag sein. Ein erster; weitere müssen folgen: begleitete Tätigkeit in der Praxis (d.h. Seminar), Anleitung zur Reflexion und Weiterentwicklung dieser je individuellen Arbeit.

Ueber das Gliederungsprinzip durch Aufgabenbereiche hinaus versuchen wir mit Massnahmen, die zwischen Didaktik und Organisation anzusiedeln sind, eine berufsbegleitende Ausbildung sinnvoll zu gestalten. Wir unterrichten in Halb- oder Ganztagsblöcken (1 Tag = 7 Lektionen), um die Aufmerksamkeit nicht sinnlos zu verzetteln. Damit werden gewisse Unterrichtsformen unmöglich, andere möglich, jedenfalls steigen die Anforderungen an die didaktische Kompetenz der Lehrenden. Wir versuchen auch, die Ausbildungseinheiten möglichst zeitlich kontinuierlich anzubieten (aufeinanderfolgende Kurstage), so dass im Normalfall nicht mehr als 1 - 2 Themen im gemeinsamen, 1 - 2 Themen im typenspezifischen Unterricht gleichzeitig akutell sind. Wir glauben, mit solchen zunächst oberflächlich, organisatorisch anmutenden Massnahmen ein Stück Musse und Vertiefung (verglichen mit Stundenplänen mit vielleicht 10 Fächern, schön zerhackt) in die Ausbildung retten zu können.

4. Ein Ausblick: Was ist mir wichtig?

Worum soll es bei einer Ausbildung von Lehrkräften überhaupt gehen? Ohne auf die wissenschaftliche Tradition (und die Diskussion dazu in dieser Zeitschrift) ausdrücklich einzugehen, greife ich vier Stichworte auf, die ins Gespräch kommen, wenn es um Lehrerbildung geht: Die Sachkompetenz, die didaktische Kompetenz, die kommunikative Kompetenz und die Ichkompetenz. Es wäre an diesen Begriffen zu feilen, und sie sollten klärend aufeinander bezogen werden - ich unterlasse es hier. Ich versuche aber, im Zusammenhang mit unserer Ausbildung einiges dazu gedanklich aufsteigen zu lassen.

4.1 Zur Sachkompetenz

Hier liegt nicht das Zentrum unserer Ausbildung, das wird bereits im Konzept der EDK deutlich. Ueberspitzt gesagt, setzen wir die Fachkompetenz unserer Teilnehmerinnen voraus, beispielsweise die ernährungswissenschaftlichen Grundlagen, die Prinzipien gestalterischen Schaffens mit textilem Material, die Bedeutung des Spiels für das Kind. Wir befassen uns damit, wie diese Sache am Seminar zu vermitteln ist. So überspitzt kann das Unternehmen natürlich nicht gelingen. Eine didaktische Aufbereitung enthält die Vertiefung in die Sache und macht gerade auf Lücken in der Sachkompetenz aufmerksam. Vor allem die Ausbildungsprogramme der drei Typengruppen enthalten denn auch wesentliche Sachinhalte und in einem zweiten Schritt deren didaktische Aufbereitung.

Ganz wohl ist uns bei der Gewichtung auf der Seite der Didaktik (und nicht der Sache) nicht, eine solche Ausrichtung setzt voraus, dass die Teilnehmerinnen die wesentlichen fachlichen Entwicklungen seit ihrer Seminarzeit fundiert mitverarbeitet haben. Das mag jetzt für die Mehrzahl der Teilnehmerinnen zutreffend sein, waren sie ja amtierende Seminarlehrerinnen mit teils jahrelanger Verantwortung in ihrem Fachbereich. Je mehr unsere Teilnehmerinnen Noch-nicht-Seminarlehrerinnen sind, desto mehr muss wohl das Gewicht auch auf die Seite des Fachs gelegt werden. Ob dann die Ausbildungszeit (2 Jahre à 50%) noch ausreicht? Ob diese Aufgabe bei uns liegen soll oder bei uns sinnvoll ergänzenden Institutionen mit fachlicher Tradition in den gefragten Sachgebieten? Hier liegen wichtige Fragen unserer weiteren Entwicklung.

4.2 Zur didaktischen Kompetenz

Diese Aufgabe ist unbestritten. Die didaktische Kompetenz auf der Seminarstufe soll verstärkt werden. Und hier wird klar, dass wir auf die Arbeit an der Sache auch jetzt nicht verzichten können, wenn wir verpflichtend Didaktik betreiben wollen (5). Verpflichtend heißt: didaktische Einsichten bis ins alltägliche un-

terrichtliche Handeln verfolgen und nicht vor dem Schulhaus stehen lassen, methodische Tricks vergessen und zu Verfahren greifen, die der Sache und den Personen in der jeweiligen Situation angemessen sind. Wenn wir didaktische Fragen aus dem Unterricht entstehen lassen und an konkreten Unterrichtsprojekten Antworten suchen, müssen wir Arbeitsformen für individualisiertes Arbeiten an echten Unterrichts-situationen finden und für die Unterrichtspraxis und ihre Begleitung die nötige Zeit einsetzen. Hier müssen wir noch weiter gehen als im ersten Kurs, und wir müssen es umso dringender, je mehr Noch-nicht-Seminarlehrerinnen bei uns teilnehmen.

Wir leiden unter einem Zwiespalt, der im Augenblick nicht zu umgehen ist. Sind wir eine Ausbildung für einen noch-nicht-ausgeübten Beruf oder sind wir eine Fortbildung für bereits am Seminar amtierende Berufsfrauen? Beides zu sein ist immer wieder schwierig, auch für die Teilnehmerinnen, die das eine oder andere erwarten. Aber der Zwiespalt lockt auch. Vor eine Situation des unterrichtlichen Handelns gestellt, können sich alle Beteiligten (auch die Leiter) ungeachtet der Unterschiede in ihrer Seminarerfahrung oder Vorbildung prinzipiell gleichberechtigt in ein Fachgespräch einlassen. Wo der jeweilige Punkt der Vertiefung liegen muss, wo ein Angebot eines Dozenten fruchtbaren Boden findet, wo in Interessegruppen gearbeitet werden soll, wäre dann herauszufinden. Allzu utopisch? Jeder Schritt in diese Richtung lohnt sich.

4.3 Zur kommunikativen Kompetenz

Je offener die Lernsituation, desto wichtiger ist es, im Gespräch diese Situation gestalten zu können. Wer ein Programm konkretisieren und aushandeln soll, muss reden, zuhören, warten, durchsetzen und aufgeben können. All dies ist nicht leicht, für Lehrer nicht leichter als für andere, zu selten geübt auch.

Soviel wussten wir, als wir mit der Arbeit an der Ausbildung anfangen. Aber wir haben erfahren, dass wir es noch zu wenig tief gewusst hatten. Der Aufbau eines sinnvollen Gesprächsklimas für zwei Jahre braucht wache Aufmerksamkeit und ruhige Kraft. Störungen kommen immer wieder, unvermittelt, unerwartet, schmerzhaft. Die Arbeit an der kommunikativen Kompetenz ist beileibe nicht nur Mittel zum Zweck im Sinn von "Zuerst miteinander umgehen lernen, dann können wir arbeiten". Bedenken wir die berufliche Situation unserer Teilnehmerinnen, der Lehrerbildnerinnen. Ringsum bestehen Anforderungen an ihre kommunikative Kompetenz: in der Arbeit mit den Schülerinnen, mit Kollegen, in Kommissionen, mit den Praxislehrerinnen und -kindergärtnerinnen. Wichtig ist für alle, die in der Lehrerbildung arbeiten, dass sie Einsicht in sinnvolles Gesprächsverhalten gewinnen, auf soziale Prozesse einer Gruppe zu-

rückblicken können, in heiklen Situationen offen und aufbauend reagieren, klare und sorgfältige Rückmeldungen geben können und dass sie an wiederkehrenden Kommunikationsfällen arbeiten.

Das sagt sich leicht.

4.4 Zur Ichkompetenz

Jede Aus- und Weiterbildung ist eine Chance für die Entwicklung der Persönlichkeit. Welches Klima kann diese Entwicklung fördern? Weniges versuche ich hier dazu zu sagen.

Denken wir als Lehrende nur an das, was wir an "Stoff", an "Wichtigem", an "das müssen sie können" in der Ausbildung bringen wollen? Oder lassen wir uns auf die Personen ein, denen wir begegnen, denken wir uns in die ein, die mit uns einen Teil zweier Lebensjahre verbringen? Wenn wir aus echtem Interesse an Menschen eine Ausbildung mitgestalten können, kann uns einiges mehr als der Stoff nicht gleichgültig sein.

Es kann uns, wie in jeder Lehrerfortbildung, nicht gleichgültig sein, dass unsere Teilnehmerinnen Lehrkräfte (fassen wir die Kindergärtnerinnen darunter) sind. Die Widersprüche und Reibungsflächen in dieser Berufsrolle sind bekanntlich gross. Ein gemeinsames Thema muss sein, wie wir mit ihnen ohne Verhärtung und ohne zu versinken Leben gestalten können.

Es kann uns weiter nicht gleichgültig sein, dass unsere Teilnehmerinnen beruflich tätige Frauen sind. In einer Zeit der beruflichen Besinnung, wie es eine Ausbildung ist, tauchen auch Fragen zur persönlichen Lebensgestaltung und damit zur Rolle der Frau auf. Die verschiedenenn Biographien der Teilnehmerinnen regen zu Fragen an sich selbst und an die Mitteilnehmerinnen an. Wir entsprechen alle mehr oder weniger schlecht dem, was noch immer als "Normalbiographie" in den Köpfen spukt. Alleinstehend, wieder alleinstehend, verheiratet und ohne Kinder, mit Kindern und Beruf - alles Gruppen, die (auch untereinander) Vorurteilen ausgesetzt sind, die besondere Erfahrungen, Stärken und Verletzlichkeiten mitbringen. Diese Ausgangslage sollen wir einbeziehen, sie spielt eine Rolle. (Genauso wie es eine Rolle spielt, wenn z.B. in einer Techniker Ausbildung ausschliesslich junge Männer ohne Familienverpflichtungen lernen.) Es ist vielleicht kaum Zeit und Gelegenheit, auch nicht direkt der Auftrag, die Lebenssituation in die Ausbildung zu tragen. Aber es kann zu zeitintensiven Konflikten führen, wenn wir an ihr vorbeisehen oder für sie blind sind.

Es kann uns schliesslich nicht gleichgültig sein, in welcher Situation die Grundberufe stehen, für die unsere Teilnehmerinnen ausbilden oder ausgebildet werden.

Handarbeit und Hauswirtschaft befinden sich in einer unruhigen, verunsichernden, lebendigen Zeit voller Selbstbesinnung und Neuorientierung, alle drei Berufe sind "Frauenberufe" mit den damit verbundenen Statusproblemen. "Sachkompetenz" reicht nicht aus, wenn die künftigen Handarbeits-, Hauswirtschaftslehrerinnen und Kindergärtnerinnen ausgebildet werden sollen. Wir müssen es zu unserem Thema machen, woher die Berufe kommen, welchen gesellschaftlichen Strömungen sie ausgesetzt waren und heute sind. Die Berufsvertreterinnen (und unter ihnen die Ausbilderinnen besonders) dürfen sich von solchen Strömungen nicht abtreiben lassen, sollen ihnen dann aufsitzen können, wenn es der Erziehung und Bildung der Kinder Nutzen bringt, sollen sonst aber den Mut haben, gegen den Sturm zu schwimmen.

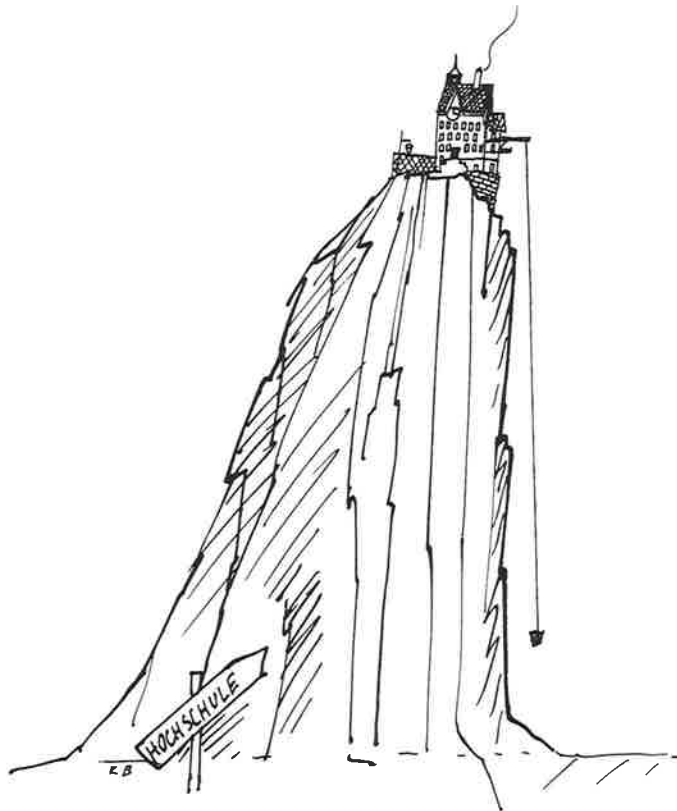
Lernen und im Lehren lebendig bleiben: Das erfordert, dass ich mich Entwicklungen öffne, Risiken eingehe, vielleicht Krisen überstehe, um Wege einzuschlagen, deren Richtung ich zwar als "richtig" erkenne, deren Zielpunkt aber noch im Dunst liegt, ja höchstens als Zwischenhalt erreicht werden kann. Wenn ich mich so in einen Lernprozess einbringen kann, mit dieser Offenheit auch bereit bin zu lehren, kann ich in meiner ganzen Person erfassen, gestärkt, vielleicht auch geschüttelt (eine Teilnehmerin spricht von "ghudlet") werden. Wir finden doch in unserem Berufsstand (und jetzt spreche ich von Lehrern im allgemeinen) zu viele Absicherungstendenzen (6), in uns selber, jede und jeder. Lehrerbildung und -weiterbildung soll zu mehr "weicher Sicherheit" verhelfen. Zu der Sicherheit, in der ich Schritte hinaus zu tun wage und mich nicht in meine gedanklichen oder handlungsmässigen Reviere einsperren lasse. Zu der Sicherheit, in der ein Berufsstand Schritte nach vorn unternimmt und sich nicht in scheinbar Bewährtem absichert. Zu der Sicherheit, die nicht verhärtet ist, sondern elastisch bleibt, Windstösse erträgt und sich auf Begegnungen freut.

Ich hoffe, dass uns manchmal ein bisschen davon gelingt.

Anmerkungen

- (1) Die notwendige Entschuldigung auch hier, es gelingt mir keine bessere Lösung: Mit "Lehrer" meine ich auch "Lehrerinnen", mit "Lehrerinnen" und "Kindergärtnerinnen" auch "Lehrer" und "Kindergärtner".
- (2) Diesen Kursen sind verschiedene, einmalig durchgeführte Kursprojekte der Berufsverbände und Seminare vorausgegangen, deren Erfahrungen in die Planung einbezogen werden konnten.

- (3) Treue BzL-Lesern fällt vielleicht die Verwandtschaft zum Forschungsprojekt "Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln" auf. Sie ist kein Zufall, ich habe dort mit Peter Füglistner, Verena Flückiger und Hans Kuster mitgearbeitet. Vgl. dazu BzL 1/1984 und 1/1986.
- (4) Interessierten kann ich dazu die (nochmalige) Lektüre der folgenden, durch ihre Verschiedenartigkeit anregenden Werke empfehlen:
 PETERSEN, Wilhelm H. (1982) Handbuch Unterrichtsplanung (Teil II, Kapitel 5). München: Ehrenwirt.
 ROGERS, Carl (1974) Lernen in Freiheit. München: Kösel.
 SCHULZ, Wolfgang (1981) Unterrichtsplanung. München: Urban und Schwarzenberg.
- (5) Zum Stichwort didaktische Kompetenz in seiner Bezogenheit auf die Fachkompetenz: KUSTER, Hans (1986) Fachkompetenz und didaktische Kompetenz. In: Beiträge zur Lehrerbildung 1/1986, Seiten 12-21.
- (6) Hierzu noch immer: MASLOW, Abraham H. (Org. 1968) Psychologie des Seins. München: Kinkler. Darin Kapitel 4: "Abwehr und Wachstum".



RUECK-BLICHE

Persönliche Erfahrungsberichte vom ersten Ausbildungskurs für Seminarlehrerinnen der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz NW-EDK in Solothurn 1984-86

Christina Schilt-Rutishauser
Typengruppe Kindergarten

Ich darf mich zu den Auserwählten zählen, die den ersten Ausbildungskurs für Seminarlehrerinnen der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz in Solothurn besuchen konnten. Gemeinsam mit 23 Frauen, die mehrheitlich recht viele Berufserfahrungen aus den Bereichen Hauswirtschaft, Handarbeit und Kindergarten mitbrachten, stieg ich im Frühjahr 1984 in das Pilotprojekt ein. Mit dem vorliegenden Erfahrungsbericht schaue ich nun aus meiner persönlichen Sicht auf die 2-jährige berufsbegleitende Ausbildung zurück.

Die Zielsetzungen im Ausbildungskonzept möchten Unterricht nach Grundsätzen der Erwachsenenbildung anstreben. Diese fordern u.a. aktives, gemeinsames Gestalten des Unterrichts durch alle Beteiligten.

Das Verständnis und die Bereitschaft für solche Unterrichtsgrundsätze waren bei den Dozenten wie auch bei den Teilnehmerinnen in sehr unterschiedlichem Mass vorhanden. Obwohl die Kursgruppe ein enormes Potential an Berufserfahrungen verkörperte, zeigten sich dennoch bei vielen die Bedürfnisse und die Erwartungen nach möglichst vielen Wissensimpulsen von Seiten der Dozenten in Form von Referaten oder Literaturstudien. Diesen Erwartungen entsprach in weiten Teilen der allgemeine Unterricht mit der gesamten Kursgruppe, der vorwiegend von traditionellen Lehr- und Lernprinzipien und einseitigen Arbeitsformen geprägt war. Die Auswirkungen dieses teilweise trägen Frontalunterrichts zeigten sich einerseits bei uns Teilnehmerinnen im Auftauchen von althergebrachten Schülerverhaltens-Mustern, wie wir sie alle aus der Schulzeit kennen. Andererseits wurde unsere physische und psychische Befindlichkeit in solchen Unterrichtssequenzen missachtet und vom Lernprozess ausgeschlossen. Oft wäre es nötig gewesen, die aufgegriffenen Themen weiter zu bearbeiten und zu vertiefen, was leider die Strukturen des Kurses gesprengt hätte.

Viel sinnvoller und ganzheitlicher erlebte ich die Themenbearbeitung in den Intensiv-Wochen. Sie wurden viermal während der Ausbildung ausserhalb des Kursortes Solothurn durchgeführt. Hier wurden Unterrichtsformen aus der Erwachsenenbildung nicht nur besprochen, oder über sie gelesen, sondern in der Gruppe selber erfahren und ausgewertet. Mitverantwortung und Mitgestaltung am Thema und am Gruppenprozess konnten hier ernstgenommen und verwirklicht werden. Die Kursinhalte wurden den Teilnehmerinnen nicht einseitig "aufgestülpt" oder "eingefüllt", sondern durch das gemeinsame Vordringen ins jeweilige Thema durch sinnvolle Gesprächsformen, Literatur, Erfahrungen über den Körper oder durch schöpferisches Tun näher gebracht.

Die dritte, wohl wichtigste Ebene des Unterrichts am Kurs fand in den Typengruppen statt. Ich war Teilnehmerin in der Gruppe der Kindergärtnerinnen. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die dort gemachten Erfahrungen.

Wir beschäftigten uns einerseits mit dem Erziehungsauftrag des Kindergartens und suchten andererseits die vertiefte Auseinandersetzung mit den Themen der berufsbildenden Fächer innerhalb der Kindergärtnerinnen-Ausbildung. Die Arbeits- und Themenplanung war weitgehend der Gruppe selbst überlassen. Die notwendige Gruppenbetreuung durch einen kompetenten, permanent eingesetzten Begleiter (-in) war in dieser Gruppe leider nicht genügend vorhanden. Dieser Umstand wirkte sich auf die Intensität der Arbeit und auf den Prozess innerhalb der Gruppe negativ aus. Unsere Ueberforderungen machten sich in Form von unausgesprochenen, unterschwelligsten Störungen, undisziplinierten Gesprächsabläufen und schliesslich in einer allgemein unbefriedigenden Zusammenarbeit bemerkbar. Eine konsequente und umfassende Schulung in Gesprächsführung und Gruppenleitung wäre für unsere Berufsgruppe dringend nötig gewesen. Die, von der Kursstruktur gegebenen, einmaligen Freiräume und idealen Experimentiermöglichkeiten für ganzheitliche Auseinandersetzungen nutzten wir nur sehr zögernd und versteiften uns statt dessen je länger je mehr in individuellen produkt- und konsumorientierten Lernbestrebungen.

Gesamthaft gesehen kam die erwachsenenpädagogische Grundhaltung, so wie ich sie auch in der Seminararbeit anstreben möchte, im Kursleben eindeutig ungenügend zum Tragen. Kopflastigkeit statt der Balance "Kopf, Herz und Hand", Überbelastungen und Stress-Situationen anstelle von sinnvoller verantwortbarer Nutzung der Freiräume und schliesslich Uebersättigung anstatt Motivation und schöpferischer Tatendrang, waren in vermehrtem Mass die Erscheinungsbilder.

Ich wünsche der Kursgruppe des 2. Pilotkurses in dieser Beziehung mehr Mut, Wille, Kraft und Zeit zur konsequenten eigenen Mitverantwortung innerhalb der Kursgestaltung.

Abschliessend suche ich nun ein Antwort auf die Frage zu geben, welche direkten Auswirkungen die gemachten Kurserfahrungen in meinem Berufsverständnis und in meiner Arbeit am Seminar zeigen.

Mein Berufsverständnis hat sich durch diese Ausbildung nicht wesentlich verändert, aber sicher erweitert und verstärkt. Ich bin heute überzeugter denn je, dass der Kindergarten als Institution ein ganz wichtiger, leider bis jetzt aber zu wenig sichtbarer, tragender Balken am Bildungsgebäude darstellt.

Ganz besonders das kleine Kind zeigt uns erwachsenen Menschen, mit seinem ganzheitlichen Verhalten in seinem Umfeld und im Umgang mit den Dingen, sehr deutlich, was entdeckendes, freies Lernen sein kann. Diese, noch natürlichen kindgemässen Lernbedürfnisse müssen heute mehr denn je vom Elternhaus, vom Kindergarten aber auch von einer breiteren Öffentlichkeit her geschützt und gepflegt werden, damit sie nicht hoffungslos von einseitigen Schulungsbestrebungen und einengenden Lebensbedingungen erdrückt werden.

In solchen Grundsätzen der Bildung sehe ich die zentralen, inhaltlichen Anknüpfungspunkte für die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule, aber auch für die Auseinandersetzung innerhalb der verschiedenen Lehrerbildungen.

In meiner Arbeit am Seminar hat das errungene Diplom bis jetzt nicht allzuvielen Zauberkräfte gezeigt, und ich kann in den gegebenen Strukturen keine Berge versetzen. Viel mehr hat mich der Kurs darin bestärkt, auf verschiedenen Ebenen der Seminararbeit in kleinen, machbaren Schritten für sinnvolle Reformierungen einzustehen.

In erster Linie möchte ich eine enge Zusammenarbeit mit der Leitung und den Methodiklehrerinnen unserer Kindergärtnerinnen-Abteilung anstreben, die letztlich auch konzeptionelle Veränderungen hervorbringen und verwirklichen könnte.

Sr. Kerstin Rast, Baldegg
Typengruppe Handarbeit

1. Wie erlebte ich diese Ausbildungssituation als lernende Erwachsene?

Jahre vergingen, bis es schulpolitisch auf schweizerischer Ebene möglich wurde, als Lehrerin der drei Seminartypen HA / HW / KG eine entsprechende Ausbildung zu erwerben.

Meine mehrjährige Erfahrung als Lehrerin an unserm ALS ohne anerkannte, spezifische Ausbildung, die dabei erfahrenen Lücken und die vielen angestandenen Fragen, das daraus gewachsene echte Lernbedürfnis, gestaut und geschürt durch das lange Warten auf eine solche Ausbildungsgelegenheit, bildeten meine Lernbasis. Für Erwachsene, die im Beruf stehen und sich dabei für eine weiterführende Ausbildung entschliessen, scheint mir eine solche Lernhaltung typisch zu sein.

Sie wirkte bei mir, wie bei meinen Kolleginnen, als tragende Motivation während der ganzen Ausbildungszeit. Wir wollten Antworten und Lösungen finden für die mitgebrachten Fragen; wir wollten die erkannten Lücken füllen, unsere Erfahrungen austauschen, sie durch Reflexion bewusster machen, werten, überprüfen, erweitern und in grössere Zusammenhänge einordnen.

Meine Lernmotivation wurde stets befruchtet durch die neuen Erkenntnisse und Sichtweisen in unmittelbarer Konfrontation mit der eigenen Praxis. So erlebte ich die Verschränkung von Theorie und Praxis während dieser berufsbegleitenden Ausbildung sehr intensiv und nachhaltig.

Die Leiterin der Typengruppe Handarbeit zeigte eine starke Fähigkeit, sich in unsere Berufs- und Lernsituation hineinzu-denken. Dieses spürbare Bemühen, uns abzuholen, gab mir das grundlegende Gefühl des Akzeptiertseins. Auch die individuelle Arbeitsweise in der Typengruppe mit der kleinen Teilnehmerinnenzahl trug zur Stärkung dieses positiven Grundgefühls bei.

Diese Vertrauensbasis machte es möglich, unsere Handlungsweisen auf ihre theoretischen Begründungen zu hinterfragen, gleichzeitig auch neue Theorien kennenzulernen, und somit unsere Handlungskompetenz und Reflexionsfähigkeit zu erweitern.

Das gemeinsame Suchen und Eingrenzen einer konkreten Problemstellung bildete meist den ersten Schritt zu diesem Ziel hin. Diese inhaltliche Reduktion vollzog sich nach den Kriterien der Aktualität und Exemplarität in bezug auf unsere Berufspraxis.

Damit habe ich das offene Planungsvorgehen unserer Ausbildung bereits angesprochen. Ich fühlte mich vor allem in der Typengruppe in den Prozess des Planens und Entscheidens miteinbezogen. Dabei erlebte ich die Leitung als mit uns suchend und ringend, in echter Partnerschaft lernend, zwar von Zielen geführt, aber beweglich und offen für unsere Beiträge. Die Gruppenleitung übernahm hier oft die Rolle der kritischen, nichtfachkompetenten Fragestellerin. Sie half uns dadurch, die Bedürfnisse, Interessen und Ziele der Gruppe klarer herauszukristallisieren und teilte so mit uns die Verantwortung für das Lerngeschehen. Andererseits spürten wir deutlich das Anliegen, aus der Perspektive der fachkompetenten Leitung neue, ergänzende Inhalte und Sichtweisen einzubringen. Für mich war die Balance zwischen gruppen- und ausbildnerbestimmten Themen und Inhalten angemessen und ausgewogen. Das suchende Planen habe ich als wirksame Lernphasen in Erinnerung. Ich hoffe sehr, dieses entwickelnde Planen sei nicht der Situation eines Pilotkurses vorbehalten, sondern biete sich allen weiteren Kursgruppen neu an. Die Grenzen der offenen Planung habe ich jedoch auch erlebt. Die verschiedenen Ausgangslagen der Teilnehmerinnen in bezug auf den beruflichen Erfahrungshintergrund, die Erfahrungen im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit, die Gewichtung der Lerninhalte usw. machten das Planen oft mühsam und zeitraubend.

Vor allem in solchen Phasen der Auseinandersetzung zeichneten sich gruppendynamische Prozesse mit Konflikten greifbar ab. Beim Thematisieren solcher "Störungen" waren wir zurückhaltend, vielleicht auch wegen mangelnder Übung; ich erlebte sie als eher heikel. Und doch frage ich mich, ob nicht durch vermehrte Metakommunikation unsere Kompetenz im Bereich des sozialen Lernens vermehrt hätte erweitert werden können.

Mir wurde in dieser Ausbildung neu bewusst, dass gerade der erwachsene Lernende das Bedürfnis hat nach spezifischer Rückmeldung, nach aufbauender Kritik und echter Anerkennung. Ich erlebte dies während der zwei Jahre für mich zu wenig, und dadurch entstand bei mir oft ein Gefühl der Verunsicherung. Diese Erfahrung bestätigt mir, dass die Beziehungsebene des Lernens innerhalb dieser Ausbildung noch mehr gewichtet werden sollte.

2. Welche Auswirkungen hat diese Ausbildung meiner Ansicht nach auf das Berufsbild der Handarbeitslehrerin?

Die Auseinandersetzung mit aktuellen, gesellschaftlichen und schulpolitischen Problemen im Zusammenhang des Faches eröffneten mir zusätzliche Sichtweisen und ermöglichen mir heute ein kompetenteres, breiter abgestütztes Argumentieren. Durch die Situation, dass die Teilnehmerinnen aus verschiedenen Kantonen stammten, waren wir gezwungen, interkantonale Anliegen, Probleme, Fragen herauszustellen und zu bearbeiten. Dabei wurden wesentliche, gemeinsame schweizerische Tenden-

zen, aber auch kantonale Unterschiede und Besonderheiten sichtbar. Diese gemeinsame Basis gibt mir nun das Gefühl von mehr Sicherheit und ermutigt mich zu mehr persönlichem Engagement für das Fach und meinen Beruf. Für die Zukunft erhoffe ich mir durch diese Ausbildung, dass sich unsere Berufsgruppe, kantonale und schweizerisch gesehen, besser und klarer profilieren kann. Ich meine, unsere während dieser Ausbildung entstandenen Diplomarbeiten befähigen uns zu Schritten in dieser Richtung. Die dabei erfahrene gründliche fachtheoretische Auseinandersetzung vertiefte und erweiterte mein Fachverständnis und ermöglicht mir jetzt besser, auch Nichtfachleuten Ziele und inhaltliche Zusammenhänge des Faches transparent zu machen. Das scheint mir eine wichtige Voraussetzung zu sein für eine wirksame Öffentlichkeitsarbeit.

3. Welche erlebten erwachsenenpädagogischen Momente der Ausbildung lassen sich auf meinen Seminarunterricht übertragen?

In dieser berufsbegleitenden Ausbildung erlebte ich an mir selber, was Theorie-Praxis-Bezug bedeuten kann. Die theoretischen Auseinandersetzungen und die damit verbundene exemplarische, handlungsorientierte Anwendung in der Kursgruppe motivierte und ermutigte mich, die gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse unmittelbar in den Unterricht am Seminar einzubeziehen und dadurch Neues mit Bekanntem zu verknüpfen. Die aufgrund neuerer didaktischer Trends eher ins Abseits gedrängte Methode des Vorzeigens-Nachmachens bekam für mich in dieser Ausbildung einen neuen Stellenwert. Das vielgestaltige methodische Vorgehen einiger Ausbilder wurde für mich selber zum Modell, das zum Nachahmen lockte. Diese Erfahrung veranlasste mich, mein eigenes didaktisches Modellverhalten auf meine Seminaristinnen hin einerseits kritischer zu hinterfragen; andererseits ermutigte mich dieselbe Erfahrung, die tatsächlichen Chancen des Modellernens in meinem Unterricht gezielt zu nützen. Die erwünschte emotionale Betroffenheit wird dabei gleichsam mitgeschenkt; sie muss nicht "gemacht" werden.

Auch das offene Planungsvorgehen lässt sich gut auf meinen eigenen Unterricht übertragen. Ermittelte Interessen der Seminaristinnen lassen sich mit der Realität der Ausbildungsanforderungen konfrontieren. Schon das gemeinsame Suchen und Finden von Inhalten und Vorgehensweisen ermöglicht den angehenden Lehrerinnen viele Lernerfahrungen. Und darüber hinaus ist wahrscheinlich das persönliche Engagement und dadurch die Lerneffizienz gesicherter.

Ich sehe in der berufsbegleitenden Ausbildung trotz der hohen Anforderungen bei grosser zeitlicher Belastung die grosse Chance des wirksamen Theorie-Praxis-Bezuges.

Annemarie Lüdi
Typengruppe Hauswirtschaft

Im Frühling 1984 bin ich erwartungsvoll und neugierig nach Solothurn gefahren. Nach fast zwanzig Jahren Schultätigkeit freute ich mich, dass ich die Möglichkeit bekam, zusammen mit Kolleginnen aus den Fachbereichen Handarbeit, Kindergarten und Hauswirtschaft mein Wissen zu erweitern und zu vertiefen.

Im Fachbereich Hauswirtschaft waren wir sieben Teilnehmerinnen. Mit Ausnahme von einer Kollegin unterrichteten alle an einem Seminar. Gleich zu Kursbeginn vertieften wir uns im Rahmen unserer Typengruppenarbeit in das Thema "Heutige Lage und wichtige Tendenzen in der hauswirtschaftlichen Ausbildung". Bei dieser Arbeit erfuhren wir, was die verschiedenen Kantone und Seminare gemeinsam haben und worin sie sich unterscheiden. Für uns war diese Arbeit so etwas wie eine Standortbestimmung. Dank der offenen Kursplanung konnten wir nun in gegenseitiger Absprache festlegen, in welche Themen wir uns vertiefen wollten. Es gab Zeiten, wo die offene Planung Anlass zu vielen Diskussionen gab, denn wir hatten doch recht unterschiedliche Erwartungen. Spannend an diesen Situationen war, dass wir trotz verschiedener Voraussetzungen und Ansprüche immer wieder gemeinsam etwas erreichen konnten.

In unserer Typengruppe haben wir uns vor allem mit den folgenden Themenkreisen befasst:

- Soziologie des privaten Haushaltes, Familiensoziologie
- Arbeit
- Weltwirtschaftliche Zusammenhänge und Abhängigkeiten und deren Auswirkungen auf den Konsumenten
- Hauswirtschaft an deutschen Hochschulen
- Lebensmittelchemie
- Oekologie
- Gesundheitslehre an den Volksschulen
- Allgemein- und fachdidaktische Fragen im Zusammenhang mit Hauswirtschaft
- Aspekte der Reformpädagogik
- Diplomarbeiten

Wir haben es geschätzt, dass wir auch für unsere kleine Typengruppe auswärtige Dozenten und Referenten beiziehen durften. In diesem kleinen Plenum gab es viele interessante Diskussionen.

Wir haben aber nicht nur in unserer Typengruppe gearbeitet. Die Begegnung mit den Kolleginnen aus den Fachbereichen Handarbeit und Kindergarten war ebenfalls ein wichtiger Teil des Pilotkurses. Besonders geschätzt habe ich "fächerübergreifendes" Arbeiten in Gruppen. Dabei zeigte sich deutlich, wie viel Gemeinsames wir haben, ob wir nun zukünftige Kindergärtnerinnen oder Haushaltlehrerinnen ausbilden.

Den Pilotkurs habe ich berufsbegleitend besucht. Das hatte Vor- und Nachteile. Querbezüge zum Unterricht am Seminar waren direkt möglich. Ich habe vieles gleich ausprobiert und meine Erfahrungen anschliessend im Kurs besprechen können.

Das Hin- und Hergerissensein zwischen Seminar und Kurs war aber zeitweise auch belastend. Montag und Dienstag Kurs in Solothurn, am Mittwoch wieder selber unterrichten. Es blieb oft wenig Zeit, um sich in ein Thema zu vertiefen. Am stärksten kam das zum Ausdruck beim Schreiben der Diplomarbeit.

Was habe ich gelernt in diesen zwei Jahren Pilotkurs? Ich habe mich selber wieder einmal sehr intensiv als Lernende erfahren können. Dabei ist es mir oft ähnlich ergangen wie den Seminaristinnen. Vor mir lag viel Stoff, den ich hätte verarbeiten wollen, die nötige Zeit dazu fehlte mir, ich musste mich schon auf die nächste Veranstaltung vorbereiten. Ich wurde in meinen Erwartungen nicht enttäuscht. Ich habe Neues kennengelernt, Bekanntes vertiefen können, es war immer anregend für mich. Die Begegnung mit den verschiedenen Kurs-Teilnehmerinnen war sowohl fachlich wie auch persönlich eine grosse Bereicherung.

Einen wesentlichen Teil zum guten Gelingen des Kurses trugen die Kursleiterin Regine Born, die Typengruppenbegleiter/In Heidi Brunner, Dr. Erhard von Büren und Hermann Gelzer bei. Sie alle haben uns ein gutes Beispiel vorgelebt, wie Erwachsenenbildung gestaltet werden kann. Ihre Arbeit für uns war eine echte Mitarbeit.

Was ich mir während dieser zwei Jahre und auch anschliessend an den Pilotkurs oft gewünscht habe: mehr Zeit, Zeit zum Verarbeiten der vielen Eindrücke und Unterlagen, Zeit, um das Neue in meinen Unterricht zu integrieren.



NEUORIENTIERUNG IM TEXTILEN HANDARBEITEN

Susanne Blaser

Vorbemerkungen

Obwohl Werken textil und nichttextil, um an dieser Stelle die im Kanton Bern etablierten Bezeichnungen anzuwenden, teilweise gemeinsame unterrichtliche Anliegen vertreten, wird in den folgenden Darlegungen einzig von der Neuorientierung im textilen Werken die Rede sein.

Diese Neuorientierung in der Schweiz lässt sich nur im Zusammenhang mit der Entwicklung in den deutschen Bundesländern skizzieren. Wesentliche Impulse zum Ueberdenken der Fachkonzeption und zum Aufbau eines neuen Fachverständnisses gingen und gehen von einem Kreis von Ausbildungsverantwortlichen für Fachlehrkräfte im Bereich Textilunterricht an deutschen Universitäten, resp. Pädagogischen oder Fachhochschulen aus. Viele von ihnen sind ständige Mitarbeiter an der Fachzeitschrift "Textilarbeit + Unterricht".

Ein Wort noch zur verwirralichen Situation auf dem Gebiet der unterschiedlichen Fachbezeichnungen:

Textilunterricht, Textilgestaltung, textiles Werken, Textilarbeit, Nadelarbeit, textiles Handarbeiten, vielerorts immer noch Mädchenhandarbeiten, stehen für dieselbe Sache.

VERSUCH EINER SITUATIONSANALYSE

Ausgangslage:

Textiles Werken als Unterrichtsfach in der Volksschule ist seit Jahren z.T. heftigen Anfechtungen ausgesetzt. Diese Anfechtungen hatten in einigen deutschen Bundesländern die Verschmelzung des textilen Handarbeitens mit einem andern Fach, beispielsweise Kunsterziehung oder Werken zur Folge, wenn nicht sogar die Eliminierung aus dem Fächerkanon erfolgte. In der Schweiz ertönt mit unterschiedlicher Vehemenz der Ruf nach Reduktion der entsprechenden Stundenzahlen.

Diese Tatsache steht in eigenartigem Widerspruch zu einer andern, nämlich dem Phänomen eines ständig zunehmenden Interesses am handelnden Umgang mit Textilien, an der Eigenproduktion zweckfreier oder gebrauchstüchtiger textiler Objekte. Publikationen mit Anleitungen zum Selbermachen, zahlreiche Kursangebote, das Entstehen von Arbeitskreisen beweisen das Vorhandensein einer grossen Nachfrage nach dem Erwerb von Grundkenntnissen und/oder speziellen Fertigkeiten, die eine entweder mehr nacharbeitende oder aber eigenständig gestaltende Bearbeitung textiler Werkstoffe ermöglichen. Die einschlägige Industrie kommt diesem Trend mit der Bereitstellung eines reichhaltigen Sortiments verlockender Werkstoffe entgegen.

Wie lässt sich diese Unstimmigkeit erklären?

Welches sind die Ursachen der Infragestellung des traditionellen Schulfachs textiles Handarbeiten?

Lässt sie sich auf die Verkennung der Lerninhalte des Fachs zurückführen?

Sind die Gründe im Fehlen einer überzeugenden Leitidee zu suchen?

Reagierten jene Kreise, die in der einseitigen Ausrichtung des Mädchenhandarbeitens auf die traditionelle Frauenrolle eine Barriere gegen die Verwirklichung der Gleichberechtigung sahen?

Diese Fragen lassen sich nur beantworten, wenn wir Kenntnis haben von der historischen Entwicklung des traditionellen Schulfachs Mädchenhandarbeiten. Ein knapper geschichtlicher Exkurs lässt sich deshalb nicht vermeiden.

Geschichtliche Entwicklung des Unterrichtsfachs Textilarbeit

So reizvoll es wäre, bis in graue Vorzeiten zurück der Frage nachzugehen, welche Gruppen der Bevölkerung bei verschiedenen Völkern in verschiedenen geschichtlichen Epochen jeweils im Textilbereich tätig waren als Hersteller von textilen Werkstoffen, Gebrauchsgegenständen oder Luxusgütern, und auf welche Weise durch wen die bekannten textilen Verfahren tradiert wurden, drängt sich in diesem Rahmen die Beschränkung auf die skizzenhafte Darstellung der Entwicklung des Textilunterrichts nach dem ersten Drittel des 19. Jahrhunderts auf. Es bleibt dem Leser überlassen, sich Rechenschaft abzulegen über den Stellenwert des textilen Werkstoffs, z.B. in Kleidung und Mode seit der Erfindung des Webens, und sich der kulturellen Bedeutung der Textilien bewusst zu werden.

Einfluss der Industrieschulen

Als Vorläufer des nachmaligen Handarbeitsunterrichts können die Industrieschulen des 18. Jahrhunderts verstanden werden, deren erklärtes Ziel es war, mittellosen Kindern industrielle Fertigkeiten beizubringen, wobei Mädchen vorwiegend in textilen Verfahren wie Spinnen, Sticken, Weben und Nähen unterrichtet wurden. Die Intention war, notwendige Fertigkeiten zu vermitteln, die dem Schüler ein späteres Auskommen als Arbeiter sichern sollten. Deklariertes pädagogisches Anliegen war dabei die Erziehung zu Arbeitstugenden wie Fleiß, Ausdauer, Sauberkeit und Ordnung. Als erforderliche Qualifikation für die Lehrkräfte stand die Beherrschung der zu vermittelnden Fertigkeiten und die Fähigkeit, Autorität auszuüben, im Vordergrund.

Intention der Einführung

Die Einführung des Schulfachs "Handarbeit" für Mädchen um die Mitte des 19. Jahrhunderts erfolgte meistens aufgrund der Feststellung, dass in sozial schlecht gestellten Schichten oft im Gefolge der Fabrikarbeit der Mütter die Kenntnis textiler Verfahren verloren ging, oder diese Verfahren infolge Zeitmangels der überbeanspruchten Hausfrauen nicht mehr zur Herstellung oder Instandstellung der Garderobe eingesetzt wurden, was in Verwahrlosungserscheinungen im Bereich der Kleidung auch der Schulkinder offenkundig wurde.

Ziele

Damit war auch die Zielsetzung für den Unterricht gegeben: Vermittlung textiler Techniken für den Hausgebrauch. Die Auswahl der Techniken erfolgte nach dem Prinzip der Nützlichkeit. Demzufolge wurde allen Verfahren, die der Herstellung und Instandstellung von einfachen

Kleidungsstücken und Heimtextilien dienten, grösstes Gewicht beigemessen. Auf das Dekorative sollte völlig verzichtet werden. Als Argument wurden dabei u.a. auch moralische Bedenken gegen die Beschäftigung mit Luxusarbeiten wie Buntstickerei etc. vorgebracht. Der strenge Massstab der Nützlichkeit bestimmte durchwegs die Lehrpläne im 19. Jahrhundert. Ziele und Inhalte des Faches orientierten sich ausschliesslich an den Bedürfnissen einer künftigen Hausfrau und Mutter.

Reformimpulse

Zwar wurde bis zur Jahrhundertwende gelegentlich die Frage nach dem eigentlichen Bildungswert des Faches jenseits seiner vordergründigen Aufgabe der Vermittlung textiler Verfahren zur Bewältigung anfallender häuslicher Arbeiten aufgeworfen, aber eine tiefgreifende Erneuerung des Fachverständnisses unterblieb. Der aargauische Seminardirektor J. Kettiger und sein Churer Kollege A. Ph. Largiadèr zeigten sich besorgt angesichts der misslichen Zustände im Arbeitsschulwesen, die durch die pädagogische und methodische Inkompetenz der meisten Lehrkräfte, überfüllte Klassen, ungeeignete Schulräume und die Absenz einer pädagogisch begründeten Lehrsystematik hervorgerufen wurden. Aber weder ihre Mahnungen noch die Bemühungen um methodische Verbesserungen erster einsichtiger Textildidaktikerinnen wie Rosalie Schallenfèld und Emilie Bach in Deutschland, Elisabeth Weissenbach und Anna Küffer in der Schweiz, erreichten ein Umdenken. Die dem Fach innewohnende Beharrungstendenz obsiegte. Auch die Impulse, die von der Reformpädagogik ausgingen als Forderung, es sei vermehrt eigener Schöpferfreude Raum zu gewähren endeten insofern in einer Sackgasse, als die Bewegungsfreiheit durch einengende Vorlagen, Vorgabe des Materials und der Farben weiterhin eingeschränkt wurde.

Arbeitslehrerinnenausbildung

Die Ursache für dieses Stagnieren ist im Umstand zu suchen, dass die damaligen Lehrkräfte für den Textilunterricht infolge mangelhafter oder fehlender Ausbildung in der Regel unfähig waren, anspruchsvolle Fachbegründungen wie z.B. diejenige des Herbartianers T. Ziller: "Die Hand verdient eine solche Pflege, weil auf ihr die Intelligenz ebenso sehr ruht wie auf den Sinnen", aufzunehmen, zu hinterfragen und bei Bedarf als Argument ins Feld zu führen als Fachbegründung.

In den Anfängen wurde der Handarbeitsunterricht meist handwerklich tüchtigen Laien anvertraut in der irrigen Annahme, fachliches Können garantiere den Unterrichtserfolg.

Diese Fehlannahme bestimmte weitgehend auch die Programme der Ausbildungskurse für Arbeitslehrerinnen, die in Anbetracht der teilweise unhaltbaren Zustände im Textilunterricht zunehmend organisiert wurden. Dauerten diese Kurse um 1850 zwei bis sechs Wochen, wurden sie im Laufe von hundert Jahren schrittweise verlängert. Neben einem gewichtigen Anteil an Fachunterricht blieb das Angebot an berufsbildenden und allgemeinbildenden Fächern bis tief ins zwanzigste Jahrhundert hinein in vielen Ausbildungsmodellen gering. Die Arbeitslehrerin als Fachlehrkraft wurde und wird ausbildungsmässig gegenüber andern Lehrerkategorien in der Schweiz vielerorts zurückgesetzt. Auf den Problembereich Fachlehrer, Fachgruppenlehrer, Allrounder an der Volksschule kann in diesem Rahmen leider nicht eingegangen werden.

Auch als Fachlehrkraft hat die Arbeitslehrerin Anspruch auf eine im Vergleich zu den übrigen Lehrerkategorien gleichwertige Ausbildung.

Erneuerung des Fachverständnisses

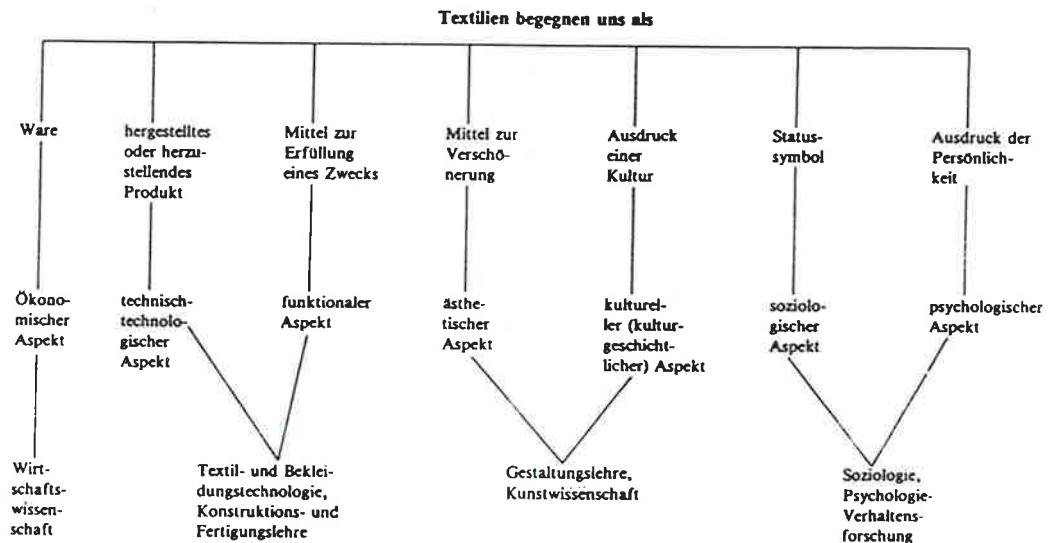
Der Mangel an Bereitschaft, den stetigen gesellschaftlichen Wandel zum Beispiel im Bereich des Rollenverständnisses, des Konsumverhaltens, der Produktionsformen, als Herausforderung für die Ueberprüfung des Bildungsauftrags im textilen Werken aufzufassen und entsprechend zu reagieren, hat das Fach in den sechziger Jahren in schwere Bedrängnis gebracht.

Im Zuge der Bildungsreform in Deutschland wurde mit aller Schärfe der Vorwurf des mangelnden Wissenschaftsbezugs und fehlender Lehrsystematik erhoben. Es wurde die Forderung nach Abschaffung des Faches laut. Angesichts dieser Bedrohung reagierten Deutsche Fachlehrkräfte für Textilarbeit sehr aktiv. Eine längst fällige Neubesinnung kam in Gang. Es wurde in einem ersten Schritt der Wissenschaftsbezug des gesamten Textilbereichs überzeugend nachgewiesen.

Aspekte der Textilarbeit

Durch alle Epochen bis auf den heutigen Tag kam und kommt dem Textilien als einem Kulturphänomen hohe soziale und wirtschaftliche Bedeutung zu.

Ruth Bleckwenn hat diese Zusammenhänge in einer Graphik dargestellt.



Wenn der herkömmliche Handarbeitsunterricht sich nahezu ausschliesslich am technisch-technologischen, allenfalls peripher noch am ästhetischen Aspekt orientierte, wobei dem perfekten Produkt der Vorrang vor dem Bildungsertrag des Unterrichts zuerkannt wurde, so kann eine Neukonzeption des Unterrichts in Textilarbeit nur auf der Einsicht in die Vielfalt der Aspekte gründen.

Es sind Unterrichtskonzepte denkbar, in denen je nach Standort der verantwortlichen Planer angesichts des ständigen gesellschaftlichen Wandels unterschiedliche Akzente gesetzt werden bei der Kombination der Ziele und Inhalte.

Wo immer aber um Leitideen gerungen, Ziele festgelegt werden, hat dies im Bewusstsein zu geschehen, dass das Textile ein wesentlicher Teil unserer Sachkultur ist und durch die Auseinandersetzung mit allen seinen Aspekten das Verständnis für Grundprobleme unserer Gesellschaft und Kultur im Heranwachsenden gefördert wird, indem er sich ein bestimmtes Mass an Wissen und Können aneignet, das ihn befähigt, als Hersteller und/oder Konsument, Verbraucher von textilen Objekten, kompetent zu handeln.

Ausblick

Die Diskussion um den Bildungsauftrag des Textilunterrichts wird nie abgeschlossen sein, sowenig wie die gesellschaftlichen Veränderungen. Auf solche stets wach zu reagieren, ist Aufgabe der Lehrkräfte.

Künftige Ausbildungsmodelle für Lehrkräfte im Textilbereich haben die Tatsache zu berücksichtigen, dass nur eine umfassend ausgebildete Lehrkraft fähig sein wird, den erhöhten Anforderungen des Unterrichts im textilen Werken zu genügen.

Literatur:

- Bleckwenn Ruth (1980) Textilgestaltung in der Grundschule. Frankonius, auxilia didactica 12, Teil I: Didaktische Grundlegung
- Löhner Ursula (1979) Textilgestaltung Sekundarstufe I. Frankonius, aux.did. 14: Grundlagen
- Sommerfeld Dietlind (1978) Textiles Werken. Klinkhardt. Geschichtliche Entwicklung der Textilarbeit.
- Schlussbericht der Kantonalen Arbeitsgruppe zur Ueberprüfung der Arbeitslehrerinnenausbildung, Bern, März 1983
- In Textilarbeit + Unterricht, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, Baltmannsweiler
- Immenroth Lydia: Textilarbeit als kulturelle Aufgabe in der Schule, Heft 1, Februar 1982
 - Herzog Marianne: Der Bildungsauftrag im allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulwesen, Heft 1, Februar 1983
 - Mosenthin Gertrud: Verbrauchererziehung oder Kulturelle Bildung? Heft 3, September 1984
 - Bleckwenn Ruth: Sinn und Zweck textilen Gestaltens, Heft 2, Mai 1986

ZUR BEDEUTUNG ERWACHSENENPAEDAGOGISCHER GRUNDSAETZE FUER DIE LEHRERBILDUNG

Judith König

Vorbemerkungen

Am Anfang eines erwachsenenpädagogischen Kurses für Kursleiterinnen und Kursleiter der Bernischen Lehrerfortbildung versuchten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an besondere Episoden aus ihrer neueren Lerngeschichte zu erinnern, in denen sie im Lernen besonders gefördert oder behindert worden waren.

Hindernde Bedingungen waren z.B.: Unfreundlicher Raum, Stoffüberfülle, Diskussion in zu grosser Gruppe, vorgeschriebener Wissensstoff, funktionieren und reproduzieren müssen, Kursleiter ohne jede persönliche Stellungnahme.

Zu den fördernden Bedingungen gehörten: Am Anfang ausreichend orientiert werden, genügend Zeit zum Einstimmen und Vertrauen fassen, bei persönlichen Interessen angesprochen werden, nicht unter Erfolgszwang stehen, Fehler machen dürfen, persönlichen Lernerfolg erleben können, gute Mischung aus Theorie und Praxis, glaubwürdiger Kursleiter.

Die weitere Diskussion machte dann allerdings deutlich, dass sich verschiedene Einflussfaktoren nicht eindeutig unter "lernfördernd" oder "lernhemmend" einordnen lassen, auch weil unter den Anwesenden verschiedene "Lerntypen" vertreten waren. Gibt es überhaupt lernfördernde bzw. lernhemmende Faktoren, die ausschliesslich der Erwachsenenpädagogik zuzuordnen sind bzw. das Lernen Erwachsener betreffen?

Während man vor nicht allzulanger Zeit einen Trennungsstrich zwischen Erwachsenenpädagogik und Schulpädagogik zog, neigt man aufgrund neuerer Kenntnisse heute eher zur Auffassung, dass zwischen dem Lernen von Kindern und dem Lernen von Erwachsenen nur graduelle, von Lebens- und Entwicklungsstufen abhängige, nicht aber grundsätzliche Unterschiede festzustellen sind. Demnach wären erwachsenenpädagogische Grundsätze eher allgemein pädagogische Grundsätze und durchaus auch auf Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen anzuwenden. Bei einer solchen Betrachtungsweise fällt die an sich müssige Frage weg, wann Seminaristinnen und Seminaristen "Erwachsene" sind bzw. ob man mit sechzehn Jahren (Zutritt zu "Erwachsenenfilmen"), oder mit achtzehn bzw. zwanzig Jahren (kantonale Stimm- und Wahlrechtsgrenzen) erwachsen wird.

Für die über 18jährigen mag es übrigens tröstlich sein, zu wissen, dass Forschungsergebnisse widerlegt wurden, wonach die meisten menschlichen Fähigkeiten nach dem Alter von 18 - 24 Jahren progressiv abnehmen. Als heute noch gültig gelten folgende Forschungsergebnisse zur geistigen Lernfähigkeit Erwachsener: Eine altersbedingte Leistungsverminderung lässt sich vor allem in Bereichen beobachten, die abstraktes Denken verlangen. Zu Leistungssteigerungen kann es in den

mittleren Lebensjahren bei jenen Aufgaben kommen, zu deren Lösung Erfahrung eine wesentliche Rolle spielt. Im mittleren Erwachsenenalter verlangsamten sich allerdings gewisse psychische Funktionen. So lässt zum Beispiel die Schnelligkeit der Informationsverarbeitung nach.

Die Entwicklung des Menschen - des jugendlichen wie des erwachsenen - ergibt sich aus der Wechselwirkung zwischen biologischen Reifungs- und Veränderungsprozessen und Lernprozessen. Je grösser die ständige Bereitschaft zum Weiterlernen ist, desto grösser bleibt auch im späteren Alter die geistige Beweglichkeit. Art und Zweck des Lernens werden jedoch nicht nur von Faktoren der Lernfähigkeit, der Begabung und Intelligenz bestimmt, sondern in einem wesentlichen Ausmass auch vom Lernanreiz, von den Lernformen bzw. der Didaktik. Zur Zeit gültige sozialwissenschaftliche Theorien und methodisch-didaktische Kenntnisse und Erfahrungen bilden dabei einen Teil. Der andere besteht - sowohl auf der Seite der Lehrenden wie der Lernenden - aus Wertvorstellungen und Weltanschauungen. Soll die Bildungsarbeit das Anpassen und Funktionieren, das kritische Infragestellen oder eine Mischform anstreben?

In den nachfolgenden erwachsenenpädagogischen Gedanken zur Lehrerbildung gehe ich vom Bild einer Lehrerin, eines Lehrers aus, die kritisch, selbstkritisch, verantwortungsbewusst - und neugierig ihre persönliche und berufliche Entwicklung nie als abgeschlossen betrachten. Einige meiner Überlegungen sind in der Grundausbildung, andere in der Fort- und Weiterbildung zum Teil schon selbstverständlich oder im Ansatz verwirklicht, andere können als Anregung dienen.

Erfahrungsbezug

Seminaristinnen und Seminaristen, Lehrerinnen und Lehrer verbringen einen ansehnlichen Stundenanteil einer Arbeitswoche ausserhalb der Schulhäuser: Im Freundes- und Familienkreis, in der Jugendgruppe, im Gesangsverein, im Gemeinderat, beim Sport, auf der Strasse, beim Einkaufen, vor dem Fernsehschirm. Die Erfahrungen, die sie dort machen, wirken sich auf ihr Lernen oder Lehren direkt oder indirekt aus - als Urteile oder Vorurteile, als Interesse oder Desinteresse am dargebotenen oder darzubietenden Stoff, als spezielles Wissen und Können.

Erfahrungen aus dem ausserschulischen Bereich, aber auch Erfahrungen aus dem Lern- oder Berufsfeld Schule, sind wichtige Elemente des persönlichen und beruflichen Lernens. Unreflektierte Erfahrung ist "vergeudeter Lernstoff" und birgt die Gefahr der Fixierung, Vereinfachung und Verallgemeinerung oder des Verdrängens. Der Einbezug gemachter Erfahrungen in das Lerngeschehen nimmt nicht nur den einzelnen in seiner Vielseitigkeit ernst, es erweitert auch die Sicht der lernenden Gruppe, sei es nun eine Seminarklasse oder ein Fortbildungskurs.

Erfahrung kann nur begrenzt durch theoretisches Wissen ersetzt werden, aber Erfahrung kann durch theoretisches Wissen ergänzt und verdeutlicht werden. Auf die bisher oft unterschätzte Aufgabe der "Elternarbeit" kann und muss z.B. die Grundausbildung vorbereiten. Ein Vertiefen der Thematik ist aber erst dann sinnvoll und gefragt, wenn

EINLADUNG ZUR JAHRESVERSAMMLUNG 1986 IN BRIG

Liebe Kolleginnen und Kollegen

Drei Gründe rechtfertigen es, nach Brig an die Jahresversammlung zu kommen:

Erstens ist die Einladung der Walliser an die "Uesserschwi-zer" bemerkenswert. Im Sommer 85 beherbergte Brig schon die Schweizerischen Lehrerbildungskurse; im Mai 86 waren die Seminardirektoren Gäste von "Briga dives"; jetzt macht der gesamte VSG das dritte aller guten Dinge. Brig scheint sich zu einem pädagogischen Mekka zu entwickeln...

Zweitens stehen zwei gewichtige Traktanden auf der Liste: Statuten-Revision und Gesamterneuerungs-Wahlen. Anstoss zu beiden gab das neue Redaktions-Statut BzL, das seinerseits in den Statuten verankert sein muss. Und hier hat der Vorstand auch entdeckt, dass seine Tätigkeit in Amtsperioden von 3 Jahren gegliedert sein soll. Zwei Kollegen entziehen sich dieser Wiederwahl, worunter das amtsälteste Mitglied Peter Füglistler, dessen Verlust zu bedauern allein schon einen Grossaufmarsch nötig macht.

Drittens - das Crescendo wird deutlich - verlangt das Haupt-thema und rechtfertigen die Referenten eine breite Anwesenheit. Psychologie in Mittelschulen, Erziehungsfragen in Di-plomschulen sind seit langem Diskussionspunkte. Und jetzt ge-rade haben sie neue Aktualität, da im Hinblick auf eine "grosse Maturitätsreform" neue Rahmenprogramme diskutiert werden. Die beiden Referenten haben grosse Erfahrung auf die-sem Gebiet. Wer informiert sein will, muss sie hören.

Ueber all diese SPV-Interna hinaus ist die VSG-Hauptveran-staltung vom Samstagvormittag für uns ein zusätzlicher Gewinn: "Schule und Stress" als übergreifendes Thema, mit den Fachleuten Etienne Perret (Zürich), Philippe Digout (Sion), Marguerite Rhis (Fribourg). Und was wären diese Veranstaltun-gen ohne die vielen persönlichen Kontakte, die im Wiedersehen aufleuchtenden Gesichter: "Ja salüüü, bisch au do!"

Darauf freut sich der SPV-Vorstand mit Präsident

Hans Brühweiler

* * *

Als SPV-Mitglied sollten Sie bis anfangs Oktober im Besitze einer Tagungs-Broschüre sein, die auch Hinweise betreffend Uebernachtung enthält (Logis auf jeden Fall selber besor-gen).

E I N L A D U N G zur Jahresversammlung

auf Freitag, 7.11.1986 15.15 Uhr

im Restaurant "De La Place", Brig (Nähe Stockalper-Palast)

I. Thematischer Teil:

Pädagogik und Psychologie als allgemeinbildende Fächer in der Mittelschule.

Erfahrungsberichte unserer Verbandsmitglieder Dr. Hedi Peter-Lang, Kantonsschule Wettingen, und Beat Trottmann, lic.phil., Kantonsschule Zelgli Aarau. (Vgl. dazu die einführenden Texte in dieser Nummer BzL) Aussprache, Diskussion.

II. Geschäftstraktanden:

1. Begrüssung, Präsenzen, Entschuldigungen
2. Wahlen: Protokollführer, Stimmzähler
3. Protokoll der JV vom 4.10.85, verfasst von Ruedi Arni, veröffentlicht in BzL 1/86
4. Jahresbericht des Präsidenten
5. Finanzen: Rechnungen 1985/6 a) Verein
b) BzL
Revisorenbericht
Jahresbeiträge
Budgets 1986/7 a) Verein
b) BzL

6. Beratung und Beschlussfassung über } die beiden Entwür-
a) neues Redaktions-Statut BzL } fe sind in dieser
b) angepasste Vereins-Statuten } Nummer abgedruckt

Sie erleichtern die Beratungen, wenn Sie allfällige Aenderungen/Ergänzungen schriftlich mitbringen. Danke.

7. Gesamterneuerungswahlen für eine 3jährige Amtsperiode der verbleibenden Mitglieder Hans Brühweiler (Präsident), Judith Gessler, Helmut Messner, Kurt Reusser, Fritz Schoch, Peter Vontobel, Sr Hildegard Willi.

Ersatzwahl für die zurücktretenden Peter Füglister und Rudolf Jenelten.

Der Vorstand schlägt (mit dem Einverständnis der Kandidatin) vor: Regine Born, Solothurn.

8. Verschiedenes

Für Angemeldete besteht, wie üblich, Gelegenheit zu einem gemeinsamen Nachtessen im Rest. La Place. Bitte telefonisch oder schriftliche Anmeldung an den Präsidenten.

JAHRESVERSAMMLUNG DES SPV - FREITAG, 7. NOVEMBER 1986 - IN BRIG

Die diesjährige Generalversammlung steht unter dem Thema

Pädagogik und Psychologie als allgemeinbildende Fächer an Mittelschulen - Berichte und Austausch von Erfahrungen

Es referieren: Frau Dr. Hedi Peter-Lang, Kantonsschule Wettingen: "Psychologie als allgemeinbildendes Fach an Mittelschulen"
Herr lic.phil. Beat Trottmann, Kantonsschule Aarau: "Das Pädagogische und das Soziale im Pädagogisch-sozialen Gymnasium/Der pädagogisch-sozialkundliche Unterricht".

Zielsetzung: Auf dem Hintergrund von Erfahrungen mit unterschiedlichen Formen des Pädagogik- und Psychologieunterrichts an zwei aargauischen Mittelschulen sollen der allgemeinbildende Wert dieser Fächer dargestellt und diskutiert und Möglichkeiten der Verankerung dieser Disziplinen im Bildungsangebot der Mittelschule aufgezeigt werden.

Es sind angesprochen und eingeladen: Neben den Lehrern für Pädagogik und Psychologie, interessierte Gymnasiallehrer und Schulleiter, denen die in der MAV deklarierte Persönlichkeitsbildung (siehe Abschnitt II des folgenden Artikels) ein ernsthaftes Anliegen ist.

Zum Einlesen in die Thematik und zur Vorstrukturierung des Gesprächs legen Referentin und Referent die folgenden Gedanken, Zitate und Thesen vor:

Hedi Peter-Lang

PSYCHOLOGIE ALS ALLGEMEINBILDENDES FACH AN MITTELSCHULEN

Ausgewählte Thesen und Unterlagen zum Kurzreferat

"Sicher, wir waren fröhlich, glücklich, töricht, verrückt, leichtsinnig, kopflos. Aber alle hatten wir das Geheimnis eines wirklichen, masslosen Kummers. Es war der Kummer eines Menschen, der nicht weiss, warum und wofür er leidet, der sich seines Schmerzes halb schämt, halb rühmt, und der sich einzig und allein aus diesem Schmerz entwickelt, aus ihm bildet. Alles hängt nur davon ab, wie tief und ehrlich ein Mensch den Schmerz seiner Jugend verarbeitet." Milena Jesenská

Vor ungefähr 20 Jahren habe ich im gleichen Rahmen mit der gleichen Intention über das gleiche Thema gesprochen. Ausgehend von kommunikationspsychologischen Aspekten (Husserl, Watzlawick) und der Thematik: Psychologie als Weg der Enttäuschung (Scheler, Freud), bin ich auf Einwände gegen die Psychologie als Mittelschulfach eingegangen. Der Vortrag wurde - soweit ich mich erinnere - mit Interesse aufgenommen, und es geschah - nichts.

I.

Heute möchte ich einen andern Ausgangspunkt wählen: die Bedeutung der Adoleszenz für die individuelle Entwicklung (Identitäts- und Sinnfindung, Beziehungs- und Arbeitsfähigkeit) in einer Gesellschaft, die in immer rascherer Veränderung begriffen ist und unter dem Druck schwerster Bedrohung steht.

Hier einige Aspekte:

1. Adoleszenz als "zweite Chance" in der menschlichen Entwicklung

"Der Verlauf der frühkindlichen Sozialisation entscheidet zwar mit darüber, ob die Adoleszenz erreicht wird und welche Konflikte dabei vordringlich bewältigt werden müssen, aber es ist die Adoleszenz, welche retrospektive, unter dem Einfluss der nichtfamiliären Umwelt, die Auslese derjenigen Kindheitserfahrungen zustande bringt, die auch im Erwachsenenleben bestimmend bleiben können. (...) Wer die psychologische Dimension der Aggression, der Beziehungsfähigkeit oder der Kreativität untersuchen will, muss in erster Linie den Schicksalen der Adoleszenz nachgehen und die Frage stellen, welches Instrumentarium die Kultur zur Verfügung stellt, um den Ablösungsprozess in der Familie zu bewältigen. Nur dann kann die Adoleszenz zur zweiten Chance (K.R. Eissler) werden, dank welcher die - immer vorhandenen - Traumatisierungen der frühen Kindheit überwunden werden können."
(Mario ERDHEIM, Die Gruppe im Spannungsfeld zwischen Sozialisation und Nachsozialisation).

2. Der dynamische Kulturbegriff Freuds

"Wir haben bereits erraten, dass es eine der Hauptbestrebungen der Kultur ist, die Menschen zu grossen Einheiten zusammenzuballen. Die Familie will aber das Individuum nicht freigeben. Je inniger der Zusammenhalt der Familienglieder ist, desto mehr sind sie oft geneigt, sich von den andern abzuschliessen, desto schwieriger wird ihnen der Eintritt in den grösseren Lebenskreis. Die phylogenetisch ältere, in der Kindheit allein bestehende Weise des Zusammenlebens wehrt sich, von der später erworbenen kulturellen abgelöst zu werden. Die Ablösung von der Familie wird für jeden Jugendlichen zu einer Aufgabe, bei deren Lösung ihn die Gesellschaft oft durch Pubertäts- und Aufnahmearten unterstützt. (...)

Die Schicksalsfrage der Menschenart scheint mir zu sein, ob und in welchem Masse es ihrer Kulturentwicklung gelingen wird, der Störung des Zusammenlebens durch den menschlichen Aggressions- und Selbstvernichtungstrieb Herr zu werden. In diesem Bezug verdient vielleicht gerade die gegenwärtige Zeit ein besonderes Interesse. Die Menschen haben es jetzt in der Beherrschung der Naturkräfte so weit gebracht, einander bis auf den letzten Mann auszurotten. Sie wissen das, daher ein gut Stück ihrer gegenwärtigen Unruhe, ihres Unglücks, ihrer Angststimmung. Und nun ist zu erwarten, dass die andere der beiden "himmlischen Mächte", der ewige Eros, eine Anstrengung machen wird, um sich im Kampf mit seinem ebenso unsterblichen Gegner zu behaupten. Aber wer kann den Erfolg und Ausgang voraussehen?"

(Sigmund FREUD, Das Unbehagen in der Kultur)

3. Unterschied zwischen traditionsbewahrenden "kalten" Kulturen und innovationsfördernden "heissen" Kulturen

Bei ersteren geht der Wandel so unmerklich vonstatten, "dass die Grosseltern sich für ihre neugeborenen Enkel keine andere Zukunft vorstellen können als ihre eigene Vergangenheit. Die Vergangenheit der Erwachsenen ist die Zukunft einer jeden neuen Generation. Ihr Leben bildet den Grundplan." (Margaret MEAD, Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild). Im Gegensatz zu den "kalten Kulturen mit zyklischer Struktur steht die unsrige im Spannungsfeld der Forderung nach Aneignung der Vergangenheit und der Notwendigkeit kreativer Bewältigung rascher Veränderungen (Geschichtlichkeit mit linearer Struktur).

Hier stellt sich uns nun die entscheidende Frage, inwiefern das Gymnasium mit seinem Fächerangebot, seiner Struktur, seinen Lehr- und Lernformen und seinem zwischenmenschlichen Beziehungsgefüge die Chance, die in der Adoleszenz liegt, wahrnimmt und nützt, und ob Psychologie als gymnasiales Fach positiv eingesetzt werden könnte.

II.

Den nun folgenden Gedanken stelle ich die (teilweise neue) Formulierung des gymnasialen Bildungsziels in der MAV voran (Art. 7 Abs. 1 und 4):

¹ Ziel der Maturitätsschulen aller Typen ist die Hochschulreife. Sie besteht im sichern Besitz der grundlegenden Kenntnisse und in der Fähigkeit, selbständig zu denken, nicht aber in möglichst weit vorangetriebenem Fachwissen. Die Maturitätsschulen streben dieses Ziel der Hochschulreife an durch eine ausgewogene Ausbildung des Verstandes, des Willens, der Gemütskräfte und des Leibes.

4 Die Maturitätsschule soll gebildete Persönlichkeiten formen, die mit den Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens und der Informationsverarbeitung vertraut sind, die zudem zu gemeinsamer Arbeit fähig und die sich als Glieder der Gesellschaft ihrer menschlichen und staatsbürgerlichen Verantwortung bewusst sind. Ein den kulturellen Grundlagen der mehrsprachigen Schweiz verpflichteter und zugleich weltoffener Geist soll im Leben der Schule wirksam sein.

Es folgen nun ein paar Hinweise, wie der Psychologieunterricht im Hinblick auf das gymnasiale Bildungsziel eingesetzt werden könnte.

1. Schüler verschiedener Gymnasialtypen betonen immer wieder, dass sie durch die Fülle und Vielfalt des an sie herangetragenen Stoffes und die einseitig intellektuelle Beanspruchung sich selber entfremdet und dadurch gelähmt werden. - Der Psychologieunterricht kann ihnen sinnvolle Formen konzentrativer Entspannung, leiblicher und gefühlsmässiger Selbstwahrnehmung und angemessener Selbstreflexion vermitteln.
2. Praktisch und theoretisch erworbene Einsichten in die Kommunikations- und Sozialpsychologie können die Fähigkeit zur Kooperation und den Sinn für mitmenschliche Verantwortung fördern.
3. Durch die Vermittlung und Diskussion entwicklungs-, tiefen- und auch lernpsychologischer Themen ist eine gewisse Erhellung der eigenen Situation möglich. (Lernmotivation und Blockierung, persönliche Schwierigkeiten, Studien- und Berufswünsche...)
4. Viele Schüler kommen ausserhalb der Schule in Berührung mit den verschiedensten populär- und parapsychologischen, esoterischen, ideologisch und pseudoreligiös fundierten Erklärungen menschlicher Phänomene und fragwürdigen Praktiken, die den narzisstischen und triebhaften Bedürfnissen und den Grössenphantasien der Adoleszenz oft sehr entgegenkommen und echte Reifung verzögern oder gar verhindern können. Solche Erfahrungen kommen im Psychologieunterricht oft zur Sprache und können kritisch (d.h. unterscheidend) angegangen werden.
5. In fächerübergreifenden Unterrichtsformen ist eine Thematisierung impliziter psychologischer Theorien möglich (z.B. Psychologie in Verbindung mit Literatur, Geschichte, Sprachtheorie, Betrachtung fremder Kulturen, Biologie, Kunstfächern, Philosophie).
6. In der wissenschaftlichen Psychologie herrscht eine oft verwirrende Methodenvielfalt. Durch eine sorgfältige exem-

plarische Auswahl kann man den Schülern zeigen, wie menschliche Phänomene angegangen werden können. Gleichzeitig soll aber auch eine kritische Distanz angestrebt werden, etwa im Sinne von Georges DEVEREUX: "Der Verhaltensforscher kann die Interaktion zwischen Objekt und Beobachter nicht in der Hoffnung ignorieren, sie werde sich schon allmählich verflüchtigen, wenn er nur lange genug so täte, als existiere sie nicht. Wenn man sich weigert, diese Schwierigkeiten schöpferisch auszuwerten, so kann man es nur zu einer Sammlung von immer bedeutungsloseren, zunehmend segmentären, peripheren und sogar trivialen Daten bringen, die das, was am Organismus lebendig oder am Menschen menschlich ist, fast gänzlich unbeleuchtet lassen."

Ich bin mir bewusst, dass die hier ausgewählten Aspekte und Themenkreise einen ziemlich abstrakten, fragmenthaften und notwendigerweise subjektiv bedingten Zugang zur Gesamtproblematik bilden. In meinem mündlichen Referat will ich versuchen, anhand von Beispielen aus meinem Psychologieunterricht Konkretes zu vermitteln und allzu Lückenhaftes auszufüllen. Vor allem aber hoffe ich auf ein konstruktives Gespräch.

Damit wäre ich eigentlich am Schluss meiner schriftlichen Ausführungen. Aber beim Wort "Gespräch" fällt mir das "dialogische Prinzip" ein und damit der Name Martin BUBER und was er in den "Reden über Erziehung" über die "Erfahrung der Gegenseite" sagt. - Doch da müsste man neu beginnen oder - besser gesagt - Martin BUBER wieder lesen. Ich möchte damit nur andeuten, was Psychologie-Lehrer-sein auch bedeutet und was oft so unendlich schwierig ist: Spüren, wo der Schüler steht, was er verträgt. Die Nähe und die Distanz finden, die der Jugendliche im Augenblick braucht. Ganz da sein können im Zwiegespräch mit dem jungen Menschen.

Auswahl aus der verwendeten Literatur:

BUBER M. (1953) Reden über Erziehung./DEVEREUX G. (1984) Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Frankfurt a.M./ERDHEIM M. (1984) Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. Eine Einführung in den ethno-psychoanalytischen Prozess. Frankfurt a.M./FREUD S. (1930) Das Unbehagen in der Kultur. In: GW XIV. 419-506/HERZKA H.St. u.a. (1985) Jugendliche. Basel/STIERLIN H. (1980) Eltern und Kinder. Das Drama von Trennung und Versöhnung im Jugendalter. Frankfurt a.M.

Beat Trottmann

I. DAS PAEDAGOGISCHE UND DAS SOZIALE IM PAEDAGOGISCH-SOZIALEM GYMNASIUM (PSG)

Pädagogisch-soziale Gymnasien bestehen in den Räumen der ehemaligen Lehrerseminarien Aarau und Wettingen seit 1976. Bei

der Konstitution der neuen aargauischen Lehrerbildung anerkannte der Grosse Rat eine durch die unterrichtliche Vermittlung pädagogischer, psychologischer und soziologischer Erkenntnisse zu erzielende allgemeinbildende Wirkung: "Er (der neue Gymnasialtypus) soll der Allgemeinbildung dienen, dabei in besonderem Masse dem Umstand Rechnung tragen, dass die 'Vergesellschaftung' zu einem Merkmal unserer Zeit geworden ist. Akzente des Unterrichts sind daher Muttersprache, musische Fächer, Einführung in die Probleme der Erziehung und der Gesellschaftskunde. (...) Wenn man sich überlegt, dass in Zukunft etwa 25% der Bevölkerung in Erziehung und Fürsorge tätig sind, so wird man den Anwendungsfall einer derart gerichteten Allgemeinbildung rasch erkennen."

Das Aufgaben- und Anwendungsfeld umfasst Sozialfelder und Institutionen, denen der Pädagogiklehrplan des Seminars marginale Positionen gewidmet hat. So etwa: Institutionen der Erwachsenenbildung, sozial- und sonderpädagogische Einrichtungen, pädagogische Stellen im Strafvollzug, pädagogische und psychologische Beratungsstellen, sozialisationsrelevante Bereiche der Massenmedien und der Bildungsverwaltung.

Diese Auflistung macht deutlich, dass die Lehrer für Pädagogik und Psychologie am Gymnasium einen Verwendungskontext ihrer Fachwissenschaften vorfinden, der ihnen vom Seminar her nicht bekannt ist. Eben deshalb verbietet es sich, die auf Lehrerausbildung zugeschnittenen Ziele, Inhalte und Methoden des Pädagogikunterrichts tel quel zu übernehmen.

Noch weniger als das Lehrerseminar verfügt das traditionelle Gymnasium über Strukturen, die der Vermittlung einer pädagogisch-sozialkundlichen Bildung dienlich gemacht werden können.

Deshalb ist es konsequent, wenn das PSG ein typenspezifisches Fach ins Zentrum stellt, welches die Voraussetzungen zur Bewältigung der Aufgabe mitbringt: den pädagogisch-sozialkundlichen Unterricht (PSU).

Das Bildungsziel des pädagogisch-sozialkundlichen Unterrichts (PSU) ist im Lehrplan folgendermassen festgehalten:

In der pädagogisch-sozialkundlichen Ausbildung sollen dem Schüler pädagogische und soziale Dimensionen der vergangenen und der gegenwärtigen Welt erschlossen werden, und er soll sich diesen erschliessen. Von pädagogischen und sozialen Aufgaben und Phänomenen ausgehend, soll er lernen, über diese Fragen und Phänomene systematisch nachzudenken, erzieherische und gesellschaftliche Beziehungen und Zusammenhänge zu erfassen und erste Erfahrungen in konkreten Handlungssituationen sammeln und auswerten. Dabei soll er grundlegende pädagogische und sozialkundliche Begriffe erarbeiten und grundlegende Ansichten kennenlernen."

II. DER PAEDAGOGISCH-SOZIALKUNDLICHE UNTERRICHT (PSU)

Die im Bildungsziel umschriebene Einführung in pädagogisch-soziales Denken und Handeln geschieht projektorientiert, d.h.: Der Ausbildungsbereich wird nicht nach Fächern, sondern nach Projekten strukturiert. Projektthemen sind z.B. Sport und Gesundheit; Körperhaltungen - Haltungen verkörpern; soziale Hilfe; Musik in der Schule; Jugendliteratur; Kommunikation; Leben im Altersheim.

Die Erarbeitung und Behandlung der Fragestellung geschieht interdisziplinär. Pro Schülerstunde werden zwei Lehrerstunden zugestanden. (Schülerin: "Die Lehrer sollten sich miteinander absprechen. Wenn einmal einer sagt, wir sollten das noch tun, und der andere das nächste Mal kommt und uns das Gegenteil vorschlägt, sind wir verunsichert.")

In der Stundentafel sind für den PSU drei Wochenstunden in der 3. Klasse (= 12. Schuljahr) und vier Wochenstunden in der 4. Klasse vorgesehen. Ein Projekt dauert jeweils ein Semester lang. Ein Absolvent des PSG arbeitet somit in vier Projekten mit.

Der PSU favorisiert Fallstudien. Der Schüler lernt hierbei singuläre Aspekte eines Problems sehen und berücksichtigen (nicht: "Migrationsprobleme", sondern: "Die Ausländer in Dürrenäsch"). In der Fallstudie erlebt der Schüler den Gegenstand humaner, weniger klinisch als im Lichte allgemeiner Theorien und zum Handeln herausfordernd. Der Unterricht erfordert Handeln bei gleichzeitiger Bewusstheit der Singularität bzw. Vorläufigkeit der Erkenntnisse. Der erfolgreiche PSU-Schüler vereinigt daher zwei Eigenschaften, die sich zumeist ausschliessen, von denen aber ein im Sozialen Kundiger keine entbehren kann.

Die wichtigsten Elemente der Projektmethode sind m.E.: Die Erfassung und Klärung der individuellen Motivation/Bildung von Projektarbeitsgruppen aufgrund verwandter Lernmotive/Fragestellung/Planung und Durchführung einer Aktion/Evaluation und Reflexion der Ergebnisse.

Die Methoden (teilnehmende Beobachtung, Befragung, Aktion, Evaluation usw.) sind Methoden des Alltags, wie sie dem PSG-Absolventen auch später als Lehrer, Jugendanwalt, Sozialarbeiter, Architekt, Pfarrer, Richter usw. zur Verfügung stehen. Geschult wird die exakte Handhabung der Methoden.

Im PSU sind die Schüler für ihren Lernprozess in einem höheren Masse selber verantwortlich als dies im konventionellen Unterricht der Fall ist. Zur Wahrnehmung dieser Verantwortung dienen dem Schüler zwei Instrumente: Die Konzeption und das Logbuch. Die Konzeption ist ein von der Projektgruppe er-

stellter Plan, an dem das Erreichte immer wieder gemessen werden kann. Im individuellen Logbuch reflektiert der Schüler den Gang des Projekts, den Stand seiner Gruppe und seine eigene Entwicklung. Die zu Handlungsabsichten geronnenen Erkenntnisse fließen zurück in die Arbeit der Gruppe.

Ich bin vom Wert dieser "praktischen Psychologie", bei der der Schüler lernt, die Karten, die er fürs Leben braucht, selber nachzutragen, überzeugter als von einem Fach "Kartenkunde" (sprich: Psychologieunterricht). Voraussetzung allerdings ist, dass sich das Denken diszipliniert und kritisch, auch sich selber gegenüber kritisch, Antworten sucht und sich nicht mit der Rationalisierung des Verhaltens und der Bildung von Ideologien zufrieden gibt.



STATUTEN DES SCHWEIZERISCHEN PAEDAGOGISCHEN VERBANDES SPV

- § 1 Der Schweizerische Pädagogische Verband ist ein Verein im Sinne von Art. 60 ff ZGB. Der Verein dient der Fortbildung seiner Mitglieder in pädagogischen, psychologischen, didaktischen und bildungspolitischen Fragen und der Förderung der Lehrerbildung.
- § 2 Als Mitglieder werden aufgenommen:
- a) Lehrer und Dozenten der berufs- und allgemeinbildenden Fächer in Lehrerbildungsinstitutionen.
 - b) Bildungswissenschaftler und Schulplaner, welche sich auch mit Fragen der Lehrerbildung befassen.
- § 3 Im Sinne des Zweckartikels verwirklicht der SPV folgende Aktivitäten:
- Er führt Fortbildungskurse für seine Mitglieder durch und unterstützt andere Kurse.
- Er nimmt zu bildungspolitischen Fragen Stellung.
- Er pflegt Kontakte zu pädagogischen und bildungspolitischen Organisationen.
- Er gibt die Zeitschrift "Beiträge zur Lehrerbildung" heraus.
- § 4 Der Verband ist dem Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer VSG angeschlossen. Mitglieder nach § 2a) gehören ipso jure dem VSG an, solchen nach § 2b) ist der Beitritt zum Gesamtverein freigestellt.
- § 5 Die Leitung des Verbandes besorgt der Vorstand. Er setzt sich zusammen aus dem Präsidenten, einem Vizepräsidenten, einem Kassier, einem Aktuar und einem oder mehreren Beisitzern.
- Die Vorstandsmitglieder und die BzL-Redaktoren werden für eine dreijährige Amtsdauer gewählt. Sie sind für eine neue Amtsdauer immer wieder wählbar. Der Vorstand konstituiert sich selbst. Er hat die Geschäfte der Jahresversammlung vorzubereiten. Er veranlasst weitere Veranstaltungen, welche dem Verbandszwecke dienen.
- § 6 Alle Verbandsmitglieder erhalten die BzL. Der Abonnementspreis ist als zweckgebundener Anteil im Jahresbeitrag eingeschlossen. Die BzL können auch von Nicht-Mitgliedern des Verbandes abonniert werden. Nähere Bestimmungen über Zielsetzung und Herausgabe der BzL sind im "Reglement über die Herausgabe der BzL" enthalten.

- § 7 Die Jahresversammlung wählt den Präsidenten und die übrigen Vorstandsmitglieder, die verantwortlichen Redaktoren der BzL, sowie zwei Rechnungsrevisoren. Sie genehmigt das Protokoll der Jahresversammlung, Jahresbericht und Rechnung des Verbandes, Geschäftsbericht und Jahresrechnung der BzL, sowie das Budget des Verbandes und der BzL für das folgende Geschäftsjahr.
- § 8 Die Mitglieder entrichten einen Jahresbeitrag, der durch Beschluss der Jahresversammlung festgelegt wird.
- § 9 Der Austritt aus dem Verein erfolgt durch eine schriftliche Mitteilung an den Präsidenten. Austritte können nur auf Ende des laufenden Geschäftsjahres erfolgen.
- § 10 Im übrigen gelten die Vorschriften des ZGB Art. 60-79.

Die vorliegenden Statuten treten am 8. November 1986 in Kraft. Sie ersetzen die bisherigen vom 4. November 1969.

Beschlossen von der Jahresversammlung am 7. November 1986 in Brig.

REGLEMENT UEBER DIE HERAUSGABE DER "BEITRAEGE ZUR LEHRERBILDUNG"

Gestützt auf Art. 6 der Vereinsstatuten erlässt die Jahresversammlung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes SPV das Reglement über die Herausgabe der "Beiträge zur Lehrerbildung" (BzL).

- 1 Die "Beiträge zur Lehrerbildung" (BzL) werden herausgegeben vom Schweizerischen Pädagogischen Verband. Die BzL verstehen sich als Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der Lehrerbildung und als Vereinsorgan des SPV. Die BzL erscheinen drei Mal im Jahr und
- bieten Raum zur Veröffentlichung und Diskussion erziehungswissenschaftlicher, bildungspolitischer und schulpraktischer Beiträge zur Berufsbildung der Lehrer,
 - befragen erziehungswissenschaftliche, bildungs- und gesellschaftspolitische und kulturelle Erscheinungen unter dem Gesichtspunkt "Folgerungen für die Lehrerbildung" und vermitteln diesbezüglich relevante Informationen,
 - dienen als Mitteilungsorgan und Forum des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes und fördern den Zusammenschluss der Lehrerinnen und Lehrer, die in der Lehrerbildung tätig sind,

ENTWURF

- leisten einen Beitrag zur individuellen Bildung der Lehrerbildner,
 - verbreiten Informationen über das Lehrerbildungswesen und arbeiten an dessen Förderung mit.
- 2 Organe der BzL sind die Jahresversammlung und der Vorstand des SPV, die verantwortlichen Redaktoren und die affilierten Redaktoren und Mitarbeiter.
- 3 Die Jahresversammlung genehmigt das Reglement über die Herausgabe der BzL, wählt die verantwortlichen Redaktoren und genehmigt Rechnung und Budget der BzL.
- 4 Der Vorstand des SPV ist zugleich Redaktionskommission der BzL. In dieser Funktion behandelt er mindestens zweimal jährlich Geschäfte der BzL. Die verantwortlichen Redaktoren haben, sofern sie nicht Vorstandsmitglieder sind, in der Redaktionskommission beratende Stimme und Antragsrecht. In seiner Funktion als Redaktionskommission berät und unterstützt der Vorstand die verantwortlichen Redaktoren in allen Fragen, die die BzL betreffen. Die Redaktionskommission/der Vorstand vertritt die Interessen des Lesers. Der Vorstand setzt die BzL zur Führung des Vereins ein und benutzt sie als Organ zur Meinungsbildung. Zu diesem Zweck steht ihm ein Verbandsteil von mindestens vier Seiten regelmässig zur Verfügung. Für den Text des Verbandsteils zeichnet der Vorstand verantwortlich.
- 5 Die Redaktion der BzL wird von mindestens zwei nebenamtlichen Redaktoren gebildet. Die Redaktion
- konstituiert sich selber,
 - zeichnet verantwortlich für die Herausgabe der BzL und geniesst die für die redaktionelle Arbeit erforderliche Freiheit,
 - kann affilierte Redaktoren und Mitarbeiter für bestimmte Aufgaben verpflichten und in die Redaktionsarbeit einbeziehen,
 - führt die Rechnung der BzL und verwaltet das Betriebskapital; sie legt dem Vorstand zu Händen der Jahresversammlung Geschäftsbericht, Rechnung und Budget vor,
 - orientiert den Vorstand/die Redaktionskommission über alle wichtigen Fragen im Zusammenhang mit der Herausgabe der Zeitschrift.

Beschlossen von der Jahresversammlung am 7. November 1986 in Brig.

KURSUECKSCHAU: SONDERPAEDAGOGIK ALS PROBLEM DER LEHRERBILDUNG

Bericht über den WBZ/SPV-Kurs "Sonderpädagogik als Problem der Lehrerbildung" vom 21./22. August 1986 in Zofingen

Der Kurs wurde von 23 Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen Bereichen der Lehrerbildung (Lehrerseminarien, Sekundarlehramt, Hauswirtschaftslehrerinnen-Seminar) besucht. Dies deutet darauf hin, dass sonderpädagogische Fragen in der Lehrerbildung zunehmend an Bedeutung gewinnen. Mit der zunehmenden Integration von Sonder- und Problemschülern in die Realklassen der Volksschule haben sich die Anforderungen an den Volksschullehrer geändert. Darauf muss auch die Lehrerbildung vermehrt Rücksicht nehmen. Dies erklärt wohl das positive Interesse auf die Ausschreibung dieses Kurses.

Der Kurs war als Arbeitstagung zur Problemschülerpädagogik in der allgemeinen Schule konzipiert worden mit dem Ziel, inhaltliche Schwerpunkte und Arbeitsmittel der Problemschülerpädagogik in der Lehrerbildung kennenzulernen und zu diskutieren. Er enthielt verschiedene Einzelbeiträge: einen Bericht von Prof. Bächtold über den Schulversuch im Kanton Zürich zur Integration von Sonderschülern in die Regelklassen, eine Curriculum-Skizze zur Problemschülerpädagogik von Prof. Grisseman, ein Programm zur Ausländerpädagogik von Helmut Messner, einen Bericht über klassenübergreifende Prüfungen zur Objektivierung der Notengebung von Hans Grisseman. Daneben hatten die Kursteilnehmer auch noch Gelegenheit, zwei neue Arbeitsmittel zur Problemschülerpädagogik von Hans Grisseman kennenzulernen: das Buch "Hyperaktive Kinder" (Bern, Huber 1986) und "Pädagogische Psychologie des Lesens und Schreibens" (Bern, Huber 1986).

Wegen der Verschiedenartigkeit der Einzelbeiträge geriet streckenweise der Bezug zur allgemeinen Problemstellung und Zielsetzung des Kurses aus dem Blickfeld oder blieb sehr allgemein. Der Kurs vermittelte wohl einen Ueberblick, die einzelnen Themen wurden nicht weiter vertieft. Ein weiteres Problem ergab sich aus dem eingeschränkten Verständnis der Sonderpädagogik als Heilpädagogik bei einzelnen Kursteilnehmern. Dies hatte zu falschen Erwartungen geführt. Es wurde im Kurs versäumt, diese Missverständnisse auszuräumen und die Erfahrungen der Kursteilnehmer einzubeziehen. Dies führte zeitweilig zu einer Belastung der Arbeitsatmosphäre, was sich negativ auf den Kursverlauf auswirkte. Es ist zu wünschen, dass diese Problematik wieder aufgegriffen und weitergeführt wird.

Helmut Messner

Lehrerinnen und Lehrer selber Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Elternarbeit erlebt haben und ihre Erfahrungen überprüfen möchten.

Freiwilligkeit

Freiwilliges Lernen erhöht die Lernbereitschaft. Wo Freiwilligkeit aufgrund besonderer Bedingungen aus dem Rahmen zu fallen scheint (Lehrpläne, Qualifikationsanforderungen, obligatorische Fortbildungsprogramme), sind echte Wahlmöglichkeiten zu schaffen (z.B. Interessengruppen im Rahmen eines vorgegebenen Themenbereichs).

Lehrkräften, die den Anschluss an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen verpasst haben, muss der Weg dazu erleichtert werden. Obligatorische Veranstaltungen - z.B. bei der einmaligen Gelegenheit des Langschuljahres - können durchaus eine Möglichkeit sein. Das Obligatorium sollte dabei jedoch nur die äussere Klammer eines breiten Angebotes bilden, so dass den einzelnen überlassen bleibt, was, wie und bei wem sie lernen möchten. Eine gewisse Freiwilligkeit bliebe dadurch gewahrt, und einmal gemachte positive Lernerfahrungen könnten zum Weiterlernen anregen.

Verwendbarkeit

Erwachsene erwarten, dass ihnen das Lernen "direkt etwas bringt". Obwohl in der Grundausbildung vorwiegend auf die berufliche Zukunft hingearbeitet wird, gibt es auch hier in allen Fächern Möglichkeiten zum direkt verwendbaren Lernen (z.B. musizieren, malen, bearbeiten aktueller gesellschaftlicher Probleme und persönlicher Fragen).

Die Verwendbarkeit des Gelernten ist umso grösser, je leichter es transferierbar ist. Im didaktischen Bereich sind die Voraussetzungen dann am besten gegeben, wenn didaktische Grundsätze nicht nur anschaulich vermittelt, sondern modellhaft angewandt werden, wenn z.B. ganzheitliches, fächerübergreifendes, teilnehmerorientiertes Lernen bereits in der Grundausbildung erlebt werden kann. Fixe Stundentafeln mit peinlich eingehaltenem "Schichtwechsel" sind nicht die beste Voraussetzung dafür. Enge zeitliche Schranken dieser Art fallen in der Lehrerfortbildung eher weg. Der so gewonnene Spiel- und Freiraum wäre auch der Grundausbildung zu wünschen.

Transparenz

Lernende Erwachsene möchten wissen, worum es geht, wozu gelernt werden soll. Nur so wird Lernen für sie verwendbar, nur so können und wollen sie sich aktiv beteiligen. Lehrer/innen und Kursleiter/innen, die ihre Schüler/innen und Teilnehmer/innen ernstnehmen, machen ihre Absichten und die gegebenenfalls dahinter steckenden Absichten des Lehrplans deutlich, was voraussetzt, dass sie ihre eigenen Absichten zuvor durchschauen. So weit wie möglich beziehen sie bei der Planung und Durchführung die Wünsche und Fähigkeiten der Lernenden ein.

Ein transparentes Lerngeschehen setzt laufende Standortbestimmungen voraus, denn durch das Lernen verändern sich auch die Interessen der

Beteiligten. Sowohl für die Grundausbildung wie für die Fort- und Weiterbildung gilt dasselbe: Standortbestimmungen und damit positive und negative Kritik am Lernprozess sind nur dann möglich, wenn genügend Zeit dafür eingeräumt wird und Lernende wie Lehrende dazu fähig und bereit sind.

Mitsprache/Mitbestimmung

Nicht alle Erwachsenen lieben die Verantwortung der Mitbestimmung. Viele lassen lieber über sich bestimmen, auch wenn sie dabei nicht auf ihre Rechnung kommen. Bei der Erfahrung, die sie diesbezüglich in Elternhaus, Schule, Ausbildung und Beruf gemacht haben, erstaunt das kaum. Je mehr jedoch die Lernenden bereit sind, das Lerngeschehen mitzugestalten, desto grösser wird die Wahrscheinlichkeit, dass Ziele, Inhalte und Methoden auf ihre Erfahrungen, Erwartungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgerichtet sind und Lernen interessant und sinnvoll wird. Sowohl in der Grundausbildung wie in der Fortbildung sind verschiedenste Formen der Mitwirkung möglich: Vom Wählen zwischen vorgegebenen Alternativen über das Aussern von Wünschen bis zum direkten Mitplanen und Leiten von Veranstaltungen. Wer die positive Wirkung von Mitsprache und Mitbestimmung erfahren und erproben konnte, wird auch eher bereit sein, seine Schülerinnen und Schüler mitreden zu lassen. Demokratisches Verhalten kann nicht früh genug eingeübt werden.

Lernen in Gruppen

Lernende sind stets auch Mitglieder einer Gruppe: Der Seminarklasse, des Fortbildungskurses, des Weiterbildungslehrgangs. Individuelles Lernen ist im Gruppengeschehen eingebunden. Wer in der Seminarklasse zum Aussenseiter wurde, kann vielleicht später als Lehrer die Aussenseiterproblematik eines Schülers nachempfinden. Ob er aber dadurch besser damit umgehen kann, bleibt dahingestellt. Die Gefahr, Gefühle und Verhalten eines Menschen ausschliesslich auf individueller Ebene oder auf dem Hintergrund seiner Sozialisation zu deuten, ist gross. Sie können jedoch bei derselben Person, je nach Zusammensetzung und Geschichte der Gruppe, in der sie lernt, sehr unterschiedlich sein.

Da Lehrerinnen und Lehrer beruflich ausschliesslich mit Gruppen bzw. Klassen arbeiten, sollten sie bereits in der Ausbildung am Beispiel ihrer eigenen Seminarklasse mit Merkmalen und Gesetzmässigkeiten von Gruppen vertraut gemacht werden, um damit ihre Sicht- und Handlungsweise zu erweitern.

Wechselseitiges Lernen

Das Lernen von Kolleginnen und Kollegen und deren Erfahrungen führt vom stark dozentenorientierten Lernen weg, fördert kooperatives partnerschaftliches Handeln und entbindet von der Anstrengung, sich gegenseitig nur im besten pädagogischen Licht zu zeigen.

Wechselseitiges Lernen muss bereits in der Grundausbildung geübt werden, z.B. durch Gruppenarbeit, Projektarbeit oder auch innerhalb

von Praxisberatungsgruppen, wie sie in der Ausbildung zur Sozialarbeit schon lange üblich sind. Angebote zur Förderung der Zusammenarbeit (Praxisberatung, Kollegienberatung, schulhausinterne Fortbildung, Lehrerarbeitsgruppen) gehören in jedes Fortbildungsprogramm. Es braucht oft nur einen kleinen Anstoß, um die Neugierde eines Kollegen, einer Kollegin nicht mehr als anstößig, sondern als hilfreich zu empfinden.

Nur wenn sich Lehrende stets auch als Lernende verstehen, schaffen sie ein Lernklima, in dem Schülerinnen und Schüler, Seminaristinnen und Seminaristen, Lehrerinnen und Lehrer bereit sind, voneinander zu lernen.

Literatur zur Erwachsenenbildung/Erwachsenenpädagogik

Theorie/Grundsätzliches

BRANDENBURG A.G.: Der Lernerfolg im Erwachsenenalter. Göttingen, Otto Schwartz, 1974. DÖRING K.W.: Lehren in der Erwachsenenbildung. Weinheim u. Basel, 1983. FREIRE P.: Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart, Kreuz Verlag, 1971. LEON A.: Psychologie der Erwachsenenbildung. Stuttgart, Klett, 1977. MEUELER E.: Erwachsene lernen. Stuttgart, Klett, 1982. SKOWRONEK H.: Lernpsychologische Forschung zum Erwachsenenalter. In: Siebert H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung, Baltmannweiler, 1979. ZDARZIL H., OLECHOWSKI R.: Anthropologie und Psychologie des Erwachsenen, Stuttgart, 1976.

Didaktik/Methodensammlungen

DERA K. (Hrsg.): Lernen für die Praxis: Medien, Techniken, Methoden. München, Max Hueber, 1984. FREY K.: Die Projektmethode, Beltz, Weinheim und Basel, 1982. GEISSLER K.A.: Anfangssituationen, München, Max Hueber, 1983. GROM B.: Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Düsseldorf, Patmos/Vandenhoeck u. Ruprecht, 1976. MÜLLER K.R.: Kurs- und Seminargestaltung, ein Handbuch für Dozentinnen und Kursleiter. München, Max Hueber, 1983. MÜLLER P.: Methoden der kirchlichen Erwachsenenbildung. München, Kösel, 1982.

Gruppenpädagogik/Gruppendynamik

Franck J.: Sozialpsychologie für die Gruppenarbeit. Tübingen, Katzmann-Verlag, 1976. GEISSLER K.A. (Hrsg.): Gruppendynamik für Lehrer, was Lehrer verändern können, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 1979. GUDJONS H.: Praxis der Interaktionserziehung, 180 Übungen u. Spiele zum Gruppentraining in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb, Julius Klinkhardt, 1978. HÜCK H.W.: Gruppe mit Programm, 85 Vorschläge. München, Pfeiffer, 1978. LANGMAACK B., BRAUNE - KRICKAU M.: Wie die Gruppe laufen lernt. Weinheim u. Basel, Beltz, 1985. LEIFELS G., MÖLTER U.: Konflikte spielend begreifen, neue Spiele und Spielvorschläge. Offenbach, Burckhardthaus-Verlag, 1984.

DIE AKADEMIE FUER ERWACHSENENBILDUNG IN LUZERN; EIN KURZPORTRAIT

Die Akademie für Erwachsenenbildung Luzern ist die einzige staatlich anerkannte Ausbildungsstätte für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung im Bereich der deutschsprachigen Schweiz. Im Vergleich zu einem Lehrerseminar werden verschiedene Merkmale der Akademie, aber auch des ganzen Feldes der Erwachsenenbildung deutlich:

- o Die hier ausgebildeten Kursleiterinnen, Lehrer, Ausbilderinnen, Animatoren, Trainer usw. arbeiten lehrend und lernend mit erwachsenen Menschen ab ca. 18 bis 20 Jahren.
- o Es handelt sich nicht um eine berufliche Grund-, sondern um eine berufsbezogene Zusatzausbildung, was nicht ausschliesst, dass Absolventen mit der Zeit aus dem angestammten Beruf in eine hauptberufliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung hinüberwechseln.
- o Die Ausbildung ist berufs- und praxisbegleitend angelegt. Das entspricht dem Charakter einer Zusatzausbildung, hat aber vor allem lerntheoretische und didaktische Gründe: Das zu Lernende soll möglichst aktuell und auf die konkret vorhandene Praxiserfahrung bezogen sein; andererseits profitiert die Ausbildung stark vom Erfahrungsschatz der bereits in der Erwachsenenbildung tätigen Absolventen.
- o Die Akademie steht für Personen aus den verschiedensten Fachbereichen mit unterschiedlicher Grundausbildung und Praxiserfahrung offen. Sie konzentriert sich auf die Bearbeitung allgemeindidaktischer Themen, ohne natürlich die fachdidaktischen Fragestellungen der Teilnehmerinnen völlig ausser Acht zu lassen.
- o Die Akademie arbeitet in einem sich rasch entwickelnden, noch wenig professionalisierten Gebiet, ringt doch die Erwachsenenbildung immer noch um allgemein anerkannte Theorien, Begriffe, gesellschaftliche und politische Zuordnungen und Zuständigkeiten, klare Berufsbilder und deshalb auch eindeutige Ausbildungsprogramme.

Berufsbilder und -felder

So unterschiedlich Lernorte und Lernarten von Erwachsenen sind, so verschieden sind auch die Berufsbilder und Berufszugänge von Erwachsenenbildnerinnen. Während in klassischen Berufen Ausbildung und Kompetenzen, Selbst- und Fremdbilder mehr oder weniger klar umrissen sind, existiert in der Erwachsenenbildung eine grosse Vielfalt von Tätigkeiten und Bezeichnungen. Diese beziehen sich meistens nicht auf den erwachsenenbildnerischen Aspekt einer Arbeit, sondern auf deren fachlich-inhaltliche Komponente (zB EDV-Instruktor,

Lehrerin für Krankenpflege, Englischdozentin usw.), was in der Öffentlichkeit die Schaffung eines einigermaßen einheitlichen Berufsbildes für Erwachsenenbildnerinnen sehr erschwert. Gemeinsam ist allen diesen Personen - und damit auch den sehr verschiedenartigen Ausbildungsabsolventen an der Akademie - , dass sie für Erwachsene oder mit solchen in einem bestimmten fachlichen oder thematischen Bereich Lernen planen, durchführen und auswerten.

Didaktische Ansätze der Ausbildung

Ein fruchtbares Lernen von Frauen und Männern mit so unterschiedlichen Erstausbildungen, Berufserfahrungen und Praxisfeldern setzt einen didaktischen Ansatz voraus, den ich mit ganzheitlich, ziel- und prozessbezogen und partizipativ bezeichnen möchte. Das Ausbildungsprogramm der Akademie kann nicht einer einzelnen didaktischen Richtung zugeordnet werden. Immerhin beruht es auf einigen klaren Grundsätzen.

Ganzheitlich versucht die Ausbildung zu sein, indem sie kognitive, affektive und motorische Fähigkeiten, wie sie in der Erwachsenenbildung benötigt werden, gleichermaßen zu fördern sucht und indem sie theoretische Elemente mit praktischen Erfahrungen möglichst eng verknüpft. Erwachsene wollen und sollen im Lernen als ganze Menschen ernst genommen werden.

Die Ausbildung berücksichtigt, dass es in der Praxis sowohl klar zielgerichtetes als auch mehr prozess- und beziehungsorientiertes Lernen gibt, ohne die häufigen Mischformen zu vergessen. Das Programm der Akademie ist ein Versuch, die Ziel- und die Prozessaspekte jeden Lernens in ihrem Zusammenhang und in ihrer wechselseitigen Beeinflussung aufzunehmen.

Erwachsene sind für ihr Lernen letztlich selber verantwortlich. Sie lernen häufig freiwillig und bringen wertvolles Erfahrungswissen und praktische Fähigkeiten mit. Die Ausbildung bezieht deshalb die Absolventen von Anfang an schrittweise in Planung, Gestaltung und Auswertung des Unterrichts ein. Diese Mitwirkung erstreckt sich auch auf gewisse Bereiche der Trägerinstitution, welche den Rahmen der Ausbildung festlegt.

Aufbau der Ausbildung

Inhaltlich kann die Ausbildungsthematik in die vier Bereiche

- o Selbst- und Sozialkompetenz
- o didaktische Kompetenz
- o gesellschaftspolitische Kompetenz
- o Fachkompetenz

gegliedert werden, wobei letztere vor allem in der Beschäftigung mit didaktischen Fragen zum Zuge kommt .

Die Ausbildung beginnt nach einem Aufnahmeverfahren mit Zweier- und Gruppengespräch, wobei Motivation und Praxisbezug geklärt werden. Sie umfasst rund 100 wöchentliche Kursnachmittage, 6 Wochenenden und 3 Kurswochen in drei Jahren. Dazu kommen

verschiedene Einzelberichte, eine Gruppenprojektarbeit, eine bestimmte Anzahl erwachsenenbildnerischer Arbeiten oder Einsätze als Praktikum, Praxisbesuche und Gruppenpraxisberatung, eine selbständige Diplomarbeit und eine Abschlusslektion. Die Unterrichtsteile werden in fortschreitendem Masse von den Absolventen mitgeplant und -gestaltet, gegen Ende der Ausbildung auch da und dort in weitgehender Selbständigkeit. Insgesamt umfasst die Ausbildung im Kurs- (Klassen-)verband rund 700 Stunden, ohne die genannten individuellen und Gruppenarbeiten.

Die Akademie zählt heute sechs haupt- oder teilberufliche Kursleiterinnen und rund 20 nebenamtliche Ausbilder mit sehr verschiedenen, aber für die Erwachsenenbildung relevanten Fachkompetenzen. Jeder Ausbildungskurs arbeitet mit einem Team aus Kursleiter und 3-4 Ausbilderinnen zusammen und kann von Fall zu Fall aussenstehende Experten beiziehen.

Seit 1974 führt die Akademie pro Jahr zwei parallele Kurse zu 20 bis 24 Teilnehmern, sodass ständig rund 140 Personen an der Akademie studieren. Kursbeginn ist jeweils Mitte Januar - eine Abstimmung auf Schuljahre anderer Schulen ist ja nicht erforderlich - , Anmeldeschluss gegen Ende April des Vorjahres.

Entwicklung der Akademie

Nach rund eineinhalbjährigen Vorbereitungen wurde die Luzerner Akademie im Januar 1971 von einer Gruppe vornehmlich zentralschweizerischer Erwachsenenbildungs-Fachleute gegründet. Sie ist rechtlich als privater Verein mit heute rund 270 Mitgliedern - vor allem Ehemaligen - konstituiert, der von einem aus 16 Bildungsfachleuten zusammengesetzten Vorstand geführt wird. Die Leitung der Akademie und der Ausbildung liegt beim sechsköpfigen Leitungsteam, das sich aus Kursleiterinnen und Kursleitern sowie der Sekretärin zusammensetzt.

Schon 1973 anerkannte der Erziehungsrat des Kantons Luzern die Ausbildung und gewährte ihr ein staatliches Diplom, wofür eine eigene Prüfungskommission eingesetzt wurde. Seit dem selben Jahr ist die Akademie Mitglied der Schweizerischen Vereinigung für Erwachsenenbildung (SVEB), deren Präsident sie seit 1978 stellt. Sie wurde 1978 in ein Netzwerkprogramm des Europarats einbezogen und steht darüber hinaus mit zahlreichen in- und ausländischen Organisationen der Erwachsenenbildung, so auch der Lehreraus- und fortbildung, in Kontakt. Zahlreiche Kurs- und Entwicklungsprojekte hat die Akademie im Auftragsverhältnis durchgeführt.

Die finanzielle Basis besteht zu rund 75% aus Kursgeldern und sonstigen Eigenleistungen, was zu hohen Teilnehmerbelastungen führt. In die 25% Subventionen teilen sich Kanton und Stadt Luzern, der Bund (über die Kulturstiftung PRO HELVETIA) sowie praktisch alle Wohnsitzkantone mit Ausnahme von St. Gallen. Diese können sich auf eine 1974 von der EDK ausgesprochene Subventionsempfehlung stützen, was einer indirekten Anerkennung der Akademie gleichkommt.

Während in den ersten Jahren die Absolventen vor allem aus der Zentralschweiz stammten, hat sich das Einzugsgebiet der Akademie Luzern stets ausgeweitet. Heute stammen ca. 40% aus dem Kanton Bern, rund 25% aus dem Kanton Zürich und etwa 20% aus den sechs Innerschweizer Kantonen.

Die Akademie versucht, ihr Angebot mit anderen Institutionen der Mitarbeiterbildung zu koordinieren und beweglich auf veränderte Bedürfnisse zu reagieren. So plant sie auf 1987/88 eine Ergänzung des Angebots der dreijährigen Diplombildung durch kürzere Grund- und Spezialkurse für bestimmte Zielgruppen innerhalb der Erwachsenenbildung. Ihre private Trägerschaft, die von seiten der staatlichen Behörden grosses Vertrauen und weiten Spielraum genießt, die lange Erfahrung ihrer Ausbildungsleiter und Absolventen und die zahlreichen institutionellen und bildungspolitischen Kontakte sind dafür eine gute Voraussetzung.

Armand Claude

ERFAHRUNGSBERICHT EINER EHEMALIGEN TEILNEHMERIN DER AKADEMIE FÜR ERWACHSENENBILDUNG LUZERN

Ich habe von 1978 - 80 die Akademie für Erwachsenenbildung besucht. Ich war zu diesem Zeitpunkt als Primarlehrerin in Luzern tätig. Motiviert zu dieser neuen Ausbildung wurde ich durch das Bedürfnis, nicht nur den Kindern meiner Klasse gerecht zu werden, sondern auch ein gutes, tragfestes Verhältnis zu deren Eltern aufzubauen. Dies aus der Ueberlegung heraus, dass sich Bildung und Erziehung nicht trennen lassen und dass sich die gegenseitige Information zwischen Schule und Elternhaus förderlich auf das Schulleben der Kinder auswirkt.

Zwei Schwerpunkte sind mir während der Ausbildung zur Erwachsenenbildnerin wichtig geworden:

- die Auseinandersetzung mit mir selber.
Diese drei Jahre boten mir reichlich Gelegenheit, Werte, Einstellungen, Gesprächsverhalten, Arbeitsweisen usw. zu hinterfragen. Also eine Auseinandersetzung darüber, welche Punkte einer Aenderung bedürfen und welche Ansätze ich bewusst so weiterverfolgen möchte. Selbst- und Fremdeinschätzung waren mir sehr hilfreich, auch wenn sie oft schmerzhaft waren.

- die Auseinandersetzung mit didaktischen, methodischen und bildungspolitischen Fragen.
Durch Intensivtage, Projektarbeit, Praktika und Diplomarbeit konnte die Arbeit in der Erwachsenenbildung praktisch erprobt und geübt werden. Vor- und Nachbereitung hatten grossen Stellenwert. Der Austausch in der Kursgruppe über diese Tätigkeiten ermöglichte es, ein breites Spektrum an Anwendungsmöglichkeiten zu erfahren, waren doch Leute aus ganz verschiedenen Arbeitsbereichen beteiligt.

Nach der Ausbildung arbeitete ich neben meiner Arbeit als Lehrerin auch in der Lehrerfortbildung und an der Elternschule. Ich wagte mich in neue Themengebiete und konnte dabei immer wieder auf Impulse und theoretische Grundlagen aus der Akademie-Zeit zurückgreifen. Heute bin ich selber Ausbilderin an der Akademie. Vieles hat sich seit 1980 verändert, und vieles ist auch weiterhin im Wandel. Die Akademie ist keine "fertige" Ausbildung mit starren Formen und allzu lange gepflegten Traditionen. Diese Tatsache ist wohl für alle Beteiligten nicht immer einfach.

Für mich ist diese Lebendigkeit anregend und der Mut zur Flexibilität eine wichtige Voraussetzung für die Bildungsarbeit.

Rosette Christen-Salber

LITERATUR ZUR ERWACHSENENBILDUNG/ERWACHSENENPAEDAGOGIK

Zusammengestellt in Verbindung mit Regine Born, Judith König und Armand Claude

Theorie/Grundsätzliches

BRANDENBURG A.G.: Der Lernerfolg im Erwachsenenalter. Göttingen, Otto Schwartz, 1974. BORN R., KUSTER H., FLUECKIGER V. und FUEGLISTER P.: Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln. Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung, Bern, 1985. BORN R., KUSTER H., FLUECKIGER V. und FUEGLISTER P.: Teilnehmendes Lehren - mitgestaltendes Lernen. In: MONTADA L., REUSSER K. und STEINER G. (Hrsg.) Kognition und Handeln. Stuttgart, Klett, 1983, S. 240-252. DOERING K.W.: Lehren in der Erwachsenenbildung. Weinheim u. Basel, Beltz, 1983. FREIRE P.: Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart, Kreuz Verlag, 1971. LEON A.: Psychologie der Erwachsenenbildung. Stuttgart, Klett, 1977. MEUELER E.: Erwachsene Lernen. Beschreibung, Erfahrungen, Denkanstösse. Stuttgart, Klett-Cotta, 1982. SKOWRONEK H.: Lernpsychologische Forschung zum Erwachsenenalter. In: SIEBERT H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung, Baltmannweiler, 1979. SVEB (Hrsg.) Konzept für die Entwicklung der Erwachsenenbildung in der Schweiz. Zürich, 1977. ZDARZIL H., OLECHOWSKI R.: Anthropologie und Psychologie des Erwachsenen. Stuttgart, 1976. ZOLLMANN M. und MIESCHER E.: Rollen und Funktionen des Leiters in der Erwachsenenbildung. Education permanente. 1979/2, S. 64-66.

ning in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Bad Heilbronn/Obb, Julius Klinkhardt, 1978. HUECK H.W.: Gruppe mit Programm, 85 Vorschläge. München, Pfeiffer, 1978. LANGMAACK B., BRAUNE-KRICKAU M.: Wie die Gruppe laufen lernt. Weinheim u. Basel, Beltz, 1985. LEIFELS G., MOELTER U.: Konflikte spielend begreifen, neue Spiele und Spielvorschläge. Offenbach, Burckhardthaus-Verlag, 1984.

Zeitschrift

Education permanente; Hrsg. von der Schweizerischen Vereinigung für Erwachsenenbildung: SVEB, Zürich (01/311 64 55)

Berufsbildbroschüre

Erwachsenenbildnerin, Erwachsenenbildner - ein Berufsbild; Hrsg. von der Akademie für Erwachsenenbildung, Luzern (041/23 96 72)

Didaktik/Methodensammlungen

BAUSCH H.: Das Gruppenberatungsmodell in der Praxisbegleitung von Erwachsenenbildnern. Education permanente. 1985/1, S. 13-18. DERA K. (Hrsg.): Lernen für die Praxis: Medien, Techniken, Methoden. München, Max Hueber, 1984. FREY K.: Die Projektmethode. Weinheim und Basel, Beltz, 1982. GEISSLER K.A.: Anfangssituationen. München, Max Hueber, 1983. GROM B.: Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Düsseldorf, Patmos/Vandenhoeck u. Ruprecht, 1976. KOENIG J. und KAPPELER Ch.: Kursauswertung, Hinweise und Methoden. Zürich, Migros-Genossenschaftsbund, Koordinationsstelle der Klubschulen, 1981. MUELLER K.R.: Kurs- und Seminargestaltung. Ein Handbuch für Dozentinnen und Kursleiter. München, Max Hueber, 1983. MUELLER P.: Methoden der kirchlichen Erwachsenenbildung. München, Kösel, 1982. RAGUSE, H.: Ueber die Methodik und Ziele der Gruppensupervision. Education permanente. 1985/1, S. 6-9. SVEB (Hrsg.): Das Gruppengespräch, Methodikblätter für Gruppenleiter. Zürich, 1977.

Gruppenpädagogik/Gruppendynamik

COHN, R.C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart, Klett-Cotta, 1975, besonders Kapitel II 8, II 9 und II 13. FRANCK J.: Sozialpsychologie für die Gruppenarbeit. Tübingen, Katzmann-Verlag, 1976. GEISSLER K.A. (Hrsg.): Gruppendynamik für Lehrer, was Lehrer verändern können. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 1979. GUDJONS H.: Praxis der Interaktionserziehung, 180 Übungen u. Spiele zum Gruppentraining.

WAS GIBT ES NEUES IN DER LEHRERBILDUNG ?

Bericht über die 11. Konferenz der ATEE (Association for Teacher Education in Europe), 1.-5. September 1986 in Toulouse

Urs K. Hedinger

Es ist nicht zu erwarten, dass ein fünftägiger Kongress einen repräsentativen Ueberblick über die aktuellen Entwicklungen im Bereich der Lehrerbildung in Europa gibt. (An der Konferenz waren rund 20 europäische Nationen vertreten.) Aber er kann wichtige punktuelle Einblicke geben und Anregungen vermitteln, die im Zusammenhang mit den Bemühungen im eigenen Lande, die Lehrerbildung weiter zu entwickeln und zu verbessern, bedeutsam sind.

Wenn ich, bezugnehmend auf die im Titel formulierte Frage, einen Gesamteindruck von der Konferenz wiedergeben möchte, so würde ich sagen: Entscheidend Neues hat sich nicht ergeben; eher trifft es zu, dass die Diskussionen, Forschungen und Entwicklungsbemühungen zur Lehrerbildung immer wieder um die gleichen Probleme und Fragen kreisen, wobei erwartungsgemäss in irgendeiner Weise stets das Theorie-Praxis-Problem im Zentrum steht. Entwicklungen und Veränderungen über die Jahre hinweg lassen sich allerdings in Form von teilweise differenzierteren Betrachtungsweisen (z.B. gerade in bezug auf das Theorie-Praxis-Problem) und von gewissen Akzentverschiebungen feststellen. Ein weiterer Gesamteindruck: Mir schien, dass der Optimismus bezüglich des durch Ausbildung Machbaren einer vorsichtigen Skepsis Platz gemacht hat; diese Skepsis bezieht sich sowohl auf die Möglichkeiten der Forschung, Grundlagen für die Ausbildung von Lehrern zu liefern und zur Verbesserung der Ausbildung beizutragen, als auch auf die Möglichkeiten der Ausbildung, das Unterrichts- und Erziehungshandeln von Lehrern zu beeinflussen und direkt zur Verbesserung dieses Handelns beizutragen. Durch Forschung produziertes und durch Ausbildung vermitteltes Wissen wird zunehmend als nur eine unter vielen Kräften verstanden, die das Lehrerd Denken und -Handeln beeinflussen; wobei anderen Kräften möglicherweise mehr Gewicht zukommt.

Das Hauptthema der Konferenz lautete "Forschung und Lehrerbildung". In den Konferenzbeiträgen prägte sich dieses Thema in unterschiedlichen Formen aus: Forschung als Grundlage für die Lehrerbildung, Forschung über die Lehrerbildung, Lehrerbildung durch Forschung. Zwei Hauptreferate befassten sich mit der Frage, ob Aktivitäten der Lehrerstudenten bzw. der bereits in der Berufspraxis stehenden Lehrer im Sinne von Forschung wesentliche Beiträge zur Ausbildung und Qualifizierung der Lehrkräfte darstellen können und sollen.

Antoine Prost von der Université de Paris hielt ein programmatisches Plädoyer für den Einbezug von Forschung in die Ausbildung von Lehrern ("Recherche en sciences de l'éducation et formation des enseignants"). Nach der Religion und später der philosophisch-pädagogischen Ethik gelte heute die Wissenschaft als Legitimationsbasis für erzieherisches Handeln ("von Pestalozzi zu

Piaget"; Lehrer/Erzieher haben heute Psycho-Pädagogen zu sein). Die Ausbildung von Lehrern habe deshalb im Bezug zur Forschung zu geschehen. Prost unterschied drei Arten von Forschung: recherche sur l'éducation (z.B. Bildungssoziologie; Beschreibung des Bildungswesens und des Bildungsprozesses "von aussen"), recherche en éducation (über den Bildungsprozess als solchen, Analyse "von innen", z.B. in Form von Handlungsforschung), recherche pour l'éducation (Grundlagen, wie z.B. Entwicklungspsychologie). Forschungsbezug könne dabei zweierlei bedeuten: 1. Ausbildung an Inhalten, die Ergebnisse der (psychologischen, soziologischen) Erziehungswissenschaften darstellen; 2. Ausbildung mittels eigener Forschungstätigkeit der Auszubildenden. Zum ersten sei festzuhalten, dass entsprechende Kenntnisse nicht notwendigerweise, sondern nur unter bestimmten (und auch nur teilweise bekannten) Bedingungen das Handeln beeinflussen. (Raucher rauchen weiter, trotzdem sie von der Krebsgefahr wissen.) Manche Erkenntnisse, die als Ergebnisse der Forschung sur l'éducation und pour l'éducation vermittelt würden, seien zunächst nur Elemente einer Allgemeinbildung mit fraglicher Wirkung auf das Lehrerhandeln. (Ob sich ein Lehrer in seinem beruflichen Handeln auf erworbenes entwicklungspsychologisches Wissen stütze, sei ungewiss. Historisch-pädagogische Kenntnisse würden nicht zur Bewältigung von Situationen in der Unterrichtspraxis beitragen.) Nach Prost ist das Vermitteln erziehungswissenschaftlicher Forschungsergebnisse an Lehrer zwar wünschbar, aber die dafür investierte Zeit sollte, entsprechend dem unsicheren Nutzen, beschränkt bleiben. Für sinnvoller hält er es, Lehrer durch Forschung auszubilden, und zwar im Sinne der recherche en éducation. Diese Forschung beziehe sich direkt auf erzieherisches und unterrichtliches Handeln, sie beobachtet und beurteilt dieses, untersucht seine Bedingungen und Wirkungen. Selbst betriebene Forschung dieser Art fördere bestimmte Haltungen beim Lehrer: sie führe zu einem "klinischen Blick", zu kritischer Distanz zum eigenen Handeln, zum Denken in Alternativen, kurz sie fördere die "Entideologisierung" der pädagogischen Diskussion. (Die Diskussion über pädagogische Fragen werde vorwiegend als philosophisches und politisches Streitgespräch geführt, sie nehme wenig Bezug auf empirische Grundlagen.)

Dazu müssten zwar Forschung und Lehrerbildung eng zusammenarbeiten, aber die beiden Bereiche sollten institutionell getrennt bleiben. Die erziehungswissenschaftliche Forschung dürfe nicht durch die Lehrerbildungsinstitutionen vereinnahmt werden, da diese Forschung neben ihren Beiträgen zur Lehrerbildung noch andere Ziele zu verfolgen habe und durch Personen, deren Kompetenz in der scientific community anerkannt ist, zu leiten sei. Die im Zusammenhang mit der Ausbildung von Lehrern durchgeführte Forschung dürfe nicht Forschung minderer Qualität sein. Sie müsse unter anderem zu validen generalisierbaren Erkenntnissen führen. Handlungsforschung sei deshalb nicht unbedingt die anzustrebende Form. Den entsprechenden institutionellen Rahmen könnten Forschungsinstitutionen innerhalb oder ausserhalb der Universität bilden.

In ihrem Hauptreferat "Ausbildung für die Forschung - heutiger Stand und Perspektiven für morgen" setzte Helga Thomas (Technische Universität Berlin) teilweise etwas andere Akzente. International bestehe weitgehend Konsens über die notwendige Verwissenschaftlichung der Lehrerbildungen. Verwissenschaftlichung werde dabei in folgender Weise realisiert:

- Verstärkung der fachwissenschaftlichen Ausbildungsteile, vor allem auch für Lehrer der unteren Schulstufen.
- Etablierung der Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft aller Lehrerkategorien.
- Verstärkung der berufswissenschaftlichen Ausbildungsteile auch für Lehrer höherer Schulstufen.
- Verlagerung der Ausbildungen in die Universitäten bzw. Aufwertung der Lehrerbildungsinstitutionen zu wissenschaftlichen Anstalten.

Erziehungswissenschaftliche Ausbildung erfolge primär als Vermittlung von Wissensbeständen, seltener als Beteiligung an Forschung. Die Wirksamkeit dieser Ausbildung für das alltägliche Handeln in der Praxis bleibe beschränkt. Umsetzung von Wissen und Kenntnissen sei eine eigenständige Leistung, zu der man durch den Erwerb der betreffenden Kenntnisse allein nicht auch schon befähigt werde. Die Überzeugung, dass das für den Lehrer notwendige Orientierungswissen nicht mehr aus einem einmalig zu lernenden Wissenskanon bestehen könne, habe zur Vorstellung des "forschenden Lernens" des Lehrers im Zusammenhang mit seiner Berufspraxis geführt und zur Forderung, ihn dafür durch Beteiligung an Forschung während seiner Ausbildung vorzubereiten.

Zur Verwirklichung dieser Idee stellte Helga Thomas in ihrem Vortrag ein paar kritische Fragen:

- Können Aktivitäten im Sinne des Forschens im Rahmen der Ausbildung solcher Art sein, dass sie zu verallgemeinerungsfähigen Erkenntnissen führen (andernfalls handelt es sich nicht wirklich um Forschung)?
- Zeigen nicht gerade Forschungsergebnisse, dass die Hoffnung, theoretische Einsicht - wohl auch durch eigenes Forschen erzielte - bestimme das Handeln, wenig begründet ist?
- Setzt Forschung über Erziehungs- und Unterrichtspraxis nicht eine längere und vertiefte Erfahrung mit dieser Praxis voraus, über die die künftigen Lehrer in der Grundausbildung noch nicht verfügen?

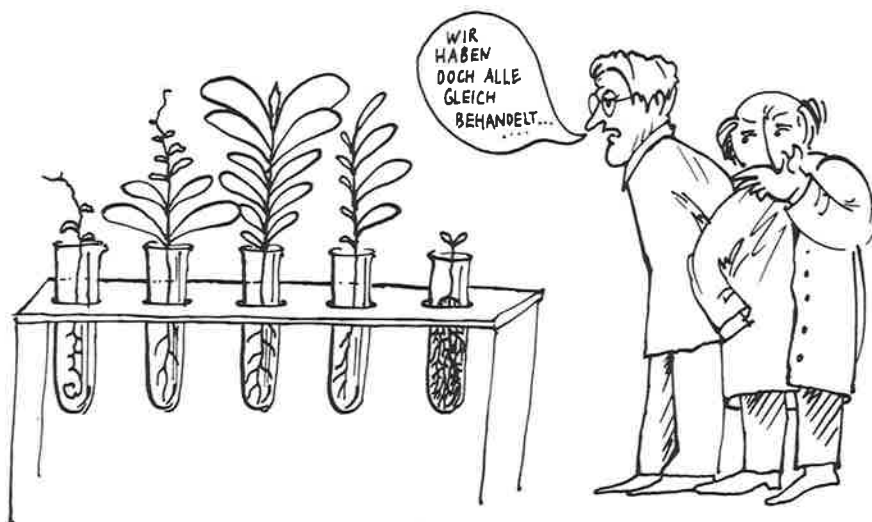
Ich interpretiere die Äußerungen von Helga Thomas nicht als Absage an die Idee der Ausbildung durch Forschung, sondern als Warnung, die Hoffnungen bezüglich der zu erwartenden Wirkungen nicht zu hoch anzusetzen und die Realisierungsschwierigkeiten nicht zu unterschätzen. Sie gab auch zu bedenken, ob die Idee nicht eher im Bereich der Fort- und Weiterbildung zu verwirklichen wäre ("alternierende Phasen von Lehrtätigkeit und handlungsfreier Selbstbesinnung") als in dem der Grundausbildung.

In Frankreich werden zur Zeit Anstrengungen unternommen, Forschungstätigkeit in die Aus- und Fortbildung von Lehrern zu integrieren. Die entsprechende Forschung hat dabei oft den Charakter von Handlungsforschung. An der Frage, ob diese Art der Forschung die richtige sei, scheiden sich die Geister. Prost fordert mit Nachdruck zunächst eine unabhängige Institutionalisierung von Forschung einerseits und von Lehrerausbildung andererseits, dann allerdings eine enge Zusammenarbeit zwischen beiden. Erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschung hätte sich als eigenständiger universitärer Forschungszweig zu etablieren. Keinesfalls dürfe sie nur im Rahmen von Institutionen angesiedelt sein, deren primäre Aufgabe in der Ausbildung von Lehrern besteht.

Am Kongress wurden in 11 parallelen Arbeitsgruppen Arbeiten und Ideen vorgetragen und diskutiert. Die Themen dieser Gruppen lauteten: Recherche expérimental, Expérimentation sur le terrain, Techniques et pratiques documentaires, Recherches interdisciplinaires, Prise en compte de l'interculturel, La recherche action, Recherche et évaluation, Recherche et innovation, Recherche en didactique des disciplines, Nouvelle technologies d'information, Recherche et formation professionnelle. Ich selbst habe an den Arbeiten der letztgenannten Gruppe teilgenommen, die sich schwergewichtig mit Fragen der Berufsbildung von Lehrern beschäftigte. Es ist kaum möglich, die inhaltlich recht heterogenen Beiträge auch nur dieser einen Gruppe hier kurz zusammenzufassen. Ich beschränke mich deshalb darauf, einige Thesen zu formulieren, die sich für mich aus dem am Kongress Gehörten ergeben:

- Der Uebergang von der Ausbildung in die Berufspraxis ist eine schwierige und für die berufliche Entwicklung des Lehrers kritische Phase. Dieser Phase, den mit ihr verbundenen Schwierigkeiten und der Frage, wie diese Phase im beruflichen Werdegang von Lehrern günstig gestaltet werden kann, wurde bisher zu wenig Beachtung geschenkt.
- Die Möglichkeiten der Grundausbildung, im Vorgriff die Probleme zu bewältigen, denen der Lehrer in der Berufspraxis begegnen wird, sind grundsätzlich beschränkt. Die Grundausbildung (formation initiale) müsste sich vielleicht weniger am (nicht erreichbaren) Ziel orientieren, die in der Praxis nötigen Qualifikationen vorweg auszubilden, sondern vielmehr versuchen, Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass der Lehrer seine spätere Praxiserfahrung reflektieren, verarbeiten, dass er daran lernen und geeignete Handlungsstrategien entwickeln und sich selbst beruflich weiter entwickeln kann (Kurzzeiteffekte vs. Langzeitentwicklungen als Ziele der Ausbildung).
- In diesem Zusammenhang haben diejenigen Phasen und Formen der Lehrerbildung, die der Grundausbildung nachfolgen (Fortbildung im weitesten Sinne), im Vergleich zur Grundausbildung vorläufig noch einen zu geringen Stellenwert. Bei der zur Zeit expandierenden Fortbildung besteht zudem die Gefahr, dass sie sich ihrerseits vorwiegend in relativ traditionellen Formen etabliert und institutionalisiert.

- Das Postulat der "Ausbildung von Lehrkräften durch Forschung" hat vieles für sich. Es scheint eine logische Konsequenz aus der Feststellung, dass die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrkräfte (deren Notwendigkeit im Prinzip unbestritten scheint) in Form des "Lernens der Ergebnisse von Wissenschaft" keine überzeugenden Ergebnisse zeitigt. Die grundsätzliche Bedeutung der Idee der Ausbildung von Lehrern durch Forschung, ihr möglicher Stellenwert in Programmen der Aus- und Fortbildung und die Möglichkeiten ihrer Verwirklichung sind nach meiner Meinung erst andiskutiert und noch wenig geklärt.



An alle Absolventen, (ehemaligen) Mitarbeiter und Dozenten der LSEB-Ausbildung (Universität Bern):

EINLADUNG ZUR LSEB-JAHRESTAGUNG VOM 14./15. NOVEMBER 1986

Tagungsort: Hotel-Restaurant Oberbalmberg, 4511 Oberbalmberg

P r o g r a m m

Freitag, 14. Nov.

1815 h Beginn der Tagung

Dr. Kurt Reusser:

Computer-Simulation von Textverständnis und Mathematisierung beim Lösen von Textrechnungen. Bericht über ein laufendes Nationalfondsprojekt und den Forschungsaufenthalt von Kurt Reusser in den USA. Anschl. Diskussion.

Samstag, 15. Nov.

900 h Hans Anliker:

Der Gesamtschulversuch Bern-West: Werdegang einer Innovation im Bildungswesen - die dahinterstehenden bildungspolitischen Anliegen. Bericht mit Diskussion.

1030 h Titus Guldimann, Dr. Fritz Schoch, Hans Müller:

Innere Differenzierung im Seminarunterricht. Ausstellung von Materialien und Themen. Erfahrungsaustausch, Diskussion.

1200 h Schluss der Tagung.

Anmeldungen mit Talon bis Montag, den 3. November, an den Organisator der Tagung: Theo Iten, Seestr. 17, 6330 Cham. Allen Angemeldeten wird eine Woche vor der Tagung die Teilnehmerliste und eine Wegbeschreibung zum Hotel Oberbalmberg zugesandt. Preis für Übernachtung mit Vollpension: Fr. 55.- pro Person. Allfällige auswärtige Interessenten der Tagung wollen sich bitte mit dem Organisator der Tagung in Verbindung setzen (042 36 82 29).

Talon

ANMELDUNG FUER DIE LSEB-TAGUNG 1986

Ich nehme an der diesjährigen LSEB-Tagung vom 14./15. Nov. teil.

Ich kann nur am Freitagabend dabei sein.

Ich kann erst für den Samstag kommen.

Ich melde mich an für das Mittagessen vom Samstag.

Ich komme mit dem Auto und könnte noch ... Personen mitnehmen

a) am Freitagnachmittag

b) am Samstagmorgen

(Zutreffendes bitte ankreuzen.)

Name/Adresse:

.....

berufl. Funktion:

BILDUNGSPOLITISCHE ENTSCHEIDE UND LEHRERBILDUNG

(Zürcher Notizen)

Hans Gehrig

Im Kanton Zürich sind im Verlaufe der letzten Monate eine Reihe bildungspolitischer Entscheide mit Auswirkungen auf die Lehrerbildung gefällt worden. Und mit Blick auf die anstehenden Realisierungen scheint die Jahreszahl 1988 eine geradezu magische Wirkung auszuüben! Nicht nur steht die Umstellung auf den Spätsommerbeginn bevor, zum gleichen Zeitpunkt soll auch mit der definitiven Einführung des Französischunterrichts ab der 5. Primarklasse begonnen werden. Und nicht zuletzt soll gemäss Beschluss des Kantonsrates (vom 22. April 1984) 1988 das Jahr sein, welches mit einer weiteren Verlängerung der Primarlehrer-ausbildung die letzte Etappe zur Realisierung der Lehrerbildungsreform einleitet.

Die Umstellung auf den Spätsommerbeginn wird auch die postmaturitären Seminare vor erhebliche Anpassungsprobleme stellen. Neuer Maturitätstermin im Januar einerseits, Universitätstermine wie bisher im Frühjahr und Herbst, Volksschulbeginn im August andererseits - das sind die gegebenen "Eckpfeiler", auf welche sich die Lehrerbildungsanstalten auszurichten haben werden.

Die Einführung des Französischunterrichts in der Primarschule wird zur Folge haben, dass Französisch (als sprachliche Ausbildung und Didaktik) ab 1988/89 neu als obligatorisches Fach sowohl in der Grundausbildung wie auch in der Primarlehrerausbildung geführt werden wird.

Das für uns wichtigste Geschäft aber wird der Endausbau der Primarlehrerausbildung sein. Da bekanntlich die stufenspezifischen Ausbildungsgänge im Kanton Zürich auf der einjährigen Grundausbildung aufbauen, dauert die Zürcher Primarlehrerausbildung ab 1988 (ohne ausserschulisches Praktikum) drei Jahre.

Dies bedeutet im Vergleich mit dem Zustand vor 1938 eine massive Verlängerung! Die vorberatende kantonsrätliche Kommission machte sich denn auch den Entscheid nicht leicht und beschrift in der Schlussphase der Beratungen einen eher unüblichen Weg. Es wurden nämlich 34 Studenten und amtierende Junglehrer zu einem Hearing mit den Politikern aufgeboten.

Zweierlei wurde von dieser Diskussion mit den Betroffenen erwartet:

- erstens, dass der seit 1981 eingeschlagene Weg grundsätzlich als richtig und gut beurteilt würde;

- zweitens, dass aber trotzdem eine weitere zeitliche Ausdehnung der Ausbildung für die künftigen Primarlehrer auch von den Jungen als sinnvoll beurteilt würde.

Beides wurde einmütig bejaht, und die Vorlage hatte keine Mühe, auch im Plenum des Kantonsrates durchzukommen.

Zurzeit laufen die Vorbereitungsarbeiten beim Primarlehrerseminar (PLS) auf Hochtouren. Daneben befasst sich aber auch die neugeschaffene kantonale Seminardirektorenkonferenz (SDK) mit vielen Koordinationsproblemen. Sie hat unter anderem dem Erziehungsrat vorgeschlagen, für die Planungsarbeiten bildungspolitische Leitideen zu formulieren. Diese lauten im entsprechenden Erziehungsratsbeschluss wie folgt:

- "1. Die viersemestrige Ausbildung zum Primarlehrer hat die Absolventen zu befähigen, in gleichem Masse den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Zürcher Volksschule wahrzunehmen und insbesondere den vielseitigen pädagogischen und didaktischen Anforderungen der Primarschule gerecht zu werden.
2. Im Sinne der Gesamtkonzeption in der Zürcher Lehrerbildung gemäss LBG 1978 sind eine angemessene Vergleichbarkeit der Ausbildungsangebote der einzelnen stufenspezifischen Seminare und eine rechtsgleiche Behandlung aller Lehrerstudenten zu gewährleisten.
3. Ausbildungsangebote und Rahmenbedingungen der viersemestrigen Primarlehrerausbildung sind so zu gestalten, dass sie im Vergleich mit der Oberstufenlehrerausbildung für die Bewerber gleichwertig sind.
4. Am Grundsatz einer einheitlichen Primarlehrerausbildung (keine Unterscheidung zwischen Unter- und Mittelstufenausbildung) ist für alle Absolventen des Primarlehrerseminars festzuhalten.
5. Jegliche Benachteiligung der militärdienstpflichtigen Bewerber bezüglich der zeitlichen und inhaltlichen Ausbildungsbedingungen ist zu vermeiden."

Mit dem erwähnten Kantonsratsbeschluss wird ein Reformprozess zum "Abschluss" gebracht, der nunmehr ziemlich genau 20 Jahre in Anspruch genommen hat. Es ist aufschlussreich, kurz Rückschau zu halten und sich anhand einer Zeittabelle (Grafik) am Zürcher Beispiel zu vergegenwärtigen, in welchen Zeitdimensionen sich Reformen abspielen. Dabei kann mindestens in bezug auf die letzten zwanzig Jahre insofern von günstigen Voraussetzungen gesprochen werden, als

- bei den politischen Behörden ein relativ bildungsfreundliches Klima herrschte;
- eine bemerkenswerte personelle Kontinuität bei den Trägerschaften der Reform der Arbeit eine gewisse Zielstrebigkeit verschaffte.

Grafik: Verlauf des Reformprozesses im Bereich Lehrerbildung
(Kanton Zürich)

~ 1928	—	<u>Reformdiskussionen</u> im Rahmen der Schulsynode 1922 und 1926 - Vorlagen im Kantonsrat 1931, 1935, 1936 - Auseinandersetzung: seminaristischer Weg vs. universitärer Weg, ausmündend in einen "Kompromissvorschlag"
1938	—	<u>NEUES GESETZ</u> - Gliederung in <u>Unterseminar</u> (4 Jahre) mit kantonaler Maturität und <u>Oberseminar</u> (1 Jahr) - Oeffnung der Lehrerbildung für alle Maturitätsabschlüsse - Eröffnung des neuen Oberseminars
1943		
1948	—	- Konkretisierung im 1. Lehrplan des Oberseminars von 1948 Phase der Konsolidierung und Problematisierung der neuen Lösung
1958	—	Phase der Kritik und Suche nach weiterem Ausbau bzw. neuen Lösungen
1968	—	<u>Einsetzen der Reformdiskussionen</u> - Verabschiedung von Arbeitshypothesen zur Reform der Lehrerbildung im Rahmen des ZKLV (Zürcher Kantonaler Lehrerverein) - Idee der Gesamtkonzeption mit Einbezug der Volksschuloberstufe - ab 1970 Koordination mit der Expertenkommission LEMO
1978	—	<u>NEUES GESETZ</u> - Verlängerung und Koordination der Ausbildungsgänge: Gesamtkonzeption
1981		- neu: gemeinsame pädagogische Grundausbildung - 1. Etappe zur Verlängerung der Primarlehrerausbildung
1988	—	Volle Realisierung des Konzepts gemäss Gesetz 1978
1998	—	(?)

Die Grafik lässt folgendes in die Augen springen:

- Die "Lebensdauer" des Gesetzes von 1938 betrug 40 Jahre;
- die eigentliche "Entwicklungszeit" für eine neue Vorlage nimmt jeweils mindestens 10 Jahre in Anspruch (unter günstigen Voraussetzungen); die "Reformdiskussionen" setzen aber lange vorher ein;
- zur Realisierung und Konsolidierung einer Neuordnung (in der Praxis) sind in der Regel weitere 10 Jahre nötig.

Drei Folgerungen sind zu beachten:

- Wer ins "Reformgeschäft" einsteigen will, braucht einen "sehr langen Atem".
- Ohne eine gewisse Kontinuität im personellen Bereich lassen sich solch langfristige Unternehmen wahrscheinlich nicht "durchziehen". Wenn dem aber so ist, muss beachtet werden, dass in der Realisierungsphase die Voraussetzungen, die 10 oder 20 Jahre früher zur Reformdiskussion geführt hatten, sich völlig verändert haben können.
- Reformprozesse verlaufen also nicht "eindimensional" und nach ausschliesslich rationaler Planung. Vielmehr greifen vorstrukturierte rationale und unvorhergesehene, irrationale Prozesse und Vorgänge ineinander.

Dies werden die Schöpfer der Lehrerbildungsreform von heute wohl beachten müssen, wenn sie nun daran gehen, deren Auswirkungen in den nächsten 10 Jahren kritisch zu beobachten.



SCHLECHTE NOTEN FUER SCHULMEISTER

Mit jedem Lehrer, der stempelt, liegt in langjähriger Ausbildung erworbenes Wissen brach. Bilden die zahlreichen arbeitslosen Lehrer ein Potential, das die Privatwirtschaft mit Gewinn ausschöpfen könnte?

Istvan Akos

Der Lehrerberuf hat zurzeit schlechte Konjunktur. Schuld an der Lehrerarbeitslosigkeit hat nicht nur der Pillenknick, der die Schülerzahlen auf lange Sicht massiv reduziert hat, Schuld hat auch die mangelnde Information der angehenden Lehrer über die effektiven Berufsaussichten. Nicht wenige von ihnen landen nach Abschluss der Ausbildung statt im Schulzimmer auf dem Arbeitsamt.

Die Situation hat bereits 1980 den Präsidenten der Freiwilligen Schulsynode Basel, Edibert Herzog, zu einem Hilferuf an die Adresse der Wirtschaft veranlasst. Er bat den Basler Volkswirtschaftsbund, bei den Mitgliedfirmen abzuklären, ob sie für die arbeitslosen Schulmeister offene Stellen hätten. Neben der Kritik von linker Seite, die ihm vorwarf, die Lehrer ihrem Beruf entfremden zu wollen, gab es von der Privatwirtschaft zahlreiche Stellenangebote.

Grund genug, die Uebung fünf Jahre später zu wiederholen. "Angesichts der anhaltenden Verknappung an qualifiziertem Personal nehmen wir an, dass umschulungswillige Lehrer auch heute eine passende Anstellung in der Privatwirtschaft finden können", schrieb der Basler Volkswirtschaftsbund im Februar 1985 seinen Mitgliedern. Wiederum wurde von den Personalabteilungen eine ganze Liste von Funktionen zusammengetragen, die für umschulungswillige Lehrer in Frage kommen.

Wie viele der rund 50 gemeldeten Stellen in der Folge von Lehrern besetzt worden sind, ist indessen niemandem bekannt. "Wir haben von den Firmen keine Reaktionen erhalten", meint Hans Furer, juristischer Mitarbeiter beim Basler Volkswirtschaftsbund. "Ich habe das Gefühl, dass die Aktion keinen Erfolg gehabt hat. Mir scheint, dass die Lehrer zu fest im Sattel sitzen. Da hat zum Beispiel eine Druckerei einen Korrektor gesucht. Wenn ich mir vorstelle, was der Lehrer für ein Sozialprestige und einen Lohn hat, und dann als Korrektor in einer Druckerei ...".

In der Tat scheint es nicht besonders viele Lehrer zu einem Job in der Privatwirtschaft gezogen zu haben. Dem für die Lehrer zuständigen Arbeitsamt-Beamten Maurizius Gerber jedenfalls sind keine bekannt, die aufgrund dieser Aktion bei der Wirtschaft untergekommen sind. Ueber den mangelnden Erfolg der Aktion ist er nicht erstaunt: "In der Privatwirtschaft werden Lehrer gesucht, die auch von den Schulen gesucht wer-

den. Arbeitslose Handelslehrer gibt es zum Beispiel keine." Umgekehrt heisst das aber: Jene Lehrer, die in den Schulen nicht unterkommen, haben in der Wirtschaft erst recht keine Chancen; es sei denn im Rahmen eines sechsmonatigen Wirtschaftspraktikums bei der Sandoz. Dabei geht es aber nicht um die Vorbereitung der Lehrer auf eine Tätigkeit in der Industrie: "Die Idee ist, dass die Lehrer nach ihrer Rückkehr in den Unterricht von der Wirtschaft ein anderes Bild haben", sagt Peter Büchi, Leiter des Personaldienstes bei der Sandoz.

"Viele Lehrer haben Mühe, sich mit vier Wochen Ferien zufriedenzugeben, sich in das Team einzufügen."

Theodor Gamberini

Eine der Firmen, die auf die Umfrage des Basler Volkswirtschaftsbundes hin mögliche Stellen gemeldet haben, ist Ciba-Geigy. Das Interesse von seiten der Lehrer war aber nicht gross, weiss Otto Gigong vom Zentralen Personaldienst zu berichten. "Man ist da nicht fündig geworden. Wenn die Firma eine Stelle zu vergeben hat, dann bewerben sich ganz andere Konkurrenten darum - die passen nahtlos in die Stelle." Und aus sozialen Gründen jemanden anstellen mag die Ciba-Geigy auch nicht: "Wir haben den Grundsatz, dass Leute mit einer akademischen oder technischen Ausbildung am richtigen Ort eingesetzt werden müssen. Wenn man jemanden unter seinem Ausbildungsniveau beschäftigt, dann ist die Frustration bald komplett", meint Theodor Gamberini, beim Zentralen Personaldienst für Personalplanung und -werbung zuständig.

Der Hauptteil der Lehrer, die sich bei Ciba-Geigy um eine Stelle bewerben, setzt sich aus Naturwissenschaftlern, Chemikern, Physikern und Biologen zusammen. "Die Naturwissenschaftler können am besten einsteigen, sie brauchen nur eine geringe Zusatzausbildung", erklärt Gigong, der selber vom Lehrerberuf in die Privatwirtschaft gewechselt hat. Der ehemalige Leiter der Abteilung Naturwissenschaften des Wirtschaftsgymnasiums Biel mochte "nicht 30 Jahre Lehrer sein" und trat 1980 in die Dienste der Ciba-Geigy. Nun ist er mit ein Beweis dafür, "dass Lehrer bei uns nicht abgesägt sind, dass sie die genau gleichen Chancen haben wie andere auch". Sofern sie die richtige Ausbildung haben.

Lehrer mit einem betriebswirtschaftlich-ökonomischen Hintergrund haben sie. "Und das wär's bald einmal. Das riesige Feld der Phil-Einer steht auf dem Arbeitsmarkt praktisch ohne Chance da", sagt Theodor Gamberini.

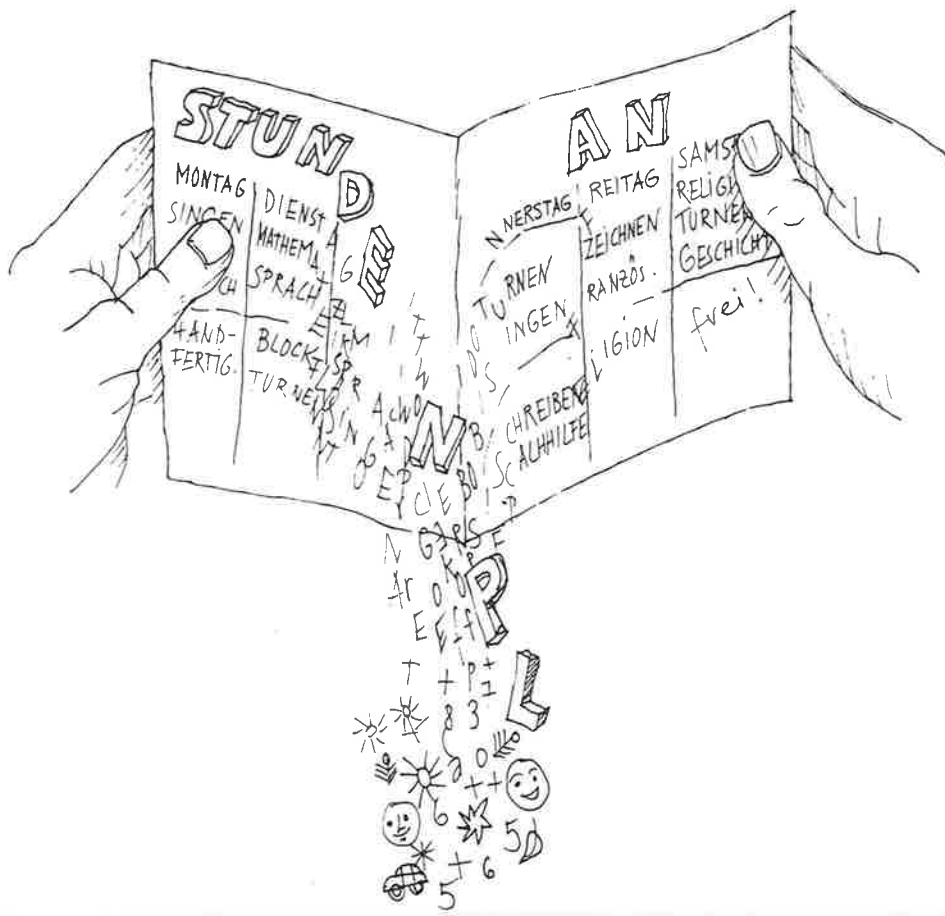
Zudem haben viele Lehrer Mühe, sich mit vier Wochen Ferien zufriedenzugeben, sich in das Team einzufügen. Und den tollen Lohn, den die Lehrer bereits mit 30 haben, können wir auch nicht zahlen. Und wenn sie älter sind, gibt es Probleme mit der Pensionskasse."

Wenn es ein Lehrer aber schafft, seinen Mitbewerber zu schlagen, so kann sich die Schulpraxis auf sein Vorwärtskommen mitunter positiv auswirken. Walter Grolimund, der nach einem abgeschlossenen Studium in Solothurn zwei Jahre als Handelslehrer arbeitete und nun in einer Stabstelle im Revisorat der Ciba-Geigy tätig ist: "Der Lehrerberuf hat mir viel geholfen. Gerade im Revisorat gibt es viele Besprechungen und Präsentationen. Und da ist es wichtig, dass man etwas so vortragen kann, dass es für die Leute verständlich ist."

Alles in allem haben die arbeitslosen Lehrer kaum Chancen, in der Wirtschaft unterkommen zu können. Deshalb empfiehlt Theodor Gamberini, sich bereits in der Ausbildung Kenntnisse anzueignen, die später von Nutzen sein könnten: "Das tönt vielleicht böse, aber die Phil-Einer sollen Schreibmaschine schreiben lernen und sich mit der Büroautomation vertraut machen. Wenn einer das kann, dann können wir ihm auch eine gutbezahlte Ueberbrückung mit Sekretariatsarbeiten geben."

So weit hergeholt ist der Vorschlag gar nicht: Das baselstädtische Arbeitsamt beabsichtigt in Zusammenarbeit mit dem Kaufmännischen Verein, arbeitslosen Lehrern einen Kurs anzubieten. Dazu Hans-Rudolf Richli, beim Basler Arbeitsamt für die Weiterbildungskurse zuständig: "Die Lehrer haben eine gute Basis, aber es fehlen ihnen die Kenntnisse im administrativen Bereich. Und die braucht es in vielen Berufen - auch bei der Erwachsenenbildung."

Abgedruckt aus "Politik und Wirtschaft 8/1986"





Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation
Centro svizzero di coordinazione della ricerca educazionale
Swiss coordination centre for research in education

Wer hat sich nicht schon über die unterschiedlichen Schulsysteme unseres Landes gewundert, gefreut oder auch geärgert. 26 Schulhoheiten erlauben viel Eigenständigkeit, erschweren aber den gegenseitigen Austausch und die Zusammenarbeit.

Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) hat die Aufgabe, den Informationsaustausch und die Zusammenarbeit zwischen Bildungsforschung, Bildungsverwaltung und Bildungspraxis zu fördern. Seit 1974 führt die SKBF eine "Permanente Erhebung" über Forschungs- und Entwicklungsprojekte in der Schweiz durch. Alle eingegangenen Projekte werden in der INFORMATION BILDUNGSFORSCHUNG, einer vier bis sechsmal jährlich erscheinenden Loseblattpublikation, veröffentlicht und gratis an über 1000 Interessenten versandt.

Seit diesem Sommer wird an der SKBF ein neuer Schwerpunkt aufgebaut: Die Vermittlung zwischen Bildungsforschung und Lehrerschaft. Als notwendige Voraussetzung für ein gegenseitiges Verständnis bzw. eine fruchtbare Zusammenarbeit steht das gegenseitige Sich-Kennenlernen. Deshalb ist unser erstes Ziel, den Informationsfluss zu intensivieren.

Zwei Beispiele von Kurzinformationen, die auch für Lehrerbildner interessant sind, sollen unsere Anstrengungen verdeutlichen.

Beurteilung im Turnunterricht

Ein Schritt zur Schüler selbstbeurteilung

1985 wurde im Kanton Waadt ein fünfjähriger Versuch abgeschlossen, der die Turnnote durch ein "Leistungsbüchlein" ersetzt. In allen Klassen der obligatorischen Schulzeit führen die Schüler selbstständig ihr persönliches "Livret d'aptitudes physiques". Darin notieren sie ihre Leistungen (Sekunden, Meter,..) in den verschiedenen Disziplinen und können anhand einer Tabelle den qualitativen Wert ("sehr gut", "gut", ...) bestimmen.

Nach fünf Jahren Praxis wurden die Erfahrungen der Lehrer, die Turnunterricht erteilen, mit einem Fragebogen erhoben. In Gruppengesprächen wurden auch die Meinungen von 300 Schülern zusammengetragen.

Schüler wie Lehrer äusserten sich vorwiegend positiv über die Möglichkeit zur Selbstbeurteilung. Die Resultate der Anstrengungen konnten detailliert verfolgt werden und Fortschritte wurden sofort ersichtlich, was eine Semesternote nicht leisten kann. Als motivierend wurde allgemein der Umstand hervorgehoben, dass es dem Schüler erlaubt ist, sein Büchlein selbst zu führen.

Aufgrund der positiven Ergebnisse der Umfrage beschloss der Regierungsrat, die Turnnoten definitiv durch das "Livret" zu ersetzen.

(Ref.Nr. 86.007)

Berufsdysphonie / Sprechstörungen im Lehrberuf

Wenn plötzlich die Stimme versagt ...

Eine taugliche, belastbare Stimme gehört zum Handwerkzeug eines jeden Lehrers. Wer sich täglich in einer Schar lebendiger Kinder durchzusetzen hat, neigt dazu, sich effektive, aber physiologisch ungeeignete Stimmgewohnheiten anzugewöhnen. Dabei kann es vorkommen, dass nach einiger Zeit funktionelle Stimmstörungen auftreten, die sogar zu organischen Veränderungen des Stimmapparats führen können. Anzeichen dafür sind starke Heiserkeit, Umkippen und Ueberschlagen der Stimme beim lauten Sprechen oder das Wegbleiben der Stimme.

Vorbeugen ist bekanntlich besser als heilen. In seiner Diplomarbeit an der Universität Freiburg fragt Alexander Zimmermann nach den präventiven Massnahmen, die an Schweizer Lehrerseminaren üblich sind.

In keinem der 38 schriftlich befragten Seminaren wird vor oder während der Ausbildung eine eigentliche Stimmtauglichkeitsprüfung durchgeführt. Stimmüberprüfungen werden aber in die Fächer Musik, Deutsch oder Didaktik integriert. Obligatorische oder fakultative Stimm- und Sprechschulung kennen 30 Seminare und 23 vermitteln auch theoretisches Wissen.

Als noch unbefriedigend beurteilt der Autor diesen Ausbildungsstand. Ein Minimum an Stimm- und Sprecherziehung erachtet er als ein Muss. Einerseits dient dies dem Lehrer selbst, andererseits aber auch seinen Schülern, wenn auf Sprecherziehung grösseren Wert gelegt wird.

(Ref.Nr. 86.005)

Wenn Sie mehr ...

über eine der vorgestellten Untersuchungen wissen wollen, wenden Sie sich bitte an:
Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung,
Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel: 064/ 21 21 80

Pestalozzis Erbe

Verteidigung gegen seine Verehrer



Symposium

vom 26. bis 28. Februar 1987 in Bern

'Pestalozzis Erbe - Verteidigung gegen seine Verehrer'

Unter diesem Motto findet im Februar 1987 in der Berner Schulwarte ein Symposium statt. Die Veranstaltung dauert vom 26. Februar nachmittags bis am 28. Februar mittags und wendet sich an Erziehende, Lehrende, Studierende und weitere Interessierte. Nebst Vorträgen, Podiumsgespräch und Schriftstellerlesung bieten Arbeitsgruppen Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit Gedanken und Schriften von und über Johann Heinrich Pestalozzi, mit seinem pädagogischen und politischen Erbe.

Tagungsprogramm

Donnerstag, 26. Februar 1987

- | | |
|-------|---|
| 16h30 | Eröffnung des Symposiums
in der Schulwarte am Helvetiaplatz |
| 16h45 | Prof. Adalbert Rang, Amsterdam
'Das Erbe des politischen Pestalozzi' |
| 20h15 | Lukas Hartmann, Bern
'Pestalozzi und seine Verehrer' |

Freitag, 27. Februar 1987

- 8h30 Arbeitsgruppen unter der Leitung von
Dr. Werner Bachmann, Zürich
Prof. Theodor Ballauff, Mainz
Dr. Theodor Bucher, Vaduz
Dr. Conrad Buol, Chur
- 10h30 Dr. Franz Schorer, Langenthal/Bern
'Das Leben bildet - Pestalozzis Warnung vor dem
Missbrauch der Elementarmethode'
- 14h15 Arbeitsgruppen (Forts.)
- 16h30 Podiumsgespräch über
'Pestalozzis pädagogisches Erbe' mit
Prof. Hans Aebli, Bern
Prof. Theodor Ballauff, Mainz
Prof. Jürgen Oelkers, Lüneburg
Prof. Adalbert Rang, Amsterdam
- 20h15 Prof. Jürgen Oelkers, Lüneburg
'Wie kann der Mensch erzogen werden? - Pestalozzis
'Nachforschungen' als Hauptstück der modernen Päd-
agogik'

Samstag, 28. Februar 1987

- 8h30 Arbeitsgruppen (Forts.)
- 10h30 Prof. Max Liedtke, Nürnberg
'Erwartete und unerwartete Wirkungen der Pädagogik
Pestalozzis'
- 11h45 Schluss des Symposiums

Mit dem nachstehenden Talon können die Tagungsunterlagen
sowie Anmeldeformulare angefordert werden. Bitte den aus-
gefüllten Talon abtrennen und an das Tagungssekretariat,
Pädagogisches Seminar, Gesellschaftsstrasse 6, 3012 Bern,
senden, das für zusätzliche Auskünfte zur Verfügung steht.

----- 

Senden Sie Tagungsunterlagen und Anmeldeformulare an

Name, Vorname _____
Adresse _____

Bitte ausgefüllten Talon an das Tagungssekretariat,
Pädagogisches Seminar, Gesellschaftsstrasse 6, 3012 Bern,
senden.

KURSHINWEISE - KURSHINWEISE - KURSHINWEISE - KURSHINWEISE - KURSHINWEISE

Humanisierung - Eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik

Referent: Prof. Dr. Hartmut von Hentig, Laborschule Universität Bielefeld, Hörsaal 101, Universität Zürich. Eintritt frei.

Selbstverständnis der Schule und Gegenwartserfahrung: Analyse und Vorschläge zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs

Kursort Reformierte Heimstätte Rüdlingen (bei Eglisau)
Beginn Montag, 3. November 1986, 16.00 Uhr (ab Zürich ist ein Auto-transport vorgesehen für Bahnreisende)
Schluss Donnerstag, 6. November 1986, 11.00 Uhr
Ziel Analysen und Vorschläge zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Reflexionen über den Zusammenhang von Bildung und Aufklärung heute.
Referenten Brigitte WEISSHAUPT, Zürich; Alois MUELLER, Benglen; Heinz KEGLER, Berlin/Zürich; Kurt WEISSHAUPT, Zürich.
Unterkunft/Verpflegung Wir sind in der Reformierten Heimstätte Rüdlingen untergebracht. Preis Vollpension für die ganze Kursdauer ca. Fr. 150.--
Einschreibegebühr Fr. 70.--; erst nach erfolgter Teilnahmebestätigung einzuzahlen.
Anmeldung Bis zum 30. September 1986 mit der offiziellen Anmeldekarte an die Weiterbildungszentrale Luzern.
Bemerkungen Der Kurs steht Lehrern aller Fächer, die mit uns über den Bildungsbegriff arbeiten wollen, offen.
Auskunft Christoph Dejung
Loorenstrasse 31
8053 Zürich
Tel. 01/53 16 15
Weiterbildungszentrale
Postfach 140
6000 Luzern 4
Tel. 041/42 14 96

Fachverband Ph

Schule heute - Schule morgen: Seminar über Wandlungen im Schulalltag

25. bis 28. November in der Kartause Ittingen, veranstaltet vom Schweizerischen Lehrerverein (SLV) und dem Schweiz. Verein für Handarbeit und Schulreform (SVHS)

Zielsetzung: Ueberdenken des Schulalltags; gründliche Auseinandersetzung mit Schüler, Lehrer, Unterricht und schulischem Umfeld; Vermittlung und Verarbeitung neuester Forschungsergebnisse; Erarbeitung von Impulsen für die Praxis

Arbeitsweise: Auseinandersetzung mit Fallbeispielen; Analyse von Video-Sequenzen; Referat; Diskussionen im Plenum und in Gruppen; Arbeitsgruppen/Interessengruppen

Referenten und Kursleiter: Prof. Dr. Rolf DUBS, Hochschule St. Gallen; Prof. Dr. Fritz OSER, Universität Fribourg; Rektor Dr. Iwan RICKENBACHER, Rickenbach; Prof. Josef WEISS, St. Gallen

Diskussionsleiter: Jakob ALTHERR, Schulinspektor (Herisau); Theo ITEN, Pädagoge (Cham); Othmar KAEMPFER, Lehrer (Ried-Brig); Dr. Elmar KOBLER, Schulrat (St. Gallen); Annemarie LUEDI, Didaktiklehrerin (Bern); Dr. Walter WEIBEL, Lehrerfortbildner (Hitzkirch)

Teilnehmer: Lehrkräfte aller Stufen und Schulen; Lehrerbildner; Lehrerberater; Schulinspektoren; Eltern; Mitglieder von Schulbehörden; an der Schule Interessierte (Ärzte, Journalisten, Politiker, Juristen usw.)
Kosten: Kursbeitrag Fr. 100.--; Vollpension (Zweierzimmer) Fr. 85.-- bis Fr. 95.-- pro Tag (Einzelzimmer bitte selbst besorgen)
Anmeldung: Die Teilnehmerzahl ist auf ca. 70 beschränkt. Bitte bis spätestens 30. September 1986 anmelden bei: Josef Weiss, Sekretariat Gewerbliche Berufsschule, Demutstrasse 115, 9012 St. Gallen.
Anfangs November erhalten die Teilnehmer die detaillierten Kursunterlagen.

Ausländische Schüler - Was tun in der Lehrerbildung und -fortbildung
Die "Gemischte Arbeitsgruppe des Centro Pedagogico-Didattico" führt mit Unterstützung des Europarats, des Bundes und der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren eine Tagung durch:
Ort: Solothurn (Rathaus)
Datum: 11. - 13. Dezember 1986
Programme und Anmeldeformulare werden an die Lehrerbildungs- und Fortbildungsinstitute versandt oder können unter Tel: 031/44 47 52 angefordert werden.

International Colloquium of School Psychology Interlaken
Ausführliches Programm erhältlich bei:
Ruedi Zogg, Châtillon, Ch-2515 Prêles



BUCHBESPRECHUNGEN

DORER, E. (1986)

Texte besser verstehen. Methoden der Verarbeitung von literarischen, fiktionalen Texten an der Oberstufe.
Buchs/AG: Kant. Lehrmittelverlag. 148 S., Fr. 25.-

"Texte besser verstehen" ist ein Arbeitsbuch für Lehrkräfte der Oberstufe, die ihren Deutschunterricht lebendiger und vertiefter gestalten möchten. Was wird darin angeboten? Der Untertitel enttäuscht nicht: eine Vielfalt von Methoden der Texterschliessung und -verarbeitung, an praxisnahen modellhaften Unterrichtsbeispielen vorgestellt und - im Einklang mit der Kapiteleinteilung - unter sieben methodische Prinzipien subsumiert. Dabei ist das kleine Werk mehr als eine blosse Methodik. Dem Buch liegt die Leitidee des "verstehenden Handelns" zugrunde: Der Lehrer soll verstehen, "was er tut, weshalb er es tut und welches die Folgen seines Handelns sein können" (6). Deshalb wird bei jedem methodischen Verfahren auch der entsprechende linguistische und psychologische Hintergrund aufgezeigt. Der Lehrer kann daraus entnehmen, welche Ziele die einzelnen Methoden anvisieren und welche Vor- und Nachteile sie im Hinblick auf bestimmte pädagogisch-didaktische Postulate (Schülerorientierung, integrativer Deutschunterricht) aufweisen. Zugleich gewinnt er ein Repertoire an unterrichtsrelevanten Einsichten der Denk- und Verstehenspsychologie.

Welches sind die sieben Prinzipien, die in diesem Lehrmittel besprochen werden? - Erster Grundsatz: das verzögerte bzw. verzögernde Lesen. Im 1. Kapitel werden Techniken beschrieben, die verhindern sollen, dass der Schüler einen Text vorschnell und verkürzt zur Kenntnis nimmt, die aber auch dazu beitragen sollen, dass eine echte Lesemotivation entsteht. - Zweite Leitidee: der sog. integrative Deutschunterricht, die Verbindung der Lernbereiche "Grammatik", "Aufsatz" und "Lesen". Hier zeigt der Autor eindrücklich, wie Schüler nicht nur zum Schreiben über literarische Texte angeleitet, sondern auch zum Selbstgestalten (Schaffen) von fiktionalen Sprachprodukten angeregt werden können, wie sie also etwa zu ihrem Lieblingsbuch einen Klappentext erstellen oder zu einer bestimmten Lehre selbst eine Fabel erfinden. - Drittens sodann das Lesen in verschiedenen Medien, die bildhafte Darstellung von Texten (Illustrationen, "visuelle" Texte, Comics) und die Gestaltung von Texten im gemeinsamen Tun (szenische Darstellungen, Hörspiele), inklusive der Einbezug von Vertonungen. - Viertens: der Grundsatz des "leserorientierten Lesens". Hier geht es primär um das Ernstnehmen der Textrezeption des Schülers, darum, dass der Lehrer ihm nicht seine eigene vorher zuerichtgelegte Interpretation "über den Kopf stülpt", sondern im gemeinsamen Unterrichtsgespräch und im Sinne des sog. schrittweisen Erlesens nach GLINZ immer wieder von den Wahrnehmungen und den "Verstehenshypothesen" der Schüler ausgeht. - Fünftens: das "Lesen mit strukturierten Vorgaben", also das Lesen nach Arbeitsaufträgen, die Textbesprechung gemäss einem Analyseschema oder entsprechend der SQ3R-Methode. Detailliert erläutert der Autor hier auch die verschiedenen Formen der Impulsgebung und zeigt, dass es wesentlich von der Art des Textes und von der Zielsetzung der Textbearbeitung abhängt, welche Form der Impulsgebung fruchtbar ist. - Als weitere methodische Konzeption wird sodann das "lehrerorientierte Lesen" vorgestellt.

Hier geht es um die verschiedenen Formen des Darbietens von literarischen Texten (Erzählen, Vorlesen, Erklären) und um das sog. Lehrgespräch, also das fragende Entwickeln des Textsinns. In einer differenzierten Stellungnahme erörtert der Autor die legitimen didaktischen Funktionen des Darbietens und arbeitet heraus, was "Gemütsbildung", unverkürzt verstanden, beinhaltet. Schliesslich das siebte Prinzip: "Texte verstehen im Vergleich". Handle es sich um den Vergleich zwischen zwei bekannten, zwischen einem bekannten und einem unbekanntem oder zwischen zwei neuen Texten (zum selben Thema oder vom gleichen Autor) – immer erzeugt das Präsentieren eines Kontrasttextes Spannung, fordert zum Nachdenken heraus, aktiviert zum genauen und gründlichen Lesen.

Summa summarum: ein reichhaltiges und nützliches Buch, das dem Schulpraktiker viele Ideen und Hilfen anbietet. Voraussetzung ist allerdings, dass er das Lehrmittel von Erich DORER immer wieder verwendet und sich durch die manchmal recht ins Detail führenden Hintergrund-Abschnitte nicht abschrecken lässt. Denn auch hier gilt: Vieles erschliesst sich erst bei wiederholtem Lesen. Doch der Autor hilft dabei: Die einzelnen Kapitel sind übersichtlich gestaltet, und alle Fachausdrücke werden in einem beigefügten Glossar gut erklärt.

Theo Iten

Ein längst erwartetes und gesuchtes Lehrmittel zur Gestaltung des Deutschunterrichts ist erschienen!

Erich Dorer

Texte besser verstehen

Das Lehrmittel

- bietet dem Real-, Sekundar-, Bezirks- und Gymnasiallehrer mannigfaltige Anleitungen und Hilfen an
- erleichtert dem Schüler den Zugang zu literarischen Texten
- stellt modellhaft Textlesemethoden dar
- gibt Aufschluss über Verstehensprozesse und -ergebnisse
- bereichert den Deutschunterricht

Der Verfasser ist Dozent für Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik Deutsch sowie Leiter der schulpraktischen Ausbildung an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau. Er stützt sich ab auf langjährige Erfahrung auf allen Schulstufen im Umgang mit Texten und im Erproben von Lesemethoden.

148 Seiten A4; Preis Fr. 25.–

Lehrmittelverlag des Kantons Aargau,
Postfach 108, 5033 Buchs, Telefon 064 24 21 33

spr

Schweizer
Pädagogische
Reihe

4

Kurt Aregger

Pädagogische Unterrichts- gestaltung

SCARBATH Horst
Videokonsum und pädagogische Verantwortung
Gelbe Reihe "Pädagogik und freie Schule - Heft 33. 72 S.
Hrsg.: Fördergemeinschaft für Schulen in freier Trägerschaft Adamas-Verlag, Paulistrasse 22, 5000 Köln 41. DM 5.--.

In den letzten Jahren haben Videogeräte mit ihren vielfältigen Möglichkeiten einen rasanten Einzug in Familien und selbst in Kinderzimmer gehalten. Mit welcher "Video-Wirklichkeit" sich ihre Kinder konfrontieren, nehmen Eltern und Erzieher oft nicht wahr. Welche psychischen Auswirkungen dieser neue Konsum hat, lässt sich bisher nur ahnen.

In der vorliegenden Schrift setzt sich Professor Dr. Horst Scarbath, Hamburg, aus seiner langjährigen pädagogischen und psychologischen Praxis und der in Jugendmedienschutz und Medienpädagogik gewonnenen Erfahrungen mit der pädagogischen Verantwortung im Umgang mit dem neuen Medium Video auseinander.

Eine sachkundige, problem- und praxisgerechte Analyse, die auch die neue juristische Lage seit 1985 mit berücksichtigt und Eltern und Lehrern wertvolle Hilfen und positive Lösungsansätze vermittelt. Der grosse Vorteil dieses Heftes liegt darin, dass jenseits von Klischeevorstellungen Pädagogen zur Nachdenklichkeit angeregt und Wege aufgezeigt werden, wie ein verantwortungsvoller Umgang mit einem neuen Medium, mit dem wir leben müssen, gelernt und vermittelt werden kann.

(Verlagsbesprechung)

AREGGER Kurt
Pädagogische Unterrichtsgestaltung
Perspektiven für ganzheitliches Unterrichten.
Hannover, Schroedel. 1986. 186 S. Fr. 22.90.

Im neuesten Werk des bekannten Schweizer Pädagogen unternimmt der Verfasser den Versuch, den "Königsweg", den der Lehrer im Alltag zu beschreiten hat, neu zu jalonieren. Die wesentlichen Erkenntnisse aus der Allgemeinen Pädagogik und der Allgemeinen Didaktik sollen in eine Systematik gefasst werden, damit die grosse Spanne zwischen theoretischem und praktischem Gehalt für die Lehreraus- und -fortbildung überwunden werden kann. Die Plattform oder Ebene der Integration findet Aregger im Begriff des Gestaltungsbereiches.

Im Teil I wird der "erziehungs- und unterrichtstheoretische Hintergrund ausgeleuchtet" (S. 12). Der Autor begreift Erziehung als einen Prozess "der Anteilsverlagerung im Laufe der Zeit zu Gunsten des zu Erziehenden bis zu dessen Mündigkeit" (S. 15). Unterricht schliesslich hat den Zweck, "einen für den Schüler und die Gemeinschaft sinnvollen Beitrag zur Mündigwerdung des Schülers zu leisten" (S. 20ff). Als dritte Grundkategorie für die pädagogische Unterrichtsgestaltung bestimmt der Autor die Handlung, insbesondere das Wesen der Lehrerhandlung, und stellt dieser in einem letzten Abschnitt das eher geisteswissenschaftlich anmutende pädagogisch-

didaktische Verstehen des Lehrers im Sinne eines Hinschauens, Deutens und Gestaltens gegenüber.

Der Teil II mit dem Titel "Problem der Systematisierung" ist in meinen Augen in der Tat der schwierigste. In der Form eines erweiterten Zettelkastens stellt der Autor 15 Werke aus der allgemeinen Didaktik und Unterrichtstheorie vor. Obwohl die Kurzbeschreibungen durchaus informativ sind und den einen oder anderen Leser; die eine oder andere Leserin zu einer vertieften Lektüre eines Werkes anregen können, kommt Aregger selber zum eher ernüchternden Schluss: "Die 15 recht unterschiedlichen Zugriffe zum Phänomen "Unterricht" können auf den ersten Blick eher Verwirrung auslösen als Ordnungshilfen vermitteln" (S. 50).

Dem soll in einem Teil III mit Hilfe von acht Gestaltungsbereichen abgeholfen werden, die "als Such- und Orientierungskategorien das Ordnen, das Eröffnen von neuen Dimensionen, das Denken und rationale Handeln erleichtern sollen" (S. 51). In theoretischer Hinsicht enthalten die acht Gestaltungsbereiche

- | | |
|--------------------|--------------------|
| - Vorgabe | - Mitverantwortung |
| - Inhalte | - Innovation |
| - Ziele | - Klima |
| - Lehr-/Lernformen | - Werte |

Elemente aus 18 neueren didaktischen und unterrichtstheoretischen Theorien, die in einem Anhang 1 vortrefflich zusammengefasst kurzbeschrieben werden.

Misst man das Buch an seinem im Einleitungsteil angemeldeten Anspruch, so wird der Lehrer in der Praxis, abgesehen vom Anhang 2, einer "Verlaufsskizze für die Unterrichtsplanung" von 4 Seiten, kaum auf seine Rechnung kommen. Allzuviel Theorie wird nur angesprochen und muss vom Leser und der Leserin dennoch nachgearbeitet werden und allzuviel Praxis ist erst als Theorie der Praxis vorhanden und müsste für die Lehrerbildung auch im Sprachstil adressatengemäss umgesetzt werden.

Schliesslich vermisse ich im ganzen Werk etwas das persönliche Profil, von dem aus eine Systematik auch theoretisch aufgebaut werden könnte. Dennoch stellt das Buch für den fortgeschrittenen Lehrerbildner ein interessantes Compendium didaktischer und unterrichtspraktischer Theorien dar.

Martin Straumann

WINKEL Rainer

Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik

Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule.
Düsseldorf (Schwann). 1986. 175 S.

Soll Unterricht so weit wie nötig geplant oder so offen wie möglich gestaltet werden? Soll der Lehrer den Schüler oder den Lerngegenstand, das Kind oder die Sache im Auge haben? Sollen Lehrer und Erzieher, Eltern und Sozialarbeiter diese oder jene Ziele verfolgen? Sollen sie bewahren oder verändern, eingreifen oder geschehen lassen, befreien oder begrenzen?

In den aufgeworfenen Fragen kommen diejenigen Dilemmata und Antinomien zum Ausdruck, die sowohl in alltäglichen Situationen erzieherischer und unterrichtlicher Praxis wie auch im Bereiche pädagogischer und didaktischer Theorie anzutreffen sind. Statt sich nun für die eine und gegen die andere Möglichkeit der Deutung und Beurteilung einer praktischen Situation bzw. deren theoretischer Reflexion einzusetzen, plädiert Rainer WINKEL für den konsequent durchgehaltenen Versuch, jeweils der einen wie der anderen Möglichkeit Rechnung zu tragen: nicht die Position des "Entweder-oder", sondern jene des "Sowohl-als-auch" erweist sich im Kontext antinomischer Pädagogik und kommunikativer Didaktik als massgebend.

Mit dieser Haltung wird weder ein unverbindliches Lavieren zwischen unvereinbaren Gegensätzen noch ein dialektisches Aufheben von Widersprüchen auf einer anderen Ebene anvisiert. Vielmehr geht es darum, auftretende Spannungen und Dilemmata in Erziehung und Unterricht als Chancen für eine Veränderung und Verbesserung pädagogischer und didaktischer Praxis wahrzunehmen.

In sechzehn Studien, die aus Vorträgen und Aufsätzen hervorgegangen sind, stellt der Autor fundierende, illustrierende und perspektivierende Ueberlegungen zur Rekonstruktion und Anwendung antinomischen Denkens auf Situationen des Erziehens und Unterrichtens an - Ueberlegungen, die Anstoss zur engagierten Reflexion und Diskussion pädagogischer und didaktischer Praxis und Theorie zu geben vermögen.

Johannes Gruntz-Stoll

SCHRECKENBERG Wilhelm
"Guter" Unterricht - "schlechter" Unterricht
Zur Theorie und Praxis der Unterrichtsbeurteilung.
Düsseldorf (Schwann) 1980. 1984. 239 S.

Wo Unterricht beobachtet und beurteilt wird, zeigt sich regelmässig, wie unterschiedlich die berücksichtigten Beobachtungsgesichtspunkte und Beurteilungskriterien sind. Die damit verbundene Unsicherheit wird durch die von der Theorie angebotenen Kriterienkataloge und Beobachtungskonzepte eher vergrössert als verringert.

Wilhelm SCHRECKENBERG geht in seinen Ausführungen "Zur Theorie und Praxis der Unterrichtsbeurteilung" von diesen Voraussetzungen aus und versucht, die theoretischen Einsichten und Erkenntnisse über Unterrichtsbeobachtung und -beurteilung mit denjenigen Erfahrungen zu verbinden, die in der Beurteilungspraxis gewonnen worden sind.

Als Ergebnis legt der Autor ein Modell zur Beurteilung von Unterricht vor, das sich sowohl durch theoretische Fundiertheit wie auch durch Praxisorientierung auszeichnet - ein Beurteilungsmodell, das nicht zuletzt im Bereiche der Lehreraus- und weiterbildung Verwendung finden kann.

Johannes Gruntz-Stoll

SCHRECKENBERG Wilhelm
Vom "guten" zum "besseren" Lehrer
Ueber Eignung und Leistung von Lehrern.
Düsseldorf (Schwann). 1982. 208 S.

Was macht eigentlich den "guten" Lehrer aus? Kann man ein "guter" Lehrer werden - oder ist und bleibt man ein "guter" oder "schlechter" Lehrer? Kann man durch Aus- und Fortbildung vom "guten" zum "besseren" Lehrer werden?

Kaum ein Lehrer und erst recht kein Lehrerbildner, dem sich diese und ähnliche Fragen nicht immer und immer wieder stellen. Wilhelm SCHRECKENBERG geht bei der Erörterung der aufgeworfenen Fragen von der historischen Sicht des "guten" Lehrers aus und stellt dieser Sichtweise aktuelle Aussagen gegenüber, die ihrerseits mit der Einschätzung des "guten" Lehrers aus der Sicht der Lehrerbeurteilung konfrontiert werden.

Zuwendungsfähigkeit, Einfühlungsvermögen und Selbstachtung werden als diejenigen Persönlichkeitszüge des Lehrers angeführt, die für das Zustandekommen einer pädagogischen Atmosphäre ausschlaggebend sind, ohne die ein erfolgreicher Unterricht nicht denkbar ist. Guter Unterricht wird damit mit Persönlichkeitsmerkmalen des Lehrers in Verbindung gebracht - Merkmale, die sich als veränderbar erweisen, wenn der Weg 'Vom "guten" zum "besseren" Lehrer' unter die Füße genommen wird.

Johannes Gruntz-Stoll

MUELLER Elisabeth
Das Bild der Frau im Märchen
Analysen und erzieherische Betrachtungen.
Berlin: Profil Verlag. Fr. 28.--.

Das Buch von E. Müller zeigt auf, welche Werte, Rollenerwartungen und soziale Einstellungen das Märchen in Bezug auf die Geschlechter transportiert, und wie diese selbst von wachsamem Märchenerzählern ungewollt an Kinder weitergegeben werden.

Die Autorin geht der Herkunft der Grimm'schen Märchen nach, welche nicht wie allgemein angenommen aus dem Volk, sondern eher aus dem gebildeten Bürgertum stammen sollen. Durch einen Vergleich verschiedener Märchenfassungen der Gebrüder Grimm zeigt E. Müller, wie diese die Märchen dem bürgerlich-patriarchalen Zeitgeist anpassten. Das Märchen wurde also schon immer auf die Zuhörer zugeschnitten und darf deshalb auch zu emanzipatorischen Zwecken verändert werden.

Folgende Analysen werfen ein kritisches Licht auf die "harmlosen" Grimm'schen Kinder- und Hausmärchen: Welche Problematik wird bearbeitet? Wer löst die Handlung aus? Wer ist aktiv, wer passiv? Wer ist gut, wer böse? Wer wird am Ausgang des Märchens bestraft? Welche Charaktereigenschaften werden den männlichen, welche den weiblichen Märchenfiguren zugeordnet?

Wie werden Hochzeiten geschlossen? Was sagt das Märchen über Sexualität, Erotik und Liebe aus? Allen diesen Fragen geht E. Müller nach, und das Fazit ist beeindruckend.

Das Grimm'sche Märchen bietet den Mädchen wenig positive Identifikationsmöglichkeiten und zementiert Rollenstereotype unserer Gesellschaft. Die starken Frauenfiguren im Märchen sind fast ausschliesslich böse (Hexen, Zauberinnen, Stiefmütter). Die Autorin zeigt die Notwendigkeit auf zu einem unorthodoxen Umgang mit dem Märchen. Sie gibt pädagogische und methodische Hinweise, wie durch aktives Rollenspiel mit Abänderungen und Rollentausch soziale Ungerechtigkeiten für Kinder transparent gemacht werden können. (Diese anspruchsvolle Art der Auseinandersetzung mit Rollenstereotypen scheint mir aber für kleine Kinder ((Vorschulpflichtige)) nur in beschränktem Masse möglich.)

Diese eher soziologische und pädagogische Betrachtungsweise des Märchens wird aber auch konfrontiert mit der tiefenpsychologischen Deutung, nach welcher Märchenpersonen ja auch nur Teile einer Persönlichkeit sein können.

Das Buch gibt dem Leser, der sich mit Märchen und weiblicher Identitätsentwicklung beschäftigt eine Menge weiterführender Literatur an. Die Autorin überzeugt, weil sie trotz Analyse und Kritik des Märchens für dieses einsteht.

Cécile Barras

James T. Webb / Elisabeth A. Meckstroth / Stephanie S. Tolan

Hochbegabte Kinder – ihre Eltern, ihre Lehrer

Ein Ratgeber. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Thomas M. Höpfner, mit einem Anhang von Barbara Feger. 1985, 216 Seiten, kartoniert Fr. 24.— / DM 28.—

Die Autoren dieses Ratgebers kennen Probleme, die die Eltern und Lehrer mit hochbegabten Kindern – und diese mit ihnen – haben können, aus ihrem eigenen Alltag. Ihren Erfahrungsschatz geben sie in diesem Buch weiter an all diejenigen, auf deren Verständnis diese Kinder auf ihrem schwierigen Weg angewiesen sind. Die Autoren haben für dieses Buch 1983 den «National Media Award» der «American Psychological Association» bekommen.

Rita Kohnstamm

Praktische Kinderpsychologie

Eine Einführung für Eltern, Erzieher, Lehrer. Mit einer Einleitung von Hans Aebli. 1985, 2., korrigierte Auflage, 215 Seiten, kartoniert Fr. 22.— / DM 26.—



Verlag Hans Huber

Bern Stuttgart Toronto

AKTUELLE KURZNACHRICHTEN

AG HPL des Kantons Aargau: Umschulungskurse für Berufsleute

Einen für die Lehrerbildung des Kantons Aargau bedeutsamen Entschluss hat der Erziehungsrat des Kantons Aargau gefasst. Er wird dem Regierungsrat die Wiedereinführung der Kurse zur Umschulung von Berufsleuten zum Lehrerberuf beantragen. Diese Ausbildung soll der HPL übertragen werden, welche im Auftrag des Erziehungsdepartementes bereits das Konzept und die organisatorischen Bestimmungen über die Zulassung, die Aufnahme und die Prüfungen sowie die inhaltlichen Rahmenlehrpläne ausgearbeitet hat.

Umschulungskurse für Berufsleute, damals Sonderkurse genannt, wurden im Kanton Aargau bereits zwischen 1956 und 1979 durchgeführt. Viele Absolventen dieser zwei Jahre dauernden Kurse unterrichten heute mit Erfolg an aargauischen Primar- und Sekundarschulen. Im Zuge der Neuorganisation der aargauischen Lehrerbildung, vor allem aber auch, weil sich ein Ende des Lehrermangels abzeichnete, wurden 1979 die als Uebergangslösung gedachten Sonderkurse eingestellt. Bereits 1982 wurde jedoch durch ein Postulat im Grossen Rat angeregt, die Umschulungskurse seien wieder einzuführen. Bei der Ueberweisung des Postulates wurde betont, dass die Einführung dieses zweiten Bildungsweges für Berufsleute nicht mit der aktuellen Situation auf dem Stellenmarkt der Lehrer gesehen werden dürfe.

Der nun geplante neue Ausbildungsgang ist als Vorbereitungskurs geplant, nach dessen Abschluss die umzuschulenden Berufsleute sich in den regulären Berufsbildungsgang an der HPL eingliedern sollen. Der Vorbereitungskurs soll 1 1/2 Jahre dauern, wovon das erste Halbjahr berufsbegleitend sein soll. Dieses erste Semester, in dem die Interessenten ihren angestammten Beruf noch nicht verlassen haben werden, soll bereits für die Förderung der Allgemeinbildung genutzt werden. Vor allem ist es aber auch als Phase der Orientierung und Abklärung in Bezug auf die Berufseignung gedacht. Das anschliessende Jahr ist als Vollzeitstudium konzipiert. Am Ende des allgemeinbildenden Vorkurses sollen sich die Interessenten in einer Prüfung darüber ausweisen, dass sie die nötigen Vorkenntnisse für den Eintritt in die HPL besitzen.

Sofern Regierung und Grosser Rat dem Antrag des Erziehungsrates zustimmen, bestünde die Möglichkeit, dass der HPL diese neue Aufgabe noch vor 1990 übertragen werden könnte.

H.R. Lüscher

AG Lehramtsschule Aargau/Lehrerfortbildung

Als neuen Hauptlehrer für Allgemeine Didaktik wählte der Regierungsrat am 10.2.1986 lic.phil.I Werner Christen, Lehrplanbeauftragter, Lenzburg. Er wird die Stelle im Verlauf des

Schuljahres 1986/87 mit zunächst reduziertem Pensum antreten und daneben die Entwicklung der neuen Lehrpläne für die Volksschule zum Abschluss bringen.

BE *Erwachsenenbildner-Kurse in Bern*

Die Bedeutung der Erwachsenenbildung hat in den letzten Jahren stark zugenommen. Vierzig Prozent der Studierenden an der einzigen deutschsprachigen Ausbildungsstätte in Luzern stammen aus dem Kanton Bern. Deshalb bietet die Neue Mädchenschule Bern (NMS) ab Frühling 1987 eine dreijährige Ausbildung zum Erwachsenenbildner an. Die neu geplante Erwachsenenbildner-Ausbildung steht grundsätzlich jedermann offen, der eine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen kann und mit Erwachsenen zusammen arbeiten möchte. Mögliche Tätigkeitsfelder sind: kirchliche Erwachsenenbildung, Bildungsarbeit in Vereinen und Verbänden, Elternbildung, Einsatz in beruflichen Bildungsbereichen mit Erwachsenen. Die gesamte Ausbildung erstreckt sich über drei Jahre. Sie erfolgt berufsbegleitend. Insgesamt sind hundert Kurshalbtage vorgesehen. Nach Abschluss der Ausbildung wird ein Diplom der Berner Akademie für Erwachsenenbildung abgegeben.

Die neue Mädchenschule Bern ist eine gemeinnützige, privatrechtlich organisierte Institution und nicht gewinnorientiert. Wie Ernst Preisig, Schul- und Seminardirektor der NMS in einer Informationsschrift erklärt, können und sollen privatrechtliche Ausbildungsstätten schneller auf neue Bildungsbedürfnisse reagieren als staatliche Institutionen. Mit dem Aufbau einer Berner Akademie für Erwachsenenbildung will er seinen Beitrag leisten.

BE *Freier Hochschulzugang für Primarlehrer durch Bundesgericht begutachtet und gutgeheissen*

Heute brauchen bernische Primarlehrer keine Aufnahmeprüfung mehr zu bestehen, wenn sie an der Universität studieren wollen (Ausnahme Medizin und ETH). Werden dadurch die Lehrer gegenüber den 'traditionellen' Maturanden privilegiert? Zwei Studenten führten Beschwerde beim Bundesgericht. Sie stellten den Antrag, die neue Zulassungsverordnung sei aufzuheben, weil sie nicht auf dem Weg der Gesetzgebung (Volksabstimmung oder Parlament), sondern durch eine regierungsrätliche Verordnung eingeführt worden sei. Das Bundesgericht trat nicht auf die Beschwerde ein, behandelte aber doch die materielle Seite der Sache. Das Gericht sprach von einem klassischen Fall rechtmässiger Delegation von Kompetenzen an den Regierungsrat. Die Öffentlichrechtliche Abteilung des Bundesgerichts, welche die Beschwerde betreffend Rechtsungleichheit (Bevorzugung der Primarlehrer gegenüber den Maturanden) zu prüfen hatte, kam zum Schluss, dass der Grundsatz der Rechtsgleichheit durch die Gleichbehandlung von Lehrerpateht und Matura nicht verletzt werde. Auch in diesem Punkt unterlagen die beiden Studenten durch das Nichteintreten des Bundesgerichts auf ihre Beschwerde. Aus: "Der Bund" 22.5.86

BS Verlegung der Kindergärtner/innen- und Primarlehrer/innen-Ausbildung nach Liestal?

Im Rahmen der sogenannten "Realteilung" zwischen den Kantonen Basel-Stadt und Basel-Landschaft erwägen gegenwärtig die Regierungen beider Kantone eine Verlegung der Primarlehrer/innen- und Kindergärtner/innen-Ausbildung vom baselstädtischen Lehrerseminar nach Liestal.

Während die Erziehungsdirektion Baselland dem Vorhaben gegenüber positiv eingestellt ist, lehnt das Kollegium des Kantonalen Lehrerseminars Basel-Stadt das Projekt mit grosser Mehrheit ab. Neben den Kursen für Mittel-, Ober- (Gymnasial-) und Fachlehrer verbleiben am baselstädtischen Seminar noch die Kurse für Hauswirtschaftslehrer/innen und für Lehrkräfte für Textilarbeit und Werken.

Abgesehen davon, dass die geplante Verlegung kaum Einsparungen im finanziellen Bereich bringen würde, ginge die in der Schweiz einmalige Tradition und Chance, sämtliche Lehrkräfte eines Kantons am selben Institut auszubilden, verloren.

DRS Hinweis auf den Familienrat "Was soll die Schule?"

Im Rahmen der Schweizerischen Lehrerfortbildungstage des Schweizerischen Vereins für Handarbeit und Schulreform (SVHS) wurde erstmals auch ein Kurs "Radio konkret" angeboten. Es war nicht ein Kurs über Radio, sondern vielmehr ein Kurs mitten im Radio: In drei Gruppen wurden unter der Leitung von Radiomitarbeitern Beiträge für das Rendez-vous am Mittag, für Graffiti auf DRS 3 und eben auch für den Familienrat auf DRS 2 erarbeitet.

Ausgangspunkt für die DRS 2-Gruppe war die Frage: Für wen ist die Schule da? Schüler, Lehrer, Eltern haben da ihre Vorstellungen, ihre Wünsche. Aber auch die weiterführenden Schulen, die abnehmenden Lehrbetriebe, die übergeordneten Behörden haben Erwartungen, Forderungen. In möglichst vielen Gesprächen sollten Bilder von der Schule in der pluralistischen Gesellschaft gesammelt werden.

Gegen fünf Stunden Aufnahmen kamen zusammen, erstaunliche Unterschiede zeigten sich, erstaunliche Gemeinsamkeiten auch. Eine Vielfalt, die einen Kursteilnehmer zum folgenden Kursrückblick veranlasste: "Ich habe in 23 Jahren in der Schulstube nicht ein solches Bild von der Schule bekommen wie in diesen fünf Tagen."

Zweimal rund 45 Minuten aus dem Kurs werden im Familienrat ausgestrahlt, nur ein kleiner Ausschnitt aus der Fülle kann also weitergegeben werden. Am 8. November werden in acht bis zehn kurzen Gesprächsausschnitten Positionen von der Studentin bis zur Erziehungsdirektorin, vom Bankpersonalchef bis zum Pädagogikprofessor umrissen. Im Anschluss an die Sendung haben die Hörer/innen, Eltern in erster Linie, Gelegenheit auf das Gehörte zu reagieren und ihre Auffassung zu vertreten.

Am 15. November beginnt die Sendung mit einer Zusammenfassung der Hörerreaktionen auf die erste Sendung, und dann folgt das ausführliche Gespräch, das die Kursteilnehmer als Kursabschluss mit dem Leiter der Abteilung für Kinder- und Jugendpsychiatrie am Kinderspital in Biel, Dr. Romano Torriani, geführt haben. Das Gespräch wird in dieser Ausführlichkeit ausgestrahlt, weil alle Kursteilnehmer überzeugt sind, dass es für Eltern, Lehrer und Behördemitglieder ganz wesentliche Hinweise und Anstösse geben kann.

Sicher können die beiden Sendungen auch in der Lehrerausbildung angehört und diskutiert werden. An Reaktionen und Kommentaren ist der Familienrat auch nach der Erstausstrahlung sehr interessiert. Ihre Zuschrift richten Sie an:

Radio DRS, Familienrat "Schule", Postfach, 4024 Basel.

Ruedi Helfer

EDK/CH Neuer Direktor der WBZ

Auf Antrag des Leitenden Ausschusses hat der Vorstand der Erziehungsdirektorenkonferenz Herrn Guido BAUMANN, lic.phil., Luzern, zum neuen Direktor der Weiterbildungszentrale gewählt. Herr Baumann wird am 1. Januar 1987 in die WBZ eintreten, bis Ende Februar als Stellvertreter, ab 1. März als Nachfolger von Fritz Egger, der die WBZ seit ihrer Gründung im Jahre 1969 geleitet hat. Herr Egger lässt sich bis zu seiner Pensionierung Ende Mai 1987 beurlauben.

Der neue Direktor, geboren 1950, hat seine Studien in Louvain, London und Zürich absolviert und in Philosophie, Theologie und Anglistik abgeschlossen. Seit 1983 ist er als Hauptlehrer für Philosophie und Englisch an der Kantonsschule Sursee tätig. Er präsidiert zudem den Verein Schweizerischer Philosophielehrer an Mittelschulen.

EDK/CH Lehrerüberfluss an Mittelschulen - Die EDK erstellt eine Bedarfsstudie

Die vor kurzem publizierten Schülerprognosen des CESDOC (Schweiz. Dokumentationsstelle für Schul- und Bildungsfragen, Genf) sagen für die Zeit bis 1993 einen Rückgang der Gymnasialen von rund 25% voraus. Die Entwicklung ist vorab demographisch bedingt; der Geburtenrückgang der späten sechziger und der siebziger Jahre wirkt sich nun voll auf die Gymnasien aus.

Der Rückgang der Schülerzahlen wirft die Frage auf, ob und wie weit die bestehenden Lehrerstellen an den Gymnasien abgebaut werden. Die grosse Zahl von Studienanwärtern an den Hochschulen, die ein höheres Lehrdiplom anstreben, wird zudem die Nachfrage nach Lehrstellen noch ansteigen lassen. Auf Ersuchen des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer hat daher die Erziehungsdirektorenkonferenz beschlossen, eine nach Kantonen und nach den wichtigsten Fachlehrerkategorien

aufgebaute Bedarfsstudie erstellen zu lassen. Mit der Studie wurde die Sektion Statistik und Prognosen des CESDOC Genf beauftragt. Sie soll in enger Verbindung mit dem Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer erarbeitet und nach Möglichkeit in-
nert Jahresfrist abgeliefert werden. Schweizer Schule 7/86

EDK/Ost Tagung "DEUTSCHDIDAKTIK", Lehrerseminar Marienberg Rorschach,
10. September 1986

Die Kerngruppe Deutsch der EDK-Ost unter der Leitung von Dr. E. Beck (Pädagogische Arbeitsstelle des Kts. St. Gallen) hat mit der Ausschreibung der Tagung "DEUTSCHDIDAKTIK" in Kreisen von Schulpraktikern, Deutschlehrern, Sprachdidaktikern, Lehrmittelautoren und Mitarbeitern von Erziehungsdirektionen ein reges Interesse ausgelöst. Ueber 80 Teilnehmer aus 16 Kantonen pflegten einen fruchtbaren Erfahrungs- und Meinungsaustausch über Fragen der Sprachdidaktik. Im Mittelpunkt der Referate und Diskussionen standen sprachdidaktische Arbeitsmaterialien, die auf Schul- und Ausbildungsverhältnisse ausgerichtet sind.

Zunächst stellte Dr. E. Beck grundsätzliche "Ueberlegungen zum Lehren und Lernen in der Lehrerausbildung" an. Er skizzierte Aspekte eines "idealen" Sprachunterrichts und leitete daraus Voraussetzungen von seiten der Lehrerausbildung ab: Sprachunterricht sei als Kulturarbeit zu betrachten, darin wachse die Sprachfähigkeit im aktiven, selbsttätigen Umgang mit Sprache, dazu sei individuelle Förderung nötig, schliesslich verbinde der Gebrauch der Sprache (als Gedankenarbeit) das Individuum mit der Sachwelt. All das erfordere vom angehenden Lehrer ein lernoffenes Verhältnis zur Sprache, die Fähigkeit zu kreativem Umgang, eine Diagnosekompetenz und Besinnung über das eigene sprachliche Handeln.

Prof. H. Anderegg, Pädagogische Hochschule St. Gallen, und Dr. B. Good, Seminar für Pädagogische Grundausbildung Zürich, legten dar, wie sprachdidaktische Materialien beschaffen sein müssen, damit sie zu pädagogischem Denken und Handeln anregen. Der erste Referent hatte Erfahrungen von Lehrerstudenten und Lehrern im Umgang mit den vorgelegten Sprachmaterialien ausgewertet und daraus einen Anforderungskatalog entworfen. Darin werden die Bereiche Verhältnis Theorie-Praxis, die Verständlichkeit, die Stufenbezogenheit und die grafische Gestaltung als richtungweisende Kriterien herangezogen. Der zweite Referent durchleuchtete die Tauglichkeit solcher Materialien unter dem Aspekt ihrer möglichen Funktionen im Ausbildungsablauf. Die Arbeitspapiere sollten den Prozess, der von den Lernvoraussetzungen der Studierenden ausgeht und die Brücke zu den Zielsetzungen zu schlagen versucht, in Gang bringen. Z.B. dadurch: Hilfen anzubieten, um eigene Erfahrungen zu begreifen (Persönlichkeitsfindung), verschiedenartige Unterrichtskonzepte durchschaubar zu machen (Orientierungshilfe), Hilfen für den Erwerb berufspraktischer Qualifikationen bereitzustellen (Förderung der Handlungskompetenz). Diese Materialien müssten im inhaltlichen Angebot, in der Darstellungsform, in der Gewichtung von Theorie und Praxis und im Anspruchsniveau den Prozessphasen angepasst werden.

Vier Kurzreferate waren dem Vorstellen sprachdidaktischer Materialien gewidmet:

- "Lesen" SLZ-Spezial (1983): Dr. H. Züst, Seminar Kreuzlingen
- "Schreiben" SLZ-Spezial (1985): Dr. P. Blesi, Seminar Zürich
- Reihe "Aufsatzunterricht-Texte schaffen": lic.phil.Th. Bachmann, St. Gallen
- Handbuch "Mundart und Standardsprache in der Schule": lic. phil. P. Sieber, Universität Zürich

Die Referenten zeigten auf, welche Leitideen der Konzeption der Materialien zugrundegelegt, welcher Adressatenkreis angesprochen und welche Ausbildungsschwerpunkte (Veränderung von Einstellungen, prozessorientiert-dialogisches Lehren und Lernen, Klärung des Theorie-Praxis-Bezugs, methodische Vorgehen) gesetzt wurden. Aus der Fülle der Informationen sei das didaktische Credo von Dr. P. Blesi herausgegriffen, weil es (exemplarisch im Lernbereich Schreiben) Vorschläge für effizientes Lehren/Lernen in der Lehrerausbildung zu umschreiben vermag: Theoretisieren bedeute Innehalten, Nachdenken über eigenes Tun, die eigene Praxis mit den Resultaten anderer zu vergleichen. Deshalb sei in einer ersten Phase wichtig, den Studierenden ihr persönliches Verhalten zu einem Lernbereich bewusst zu machen und zu klären. In einem nächsten Schritt gehe es darum, mit Didaktikmaterialien Anstösse zu vermitteln, um an pädagogische Ziele gebundene Akkommodationen zu initiieren. Letztlich sollten die neuen (erweiterten) Erkenntnisse auf die Praxis in der Lehrerbildungsstätte selbst und in Praxisphasen, im Lehramt einwirken.

Am Nachmittag teilte sich das Plenum in 4 Gruppen auf. Jede nahm zu einer im Kurzreferat vorgestellten Sprachdidaktikvorlage Stellung. Man tauschte in berufsspezifisch heterogenen Gremien Erfahrungen aus, die man in einem bestimmten Lernbereich gemacht hatte, begutachtete die Tauglichkeit/Wirksamkeit der Materialien und sprach sich auch darüber aus, wie neue Materialien gestaltet werden könnten und wo solche in irgendeinem Bereich dringend nötig wären.

Die Ziele, die sich die Organisatoren gestellt hatten, sind nach Auffassung der Teilnehmer in hohem Masse erreicht worden. Man wünschte sich, dass solch interregionale Kontakte periodisch hergestellt werden sollten. Sie vermöchten sowohl fruchtbare Reflexionen auszulösen als auch Anregungen zu sprachdidaktischem Tun zu vermitteln.

Den Organisatoren gebührt bester Dank! Erich Dorer

SO *Solothurner Seminaristen in Neuenburg*

Vom 30. Juni bis 25. Juli 1986 haben die dritten Klassen des Seminars Solothurn in Neuenburg einen vierwöchigen, intensiven Französischkurs absolviert, um sich auf die Anforderungen des Französischunterrichtes an der Primarschule (ab 5. Klasse) vorzubereiten. Der Kurs ist so aufgebaut, dass die Schü-

ler in Familien in Neuenburg und Umgebung wohnen, entweder am Morgen oder am Nachmittag drei Stunden zur Schule gehen und pro Tag noch drei Stunden an verschiedenen Orten arbeiten. Durch die Arbeit soll eine weitere Möglichkeit geschaffen werden, mit den Romands in Kontakt zu kommen und auch allgemein etwas von der Arbeitswelt mitzubekommen. Diese Jobs reichen von der Blumenverkäuferin bis zur Archäologiegehilfin, vom Pedalovermieter bis zum 'Mädchen für alles' in einem Hotel. Für das Unternehmen verantwortlich zeichnet Jean Racine, der Verantwortliche für die Einführung des Französischunterrichts auf der Primarschulstufe.

*DRS Für LLL-Freunde wichtige Radiosendung: Donnerstag, 20. November 1986
20 Uhr, DRS 1*

Nach der in LLL-Kreisen so erfolgreichen Sendung über das Stillen und die LLL und nach dem diese Thematik weiterführenden Gespräch über die Bedeutung der Nestwärme im Kleinkindalter, geht es in der Sendung "z.B." vom DO 20. November 86, 20 Uhr, auf DRS-1 um

"Stubenatmosphäre im Schulzimmer - eine Notwendigkeit".

Frau Lina Dürr, Kindergarten- und Lehrerberaterin - Werner Heller, Sekretär der Erziehungsdirektorenkonferenz und das bewährte LLL-Ehepaar Verena und Jean-Pierre Marchand diskutieren mit Radio DRS-Redaktor Rudolf Stalder. Auch hier geht es wieder um die Nestwärme, um Geborgenheit im weiteren Sinn; um das für die spätere Entwicklung des Menschen so wichtige "Polster" und es wird davon die Rede sein, wie im Kindergarten - und frühen Schulalter dieses Polster möglichst lange erhalten werden könnte.

VS Die Strukturen der Walliser Lehrerbildung geraten in Bewegung

Ich habe in der BzL 1/1985 einen Ueberblick über die Strukturen der Walliser Lehrerbildung gegeben. Ich schrieb damals von drei nach Geschlechtern getrennten und von religiösen Kongregationen geleiteten Seminarien.

In diese viele Jahrzehnte dauernde Organisation kommt jetzt Bewegung hinein. Im Frühjahr des laufenden Jahres haben die Ursulinen des Lehrerinnenseminars in Sitten dem Staat mitgeteilt, dass sie aufgrund mangelnden Nachwuchses von der Leitung ihres Seminars zurücktreten. Auf Beginn des Schuljahres 1987/88 wird die Leitung dieses Hauses in die Hände eines Laien gelegt werden.

Während des vergangenen Schuljahres hat eine vom Staat eingesetzte Kommission eine Zusammenlegung der Seminarien studiert. Diese Zusammenlegung bringt für die Walliser Lehrerbildung erstmals die Koeduktion. Die Kommission entschied sich für das Fallenlassen des gemischtsprachigen Knabenseminars in Sitten. Zu Beginn dieses Schuljahres werden also auch Knaben in das Lehrerinnenseminar in Sitten sowie in jenes von Brig Einzug halten.

Das von den Marianisten geleitete Lehrerseminar in Sitten beginnt sein 141. Lehrjahr ohne erste Klassen. Vermutlich wird die Lehrstätte auf Ende dieses Schuljahres ihre Pforten schliessen. Dies bringt insbesondere für das Oberwallis eine Neuerung. Unsere Seminaristen werden nicht mehr in das überwiegend französisch sprechende Sitten gehen. Die Einführung der Koedukation und somit das Fallenlassen eines Seminars drängten sich aufgrund der zurückgehenden Bestände auf. Damit muss aber gleichzeitig der sicher wertvolle Kontakt der Oberwalliser Lehrer mit dem französischen Kulturraum geopfert werden. Rudolf Jenelten

F A M I L I E N R A T

DRS-2 (jeweils Samstag 09.05 Uhr)

Programm Oktober - Dezember 1986 (Änderungen vorbehalten)



11.10.86	Zukunftsangst - Zukunftshoffnung Jugendliche machen sich Gedanken	(Margrit Keller)
18.10.86	Kinderwunsch	(Cornelia Kazis)
25.10.86	FAMILIENRAT-FORUM: Gesundheit (1)	(Margrit Keller)
1.11.86	Hundert Schulklassen verunfallt!	(Ruedi Welten)
8.11.86	Rund um die Lehre	(Martin Plattner)
15.11.86	Was soll die Schule? 1. Ansichten	(Ruedi Helfer)
22.11.86	Was soll die Schule? 2. Gespräch	(Ruedi Helfer)
29.11.86	FAMILIENRAT-FORUM: Gesundheit (2)	(Cornelia Kazis)
6.12.86	Spielgruppe	(Margrit Keller)
13.12.86	Witwe (35) - vier Kinder	(Gerhard Dillier)
20.12.86	Müttertreff	(Verena Speck)
27.12.86	FAMILIENRAT-FORUM: Gesundheit (3)	(Ruedi Welten)

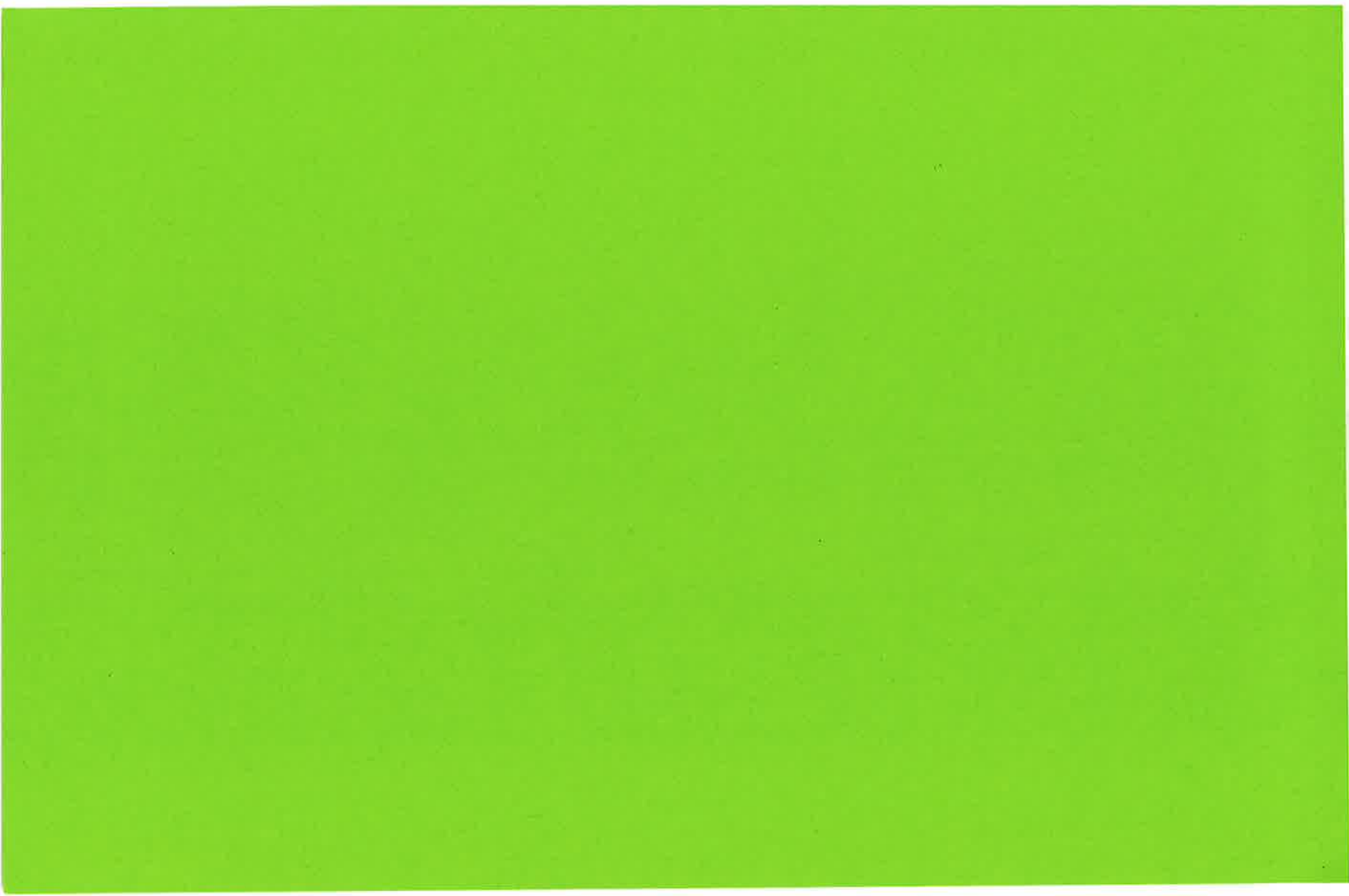
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CDPE	Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione

PLANUNG EINES EDK-GROSSPROJEKTES "LEHRERFORTBILDUNG"

Dass die Lehrerfortbildung in den Kantonen - vor allem was die Vielfalt des Kursangebotes anbelangt - in den vergangenen Jahren allgemein einen bedeutenden Stellenwert erreicht hat, ist allgemein bekannt. Nach Auffassung der Bildungsplaner wird sie sich in den kommenden Jahrzehnten noch vermehrt zur zentralen Erneuerungskraft unseres Schulwesens, das sich vor grosse Herausforderungen gestellt sieht, hinentwickeln.

Es entspricht einem langjährigen Anliegen der Lehrerorganisationen einerseits und den Beauftragten für Lehrerfortbildung andererseits, dass sich die EDK in den nächsten Jahren schwergewichtig dieser Thematik zuwenden sollte. Eine Expertengruppe hat einen Mandatsentwurf für eine einzusetzende Projektgruppe erarbeitet und darin auch die ganze Vielschichtigkeit der anzusprechenden Probleme aufgezeigt. - In Anbetracht der pädagogischen, finanziellen und zeitlichen Tragweite des skizzierten Projektes, wurde dieser Mandatsentwurf - der übrigens die volle Unterstützung der vorberatenden Gremien (Ausschuss Lehrerbildung und Pädagogische Kommission) hat - den Kant. Erziehungsdirektionen sowie der Konferenz Schweizerischer Lehrerorganisationen (KOSLO) zur Vernehmlassung unterbreitet (Frist 31. Januar 1987).

Die Adressen der Autoren dieser Nummer können im Bedarfsfall bei der Redaktion angefordert werden.



P. P.



3421 LYSSACH

Bitte alle Adressänderungen oder Abonnementmittellungen schriftlich
an folgende Adresse melden:
Beiträge zur Lehrerbildung / Postfach 507 / 3421 Lyssach