

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

ZUKUNFTSIMPULSE FÜR DIE LEHRERBILDUNG

- LEBEN LERNEN IN DER (MITTEL-)SCHULE
 - FINDET ODER MACHT MAN "GUTE" LEHRER
 - ABENDDÄMMERUNG IN DER LEHRERBILDUNG
VON MORGEN
-

SPV

SCHWEIZERISCHER PAEDAGOGISCHER VERBAND

SOCIETE PEDAGOGIQUE SUISSE

2/1986

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 Füglistner, 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 'BEITRÄGE 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 2

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

JUNI 1986

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	<i>Fritz Schoch, Peter Füglistner, Christian Schmid</i>	79
Schwerpunkt: Zukunftsimpulse für die Lehrerbildung	<i>Urs Küffer</i> Leben lernen in der Schule	81
	<i>Urs K. Hedinger</i> Findet oder macht man "gute" Lehrer?	90
Buchbesprechungen	EUGSTER: Eignung und Motivation für den Lehrerberuf	98
	TRITTEN: Malen. Handbuch der bildnerischen Erziehung	100
	GIESECKE: Das Ende der Erziehung	102
	WEBB ET AL.: Hochbegabte Kinder - ihre Eltern, ihre Lehrer	102
	WALTER: Lernen mit Computern	103
	PAEDAGOGISCHE AKTION: Kulturpädagogisches Lesebuch Nr. 3	104
	SCHWEIZ. JUGENDBUCHINSTITUT: Im andern Land	104
	GRISSEMAN: Hyperaktive Kinder	105
	BAEUERLE: Schülerfehlverhalten	106
	PERREZ ET AL.: Was Eltern wissen sollten	108
	HERTIG: Vårs und Form	110
Verbandsteil	<i>Hans Brühweiler</i> Thesen im Hinblick auf eine künftige Hochschulreife	111
	<i>Theodor Bucher</i> Kursbericht: Die Herausforderung der Informatik an die Lehrerbildung	113

	<i>Franz Kost</i> Kursbericht: Praxisberatung für Seminar- und Gymnasiallehrer	115
	<i>Rudolf Jenelten</i> Dr. Theodor Bucher - eine Würdigung	116
	Jahrestagung 1986 VSG + SPV in Brig	118
Schwerpunkt (Fortsetzung)	<i>Anton Hügli</i> Abenddämmerung in der Lehrerbildung von morgen	119
Aus der Praxis für die Praxis	<i>Theo Iten</i> Blockunterricht	133
Das Kurzportrait	Ferien - Wohnungstausch Zwei Organisationen stellen sich vor	137
Kurshinweise	Allgem. Kurskalender und Kursangebote der WBZ	139
Aktuelles	Kurznachrichten	143
	<i>Urs K. Hedinger</i> Aus dem Tätigkeitsbericht 1985 des Amtes für Unterrichtsforschung und -Planung der ED des Kantons Bern	149
	<i>Hans Rudolf Lüscher</i> Mitteilungen der Höheren Pädagogischen Lehran- stalt Zofingen	151
Autorenverzeichnis	Die Autoren dieser Nummer	152

Die eingestreuten Schüleräusserungen stammen aus dem 2. Werkstattbericht "Die Lehrerin, der Lehrer in den Augen von 900 Volksschülern" (ED Bern, Gesamtkonzeption Lehrerbildung)

EDITORIAL

Die letzte Ausgabe der BzL, welche vollumfänglich Fragen der Berufsschullehrerarbeit und -ausbildung gewidmet war, hat eine erfreuliche Resonanz gefunden. Dazu trug der Umstand bei, dass die Herausgabe der Nummer –wie geplant– auf den Zeitpunkt der Einweihung der neuen Schulgebäude des Schweizerischen Berufspädagogischen Instituts (SIBP) in Zollikofen bei Bern erfolgen konnte.

Die heutige Nummer ist thematisch auf die "Zukunft der Lehrerbildung" ausgerichtet. In drei persönlich engagierten Hauptbeiträgen entwickeln die Autoren Urs K. Hedinger, Anton Hügli und Urs Küffer, jeder mit eigener Blickrichtung und Absicht, in teils nüchterner, teils kühn vorausblickender, eine "bessere Zukunft" antizipierender Art, Handlungsperspektiven für die Lehrerbildung. Mögen diese Ideen uns anregen und ermutigen, durch eigene Beiträge an der Gestaltung der Zukunft unserer Lehrerbildungseinrichtungen mitzuwirken, damit sich die Dinge nicht, von allerlei Sachzwängen, Trägheiten und perspektivlosen Tagesentscheidungen fortbewegt, so entwickeln, wie es keiner von uns haben möchte!

Anton Hügli versteht seine Ausführungen als Beitrag zur "immerwährend neuen Erfindung der Lehrerbildung". Er plädiert für eine "provisorische und sich selbst (im Verlaufe ihrer Dauer) überflüssig machende" Lehrerausbildung. Einen Hauptakzent legt er auf die Stärkung der Selbststeuerungskräfte im angehenden Lehrer. Angestrebt werden müsse, dass dieser seine Ausbildung als sein eigenes Werk von sich aus gestalte und vollziehe. Der Autor prägt das köstliche Bild der Lehrerbildung als einer Art "Dreifelderwirtschaft" (Schulpraxis, pädagogische Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung) und er wünscht sich angehende Lehrer, die selber auch um eine Verknüpfung dieser Ausbildungsfelder bemüht sind.

Als weitere Zukunftsaufgaben für die Lehrerbildung nennt Hügli unter anderem die Elemente: vertieftes Studium eines Fachs, Ausbau der ästhetisch-künstlerischen Bildung, nichtpädagogische Feldarbeit (von mindestens einem Jahr Dauer), sowie –als Hauptbestandteil– vielfältige Gelegenheiten "Kinder zu erleben und sie verstehen zu lernen".

Durch eine derartige Neugewichtung der Aufgaben könnten seiner Meinung nach einige Schwachstellen des Lehrer-Images (Halbbildung, Realitäts-scheu, Lebensuntüchtigkeit) längerfristig gezielt ausgebessert werden.

Urs P. Hedinger macht sich Gedanken zum handlungsleitenden Konzept des "guten Lehrers". Er beleuchtet und ordnet das Geflecht der vielfältigen Merkmale, die zur Bestimmung dieser Leitvorstellung herangezogen werden können. Der Autor gibt sich weder mit einem "Persönlichkeits-Ansatz" noch mit einem "Unterrichtsmanger-Ansatz" zufrieden, sondern sucht nach einem ganzheitlichen, integralen Begriff des "guten Lehrers". Sodann entwickelt er ein System von Massnahmen, die ihm geeignet erscheinen, das Ziel "gute Lehrer ausbilden" verwirklichen zu helfen. Ein Vergleich des Ist-Zustands mit den dargelegten, wünschbaren Massnahmen zeigt, wo Verbesserungen des Ausbildungssystems nötig und unter bestimmten Rahmenbedingungen auch realisierbar sind (vgl. auch die Rezension des Buchs "Eignung und Motivation für den Lehrerberuf" von Willi Eugster in dieser Nummer).

Wer Urs Küffers Referat "Leben lernen in der Mittelschule" an der Studienwoche 1985 des VSG in Davos miterlebt hat, weiss, dass damals die Zeit zur Darstellung des letzten, gegenwartsbezogenen Vortragsteils leider nicht mehr gereicht hat. Diese Ausführungen können hier nun nachgeholt werden. Küffer zieht in seinem Beitrag praktische Konsequenzen aus der Geschichte und Empirie der Schullebensidee und stellt eine Reihe von Umsetzungen dieser Idee in den Kontext von Mittelschulen vor. Der selber auch in der Gymnasiallehrausbildung engagierte Autor bedauert die Untergewichtung der

der ästhetischen, praktischen und sozialen Dimension in der gymnasialen Bildungsidee (vgl. dazu die Thesen zur Neubestimmung der "Hochschulreife" des SPV-Präsidenten Hans Brühweiler im Verbandsteil dieser Nummer). Küffer plädiert für "ganzheitliche Erfahrungsprozesse" und wehrt sich gegen eine "Zerlegung der Person" (des Schülers, des Lehrers) in eine führende, denkende, handelnde, offizielle, inoffizielle etc. "Teilperson". Wir finden in Küffers Artikel beide Elemente: utopische Ausblicke und weitausgreifende Entwürfe, aber auch wirklichkeitsnahe und alltagserprobte Schritte zur Verbesserung des Schullebens und Schulklimas an Mittelschulen.

Anhand von Beispielen, die er ausschliesslich der schweizerischen Mittelschullandschaft (bzw. der eigenen "Werkstatt") entnimmt, weist er nach, dass "kleine Schritte" zum Verknüpfen von Denken, Erleben und Handeln, zur Stärkung der Schüler- und Lehrerperson, zum Abbau der Lebensferne der Schule, zur besseren Verknüpfung der Lern- und Lebensorte des Menschen möglich sind und eine Aufwertung der schulischen Lebensqualität herbeiführen können.

Redaktionsintern freuen wir uns, dass Kurt Reusser, der für eineinhalb Jahre einen Forschungsaufenthalt in den USA unternommen hat, wieder zu uns gestossen ist. Er wird von der nächsten Nummer an wieder voller Kraft und neuer Ideen an den BzL mitarbeiten. Wir möchten ihn herzlich in unserem Kreis begrüessen.

Fritz Schoch, Peter Füglistler, Christian Schmid

AUSBILDUNG

Sie sollten gut lernen **Mathe-**
matik, Sprache, Werken, Heimat-
kunde, Heimatunterricht, Hand-
arbeiten, Religion, Turnen, Singen
und andere Fächer. Sie sollten
schön schreiben können auf der
grossen Tafel.

LEBEN LERNEN IN DER SCHULE

Zur Wiederentdeckung des SCHULLEBENS oder über den Versuch,
Unterrichten und Erziehen in der Schule zu verbinden

Urs Küffer

Der folgende Text ist die sehr stark gekürzte Fassung eines Vortrags, den ich im Rahmen der Davoser Studienwoche 1985 gehalten habe. Der Wunsch der Redaktoren, den Vortrag für die BzL zur Verfügung zu stellen brachte mich in einige Verlegenheit. Als ganzes wäre das Referat, der Länge wegen, kaum zumutbar gewesen. Sollte ich es generell überarbeiten und leserfreundlicher gestalten? Oder sollte ich -nach welchen Kriterien- Teile herausbrechen?

Ich entschied mich für ein Vorgehen, das mir erlaubt, meine persönlichen Erfahrungen zur Frage von mittelschulischen Lebenskonzeptionen in den Vordergrund zu rücken. Nur in kurzen Zusammenfassungen werden der problemgeschichtliche Diskussionsstand und die gegenwärtige (rudimentäre) empirische Erkenntnislage dargelegt. Ausgelassen werden damit auch die Ergebnisse meiner eigenen Untersuchungen, welche auf die Erfassung alltäglicher Perspektiven des Denkens und Handelns von Schülern und Lehrern an gymnasialen Mittelschulen zielten.

Im Zentrum steht, anders als in Davos, das Exponieren der praktischen Konsequenzen, welche ich aus Geschichte und Empirie der Schullebens-Idee, sowie aus persönlicher Erfahrung als Lehrer zur Frage ziehe, ob und wie Schullebenskonzeptionen in (vorab gymnasiale) mittelschulische Kontexte übersetzt werden können. Auf diese Weise, so vermute ich, wird der BzL-Leser am ehesten in eine Auseinandersetzung gebracht. Für mich machen die hier dargelegten Einsichten und Handlungsentwürfe den Kern meiner (nicht einfach wissenschaftlich-objektiv absicherbaren) Überzeugung aus, dass schulisches Lehren, Lernen und Leben vermehrt auch als gemeinsame Aufgabe aller an einer Schule Beteiligten begriffen und gestaltet werden könnte und müsste. Ich hoffe, dass die betonte Subjektivität meiner Darstellung nicht abschreckt, sondern zu kritischem Weiterdenken und zu eigenem Tun anregt.

1. Von der Verknüpfung des Unterrichtens mit dem Erziehen: Theorie und Wirkung des SCHULLEBENS (Zusammenfassung)

In problemgeschichtlicher Hinsicht stellt sich das SCHULLEBEN mehrheitlich als ein gedanklicher und realer Versuch dar, erzieherische gegenüber unterrichtlichen Sachverhalten zu stärken. Dabei geht es in erster Linie um die ganzheitliche Herausforderung der Schülerperson, welche im Zentrum einer erfahrungsoffenen und lebensnahen Schulgemeinschaft zu stehen hat. In den konkreten historischen Beispielen zeigen sich unter anderem darin Unterschiede, dass das SCHULLEBEN entweder als Grundlage oder als Ergänzung der Lehraufgabe aufgefasst wird.

In aktueller schultheoretischer bzw. schulkritischer Sicht wird das SCHULLEBEN erneut vorwiegend als Gegenprinzip zu fachlich-kognitiver Vereinseitigung der Schule begriffen. Unter der pädagogischen Flagge des SCHUL-

LEBENS werden häufig Mängel des Zwischenmenschlichen sowie Erfahrungsarmut und Lebensferne der Schule bekämpft. Der Meinung, wonach SCHULLEBEN als regulative pädagogische Idee zu fassen sei, stehen Versuche gegenüber, den Begriff auf besondere ausserunterrichtliche Anlässe zu begrenzen (Sozialaufgaben, Ordnungsdienste, Wahrnehmung schülerspezifischer Interessen).

Die Annahmen, welche Gedanke und Praxis des SCHULLEBENS tragen, sind empirisch (noch) ungenügend abgesichert. Immerhin lassen einige qualitative Studien aus der internationalen Schulwirkungsforschung (vgl. etwa FEND 1982 und 1984; PETERSON 1979; RUTTER 1979) einige Trendaussagen zu:

- Umfassende Aufmerksamkeit für die individuellen Kräfte der Schülerperson, kontinuierlich fordernder und sorgfältig aufklärender Unterricht, sowie feinfühligere zwischenmenschlicher Umgang scheinen sich gegenseitig in ihren positiven Wirkungen zu stützen. Dabei ist die Bedeutung dessen herauszustreichen, was als "Ethos" oder "Geist" einer Schule benannt werden kann. Ein Bestand von gemeinsamen beruflichen Einstellungen - dass Schüler geachtet und in ihren Besonderheiten nicht übergangen werden, dass Lehrgehalte sinnvoll seien und zugleich ermutigend und anfordernd vermittelt werden können, dass schulische Umwelten kooperativ und unter Beachtung eines Mindestmasses von Regeln, Grenzen, Ordnungen aufgebaut werden sollen - ein derartiger gemeinsamer Einstellungsbestand trägt vermutlich recht entscheidend die schulische Bildungswirklichkeit. Wärme, Empathie, Engagement, sachliche Kompetenz eines einzelnen Lehrers scheinen sich vor allem dann auszuzeichnen, wenn diese Dinge in stimmige Forderungskontexte eines Kollegiums eingebettet sind.
- Die potentiell positive Wirkung einer überlegten Verknüpfung von systematischer Wissensvermittlung mit offenem Lehren und Lernen scheint recht gut gesichert. Mag systematisierender, direkt steuernder Unterricht im Bereich des grundlegenden Wissensaufbaus einiges Recht für sich beanspruchen, so sind die Vorteile eines vermehrt schülergeöffneten, eigenverfügbaren, für soziale, gefühlsmässige, handlungsnahe Probleme zugänglichen Unterrichts dort belegt, wo es in erster Linie um affektive, interaktive und kreative Lernprozesse geht und wo die schulische Motivation und das Selbstkonzept der Schüler zur Diskussion steht. Differenzierende Studien zwingen allerdings zu relativierender Sicht im Hinblick auf die Struktur des Stoffes und die individuellen Schülermerkmale.
- Die Versuche, verschiedene Lebens- und Lernbereiche besser aufeinander zu beziehen (Schule - Familie, Freizeitort, Betrieb), scheinen (speziell bei Lehrern) umstritten. Auch Mittelschüler misstrauen in manchen Fällen integrativen Bemühungen, weil Schule quasi gewohnheitsmässig durch belehrende, verzweckende, stets eng disziplinierende Zugriffe beste Absichten destruiert. - Wirkungsaussagen beschränken sich hier weithin auf Fallstudien.
- Die Integration des Lehrerkollegiums, die Ueberschaubarkeit der Schule, welche emotionale Stabilität zu gewähren vermag, und die verantwortliche Inanspruchnahme des Schülers kristallisieren sich in den (allerdings nicht widerspruchsfreien) empirischen Untersuchungen als bedeutsame Faktoren eines "guten" SCHULLEBENS heraus.

Die Forschungslage ist uneinheitlich. Es zeigen sich Grenzen speziell einer exaktanalytisch operierenden Forschung. Was ihr gerne durch die auf Eindeutigkeit hin angelegten Maschen fällt, sind ambivalente Qualitäten individueller Ereignisse. Was ihre Uneinheitlichkeit fördert, ist die normative Enthaltsamkeit, welche kaum je genug in Rechnung gestellt wird.

Untersuchungsergebnisse fallen anders aus, je nachdem ob pädagogische oder ökonomische Interessen die Forschung (damit etwa die Validitätskriterien) bestimmen. - Hier ist es, wo einzelne Erfahrung, besondere qualitative Aussage, individuelles Zeugnis wieder eingebracht werden müssen - dies nachhaltig in einer Welt voller Mächte, welche den Einzelnen umfassend zu besetzen drohen. Diesem Interesse an der Stärkung des einzelnen handelnden Subjekts im schulischen Alltag gelten die folgenden Ausführungen.

2. Von der möglichen Förderung des Schullebensgedankens in mittelschulischen Kontexten

Könnte der Schullebensgedanke auch etwas für die (gymnasiale) Mittelschule bedeuten? Ich versuche im letzten (praktisch-normativen) Abschnitt meines Vortrages darauf zu antworten.

Eine Ueberzeugungsformel sei gleich vorangestellt: Ich halte die zeitgemässe und je individuelle Gestaltung eines Konzeptes "Leben lernen in der Mittelschule" (wie es der pädagogische Leitbegriff SCHULLEBEN nahelegt) für pädagogisch notwendig, gesellschaftlich zwingend und praktisch in kleinen Schritten realisierbar.

Pädagogisch notwendig erscheint mir eine "Lebenskonzeption", weil damit ausdrücklich an die ganzheitlich-personalen - nicht nur kognitiven, nicht nur verbalen, nicht nur zukünftigen, sondern auch emotionalen, auch praktischen, auch gegenwärtigen "Bedürfnisse" der Schülersubjekte gedacht wird. Gewiss: Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen sind manipulierbar, sie sind immer auch bereits das Ergebnis von zum Teil fragwürdigen Sozialisationsprozessen. Aber gerade diese häufig verstörten Lebensbedürfnisse und ungeordneten Sinn-tendenzen dürfen wir nicht aus der Schule aussperren, wollen wir nicht die innere Emigration der Schüler und die Wirkungsschwäche der ganzen Einrichtung vorantreiben. - Dass Zulassen nicht billiges Bejahen, Ernstnehmen von Gegenwärtigem, nicht infantiles und launenhaftes Kultivieren des Unmittelbaren meint, sollte selbstverständlich sein.

Gesellschaftlich zwingend erscheint mir das bewusstere Verwirklichen eines "Lebenskonzeptes" in der Mittelschule, weil auch die Mittelschule Anteil an jener gesamtgesellschaftlichen Entwicklung hat, welche die schulische Einrichtung - in den Worten HENTIGs - immer stärker zu einem "notwendigen Aufenthaltsort für Kinder und Jugendliche" macht (vgl. HENTIG 1981, 188). Die gegenwärtige Arbeitsverknappung beschleunigt wohl noch die Tendenz, Jugendliche stets länger im "Lebensraum" Schule festzuhalten. Nicht zu vergessen ist ferner, dass die Mittelschule einen öffentlichen Auftrag hat: sie soll, unter anderem, staatsbürgerliches Denken und Handeln unterstützen. Alle diese Momente lassen es nach meinem Urteil als unverzichtbar erscheinen, einerseits schulisches Leben im Hier und Jetzt erfüllt (also auch kind- und jugendgemäss) zu gestalten, andererseits lebenspraktische Aufgaben im Hinblick auf das Draussen und Später konkret und ernsthaft anzugehen, ohne schulische Spezifika (Ziel- und Sachbindung; Vorstellungsordnung) gedankenlos preiszugeben. Die (Mittel-)Schule hat einen Teil Ueberbrückungshilfe zu leisten: sie soll den oft bedrohlichen Uebergang von der Kleinfamilie (in der Emotionalität, Geborgenheit und Intimität trotz Einbrüchen noch recht gut gesichert sein können) zu den grossräumigeren und gelegentlich verwirrtlich unüberschaubaren und anonymen wirtschaftlichen und staatlichen Organisationen begleiten (vgl. HENTIG 1981, S. 115 und 197).

Praktisch realisierbar schliesslich scheint mir ein "Lebenskonzept" in der Mittelschule, wenn in kleinen Schritten vorgegangen, Rückfälle akzeptiert, Planungshybridie vermieden wird - und wenn nicht nur die potentiell gewichtigen Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler, sondern auch die konkrete Mithilfe von Eltern, Behörden und Erziehungswissenschaftlern eingefordert wird. Schule sollte von uns entschlossener zur -wie auch immer gefährdeten, unzulänglichen- gemeinsamen Sache gemacht werden.

Was nun können die Pfeiler einer Lebenskonzeption sein? Ich teile meinen skizzenhaften Antwortversuch nach Ziel-, Inhalts-, Verfahrens- und Institutionsaspekt auf. Diesen Sachverhalten lasse ich einige Bemerkungen zur praktischen, politischen und wissenschaftlichen Sicherung folgen.

Im Zentrum der Konzeption muss die Absicht stehen, die Person des Heranwachsenden in all seinen Dimensionen zu fördern.

Dazu gehört das Kräftigen seiner (deutenden, ordnenden, integrierenden, kritisch-wertenden) denkerischen Potentialitäten. Dazu gehört ebenso das Mehrten seiner Empfindsamkeit, seiner Feinfühligkeit für eigenes und fremd-seelisches Geschehen, seiner musisch-gestalterischen, spielerischen, intuitiven Fähigkeiten. Dazu gehört schliesslich das Steigern seiner Bereitschaft und Kompetenz für praktisches verantwortliches Handeln in öffentlichen Angelegenheiten. Nicht ein isolierter Spezialauftrag -und dazu zähle ich neben einer wirtschaftlichen Laufbahnabrichtung auch das einseitige Präparieren der Studierfähigkeit- darf im Vordergrund stehen, sondern eine die blossen Qualifizierung überschreitende, verwertungskritische Bildung der ganzheitlichen Person. Wer entschlossen auf die Entwicklung einer umfassenden selbst- und sozialverantwortlichen Autonomie zielt, unternimmt vermutlich Wichtiges, damit eine konstruktiv-kritische Aufarbeitung gesellschaftlicher Problemlagen (Technologie-, Umwelt-, Friedensherausforderung) eingeleitet werden kann. Jedenfalls möchte ich nicht, wie gerne unterstellt wird, privaten Regungen und gesellschaftlicher Abstinenz den Weg bahnen. Dass es hier -hoffentlich- weniger um ein Machen als um ein Ermöglichen geht, sei noch ausdrücklich vermerkt.

Diesem Ziel muss einerseits das (allerdings noch beharrlicher auch auf Formalbildung, stoffliche Verdichtung und Fachüberschreitung hin orientierte) Wahrnehmen überlieferter Unterrichtsaufgaben entsprechen; andererseits wird das bessere Erkennen und Gestalten bisher randständig behandelte Bildungsanforderungen notwendig.

Unterstützenswert finde ich aus dem Blickwinkel einer Schullebensidee jene Bestrebungen, welche der Erweiterung der herrschenden gymnasialen Allgemeinbildung um die ästhetische, die praktische und die soziale Dimension gelten (vgl. WILHELM 1985). Demnach spielt sich zwar nach meinem Dafürhalten der allgemeinbildende Lernprozess nach wie vor primär im Rahmen des klassischen unterrichtlichen Kontextes ab. Weiterhin steht rationales, systematisches, kontrollierbares, auf repräsentativen und transferierbaren Erkenntnis- und Methodengewinn gerichtetes unterrichtliches Handeln im Zentrum. Neben diesen erheblich formalisierten Instruktionkontext treten aber vermehrt offenere Kontexte mit je eigenen Lernschwerpunkten, Lerngelegenheiten und Lernmitteln.

Idealtypisch hat ein jugendspezifischer, freizeitleich akzentuierter Betätigungs- und Bewährungszusammenhang sinnlich-ästhetischen Bedürfnissen Spielräume zu eröffnen. Dies geschieht dort -ich nenne nur praktizierte Beispiele aus der schweizerischen Mittelschullandschaft-, wo der Rektor eines Gymnasiums die Luftschutzräume für "lautstark übende Schüler-Musikgruppen" zur Verfügung stellt, offenbar ohne zuerst alle Klagen über die Konsumorientierung, die Realitätsflucht und die kulturelle Anspruchslosigkeit in eine unmögliche Verrechnung zu bringen (vgl. STADLER 1983,30). Dies geschieht dort, wo es ein Kollegium im Rahmen administrativer Grenzen zulässt (obwohl nicht gerade einheitlich fördert), wenn Schüler ihre Wünsche nach anregenderen Pausenhöfen, bunteren Schulhausfassaden, nach Wohneckeln, Nischen und farbigeren Fachzimmern selbsttätig in die Wirklichkeit umsetzen. Dies geschieht dort, wo Schüler und Lehrer eine ausserplanmässige Projektwoche dazu benutzen, ein Kinderfest vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten.

Damit ist eine Brücke zum praktisch-handwerklichen Kontext geschlagen. Im Rahmen derartiger Sonder-Projektwochen haben es mittelschulische Sozietäten unternommen, gemeinsam mit den Betroffenen Wohn- und Arbeitsräume für schulentlassene behinderte Jugendliche zu schaffen. Andere versuchten aktiven Umweltschutz durch die natur- und menschenfreundliche Veränderung der unmittelbaren schulischen Umgebung zu betreiben.

Die legitimen praktischen Wünsche der Jugendlichen könnten aber auch in einem weitgehend erst noch aufzubauenden betrieblichen Bewährungsfeld wahrgenommen werden. Betriebs- und Sozialpraktikumswochen sind längst bekannte, aber nie über kompensatorische Einzelaktionen hinaus gediehene Elemente lebenspraktischer Förderung an Mittelschulen. So gut ich um den utopischen Zug und die Umstrittenheit derartiger Gedankengänge gerade in der schweizerischen Bildungspolitik weiss: ich halte dafür, dass die Suche nach praktischen Betätigungsfeldern und das Streben nach einem besseren Zusammenfügen von gymnasialer und beruflicher Bildung nicht abbrechen darf. Vorstellungsordnung müsste dabei das zentral begründende Schulprinzip bleiben; aber ein besonnener Einbau von Arbeitselementen dürfte sich als wichtiges Korrektiv erweisen.

Hier habe ich meine Darlegungen noch zu präzisieren. Es geht mir nicht allein, ja nicht einmal vorrangig darum, neue Bildungskontexte zu eröffnen, welche den bisherigen hinzugefügt werden. Für dringlicher halte ich das "geordnete Mischen" der kontextspezifischen Aufgaben und Mittel. Was an ästhetisch-sinnlichen oder an praktischen Fragen, Hoffnungen, Phantasien aus den ausserschulischen Erfahrungszusammenhängen anfällt, muss zum Teil auch im Unterricht Zugang finden und zweckrationale Instruktionkonzepte auflockern können. Lehrgegenstände sind für den Schüler vorerst mit Emotionen, Beziehungserfahrungen verknüpft: sie dürfen, sollen sie wirklich angeeignet werden, nicht vorschnell und nie absolut von diesen alltäglichen, erlebnis- und handlungsnahen Komponenten gereinigt werden (vgl. RUMPF 1980, 1981). Die sprachliche Symbolisierungs- und Kommunikationsformen reichen im Unterricht deshalb nicht aus. Auseinandersetzungsformen, welche Sinnes- und Körpererfahrungen, welche vielseitige und unmittelbare Berührungen mit den Stoffen, welche kreative Aktivitäten erlauben (Theaterspiel, musikalische Produktion, handwerkliches Tätigsein etc.) sollten vermehrt ihren Platz im formellen Unterricht finden (und nicht bedenkenlos in ausserunterrichtliche oder gar ausserschulische Bezirke abgedrängt werden).

Gewiss: eine Mittelschule, welche Ausserschulisch-Alltägliches, Informelles, Spielerisches verstärkt zulässt, lädt sich einiges an Aerger und Erschütterung auf. Und doch scheint mir der mögliche Gewinn - weniger Fiktion, Abstraktion, Sonderung, dafür mehr Realität, Konkretion, Intensität - grösser.

Dem Sozialen ist kein ausgesonderter Handlungszusammenhang gewidmet. Vielmehr haben gerade sozialerzieherische Erkenntnis- und Übungsprozesse überall (und nicht nur vorgeplant) in den innerunterrichtlichen und ausserunterrichtlichen Geflechten eine Rolle zu spielen. Innerunterrichtlich werden soziale (interaktive und kommunikative) Kompetenzen wohl dort gefördert, wo Lehrer über die Art, wie Enttäuschungen verarbeitet, Konkurrenzsituationen bewältigt, Konflikte fair geregelt, curriculare Spielräume genutzt werden können, nicht bloss instruieren, sondern entsprechende Hier und Jetzt - Probleme praktisch mit ihren Schülern angehen. Förderung der sozialen Verantwortung im besten Sinne betreiben

nach meiner Einsicht jene Lehrer, welche gesellschaftliche Relevanz, Fachübergreifung und Mitverantwortung der Schüler bei der Unterrichtsplanung und -realisation als bedeutsame Gesichtspunkte berücksichtigen. Am Rande des Unterrichts bzw. ausserunterrichtlich ergeben sich wünschenswerte soziale Lernvorgänge bereits bei so banalen Dingen wie offen geführten Pausen- und Freistundengesprächen, welche über die Noten- und Benehmensprobleme hinausführen. Aufwendiger sind (ich zähle wieder verwirklichte Beispiele auf) die Konstituierung freiwilliger Lehrer-Schüler-Arbeitsgemeinschaften, die sich herausfordernden Gegenwartsfragen (Ökologie, Informatik) unter Beizug von ausserschulischen Experten stellen. Der Aufbau eines Tutorialsystems zugunsten der neu Eintretenden Schüler, das Werkstattseminar, an dem Lehrer, Schüler, Behördenmitglieder und Regionalpolitiker gemeinsam um die Zukunft einer Schule ringen, sind weiter ausgreifende ernsthafte Möglichkeiten zur Einübung sozialer Verantwortung.

Vermutlich haben wir Mittelschullehrer noch zu wenig erkannt, dass sich dort, wo das Unterrichten mit konkretem sozialem Handeln verknüpft wird, Einsichtsgewinn und Lernlust augenfällig verbessern können. Lehrer sind dann allerdings nicht mehr nur Sachvermittler, sondern Teilhaber an ganzheitlichen Lebens-Lernprozessen; Schüler sind dann zwar immer noch "Teilunmündige", aber doch ernster genommen in ihren oft unterschätzten Möglichkeiten des Mitdenkens und Mithandelns.

Das Prinzip einer "geordneten Mischung" hätte auch (wie oben bereits angetönt) für die Unterrichtsverfahren zu gelten.

Zweifellos dürfen dabei die jüngsten Warnungen vor einem allzu aufgebrochenen Unterricht nicht überhört werden (vgl. FEND 1984, 203 ff.). Aber ebensowenig ist hinter die Einsicht zurückzugehen, dass sachliche Neugier und Lernfreude der Schüler in manchen Fällen nur dann zu erreichen sind, wenn die Mittel und Medien vielseitig - abstrakt und anschaulich, sprachlich und bildlich, geschlossen und offen - ausfallen. Besonders sorgfältig sind nach meinem Dafürhalten die Hinweise verschiedener Erziehungsforscher zu verfolgen, welche von der groben Missachtung eigenaktiver Lernstrategien sprechen, wie sie in gemischten Wirklichkeiten reichhaltig hervortreten können. Wesentliche Lernvorgänge geschehen nicht nur recht häufig ausserhalb des engeren schulischen Bereichs; sie geschehen auch auf anderen, von uns Lernmonopolisten kaum genügend beachteten und erforschten Wegen (vgl. MESSNER 1984; WAGENSCHN 1980).

Entschlossener müssten wir uns aus der Perspektive einer Schullebensidee den in und zwischen unseren gesellschaftlichen Institutionen auszumachen den Widersprüchen stellen.

Als Pädagogen wäre es uns wohl angemessen, die oft gewaltigen Diskrepanzen zwischen Unterrichtsabsicht und Unterrichtsverwirklichung, zwischen Mut-zur-Erziehung-Forderung und horizontlosem Erwachsenenleben, zwischen verbaler Anregung der Kritikfähigkeit und der Unmöglichkeit, dafür realitätsnahe Erprobungsräume zu installieren, klarer zu identifizieren und zu bekennen und -angesichts gelegentlich übergreifender Hilflosigkeit- kooperativer anzugehen. Kein Zweifel: die Kluft, welche das behauptete Ideale vom erfahrbaren Alltäglichen trennt, wird von vielen Heranwachsenden feinfühlig wahrgenommen. Manchmal mag ihnen dann allerdings die Tollkühnheit oder die Sprache fehlen, um wirkungsvoll auf die Diskrepanz hinweisen zu können. Das Bekenntnis der Lehrer, eingebettet in eine Dennochhaltung ohne Heldenpose, vermag, so glaube ich, den Jugendlichen Mut zu eigenen konstruktiven Bewältigungsschritten zu vermitteln.

Phantasie und Energie müsste ferner darauf verwendet werden, gelegentlich auch die Eltern und weitere Drittpersonen (z.B. Fachleute aus dem Informatiksektor) in den Aufbau einer individuell stimmigen, menschenwürdigen, profilierten Mittelschule einzubeziehen.

Damit gebe ich erneut meiner Ueberzeugung Ausdruck, dass sich Haltungen der Offenheit, der Zusammenarbeit, des Dialogs wohl erst dann wirklich eingründen lassen, wenn sie den Betroffenen nicht einseitig in lehrhafter Form entgegentreten, sondern in lebendigen Ordnungen einer in bestimmten Grenzen mitzuverändernden Einrichtung. Das könnte heissen (ich verstärke frühere Beispiele), dass ästhetische Defizite einer Schule durch gemeinsame Schulzimmer-, Schulhof-, Schulbauprojekte ansatzweise behoben würden; und dazu könnte eine Auseinandersetzung mit dem zuständigen Architekten bzw. mit Mitgliedern der Baubehörde angeregt werden; dass solidarisches Denken und Handeln durch praktische Unternehmungen im Bereiche der Asylpolitik zu stützen wäre. Dabei läge es nahe, Betroffene an den schulischen Ort einzuladen und ihnen Gelegenheit zu geben, ihre spezifische Kultur (Essen, Handwerk, Tänze) vorzustellen; dass ökologischen Herausforderungen durch entsprechende Initiativen am Schulort selbst aktiv begegnet würde (Biotopbau, Heckenbepflanzung, verkehrsfreie Flächen schaffen, usf.). Auch dazu wären wohl mit Gewinn kompetente (kritische) Drittpersonen wie der Stadtgärtner oder der Energiefachmann (eventuell unter den Eltern zu finden) beizuziehen. Denkbar wäre ebenfalls das Mitwirken ehemaliger Absolventen einer Mittelschule.

Auf diesem Weg kann der machtvollen Zerstörung vieler ganzheitlicher Erfahrungsprozesse etwas Sinnvolles entgegengehalten werden. Dass diese geläufigen Desintegrationsbewegungen weder einfach schulisch produziert noch schulisch zu stoppen sind, müssten wir Lehrer allerdings sehen und formulieren. Notwendige umfassendere Integrationsbewegungen geschehen nur dann wirkungsvoll, wenn auch in Gesellschaft und Politik verbindende Dynamik spürbar wird.

Sie werden längst gemerkt haben, dass ich hier ein Plädoyer für eine zusammenhängendere Sicht der schulischen (und ausserschulischen) Sachverhalte zu halten versuche. Dass der Zerlegung der jugendlichen Person (wie der Person des Lehrers) vernünftige Grenzen gesetzt werden, dass der fortgesetzten Sonderung in eine denkende, eine fühlende, eine handelnde, eine offizielle und eine inoffizielle Schulperson Einhalt geboten wird, dass alle diese Teilpersonen wieder etwas besser zusammenfinden, in ein freies und verantwortungsbewusstes Ich integriert werden können, dies bildet eine wesentliche Intention, welche mein Bemühen antreibt, verschiedene Lern- und Lebensorte vermehrt aufeinander zu beziehen. Um ein banales, aber immer wieder vor der Türe stehendes Missverständnis abzuwehren: weder einem Ignorieren der teilweise ganz andersstrukturierten ausserschulischen Realitäten -der freizeitlich-konsumorientierten; der beruflich-arbeitsteiligen; der politisch-machtgeprägten- soll hier Vorschub geleistet werden, noch soll einem panzerknackenden Gegenkonzept das Wort geredet werden. Was hier angezielt wird, sind kleine Schritte zum Verknüpfen von Denken, Erleben und Handeln, welche die Mittelschule erproben kann und erproben soll (und vielerorts auch bereits erfolgreich erprobt), damit in Heranwachsenden die Ueberzeugung gestärkt wird, dass auch die modernen Grosssysteme das persönliche, alltäglich sinnhafte Handeln nicht widerstandslos zu überwältigen vermögen.

All dies bliebe nun über weite Strecken leeres Gerede und müsste den Schulpraktiker wohl hoffnungslos überfordern, wenn nicht einige praktische, bildungspolitische und wissenschaftliche Sicherungen bereits funktionierten oder mit einiger Aussicht auf Erfolg zukünftig eingerichtet werden können. Nur noch in einigen Kurzformeln kann ich auf einige dieser Ermöglichungsbedingungen hinweisen.

Praktische Hinweise

- Schullebensvorhaben lassen sich selbstverständlich nicht dadurch sichern, dass sie von aussen (den Wissenschaftlern) als wünschbar bezeichnet bzw. von oben (den Behörden) verordnet werden; in die Wirklichkeit zu treten vermögen sie nur dort, wo sie vom einzelnen Lehrer, vom Lehrerteam, vom Lehrerkollegium redlich gewollt sind. Dass dies keineswegs immer der Fall ist, weiss ich.
- Schullebensvorhaben sind nur in kleinen, häufig bescheiden wirkenden Schritten zu realisieren. Sofortige Wirkungen sind nicht zu erwarten. Das Schaffen human wünschenswerter schulischer Lebens- und Lerneinheiten braucht einen langen Atem. Eingewöhnte Zeit- und Ordnungsmasse müssten da und dort verändert werden können.
- Die Verwirklichung von Schullebensvorhaben setzt voraus, dass den einzelnen Schulen ein vernünftiger Erprobungsraum zugestanden wird. Darüber, was eine schulische Sozietät mit ihrer relativen Autonomie anfängt, hätte sie selbstverständlich Rechenschaft abzulegen.
- Uebermässige Perfektionsansprüche von Lehrern dürften der Realisierung von Schullebensvorhaben erheblich im Wege stehen.

Bildungspolitische Hinweise

Von den Behörden müssten wir dementsprechend die Einsicht erwarten dürfen:

- dass die einzelne Schule ein vernünftiges Mass an Entwicklungsspielraum braucht, wenn sie effiziente pädagogische Arbeit leisten soll;
- dass der Erprobungsspielraum sich nicht auf unterrichtliche Vorhaben im engeren Sinne beschränken sollte. Ebenso wichtig sind (zeitlich nicht allzu eingeschränkte) Experimentiermöglichkeiten im erzieherischen Bereich. In Zeiten des Lehrerüberflusses wäre Gelegenheit geboten, auf "freie" Lehrerkapazitäten zurückzugreifen;
- dass die möglichst rationelle Nutzung von Räumen, Schulzeiten, Lehrmitteln und Personen in pädagogischen Kontexten niemals die Spitze der Werthierarchie zieren dürfte. Wagnis, Irrweg, Unstetigkeit kennzeichnen pädagogisches Suchen (vgl. BOLLNOW 1959).

Wissenschaftliche Hinweise

- Erziehungswissenschaftliche Kreise schliesslich haben nach meinem Dafürhalten aktuelle Tendenzen zu stützen, welche auf die Etablierung einer subjekt- und alltagsnahen Forschungsrichtung hinzielen. Eine (schul-)praktischere Forschung ist nicht in Konkurrenz, sondern in Ergänzung zu herkömmlichen (etwa empirischen) Forschungskonzepten zu entwickeln.
- Damit Theorie und Praxis effizienter verzahnt werden könnten, wären Praktiker zeitweilig an basisnahen Schulforschungen zu beteiligen (was wiederum eine entsprechende Freisetzung der Praktiker zur Voraussetzung hätte). Die Thematik "Schulleben" böte sich für derartige Forschungsk Kooperationen an (Anregungen zur Alltagsforschung geben: FUEGLISTER 1984, 1985; LENZEN 1980).

Literatur

- BOLLNOW, O.F. (1959) Existenzphilosophie und Pädagogik. Berlin / FEND, H. (1984) Die Pädagogik des Neokonservatismus. Frankfurt a.M. / FEND, H. (1982) Gesamtschulen im Vergleich. Weinheim / FEND, H. (1977) Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule, III. Weinheim / FUEGLISTER, P. BORN, R. FLÜCKIGER, V. KUSTER, H. (1985) Alltagstheorien von Berufsschullehrern. Wissenschaftlicher Schlussbericht NF-Projekt EVA / FUEGLISTER, P. (1984) Sich Hinbegeben und Abholen - Von der Forschungsmethode zum didaktischen Prinzip. In: Beiträge zur Lehrerbildung 1/84 / GIACONIA, R. M. & HEDGES, L. V. (1982) Identifying features of effective upon education. In: Review of Educational Research 52/1982 / KUEFFER, U. (1984) Schulleben - Anmerkungen zur Wiederentdeckung einer schulpädagogischen Kategorie. In: Schweizer Schule 18/1984 / LENZEN, D. (Hrsg.) (1980) Pädagogik und Alltag. Stuttgart / MESSNER, R. (1984) Zur Wiederbelebung eigenständigen Lernens - über Voraussetzungen gelingender Lernprozesse. In: Schweizer Schule 1/1984 / VON HENTIG, H. (1981) Aufwachen in Vernunft. Stuttgart / VON HENTIG (1981) Erkennen durch Handeln. Stuttgart / PETERSON, P. L. (1979) Direct instruction reconsidered. In: PETERSON, P. L. & WALBEY, H. J. (eds.) Research on teaching. Berkeley / RUMPF, H. (1981) Die übergangene Sinnlichkeit. München / RUMPF, H. (1980) Schulen der Körperlosigkeit. In: Neue Sammlung 4/1980 / RUTTER, M. et al. (1980) Fünfzehntausend Stunden. Weinheim / STADLER, P. (1983) Konkrete Vorschläge für die Jugendarbeit an Mittelschulen. In: Gymnasium Helveticum 1/1983 / WEBER, E. (1979) Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung. Donauwörth / WAGENSCHEIN, M. (1980) Naturphänomene sehen und verstehen. Hrsg. von BERG, H. Ch. R. Stuttgart / WILHELM, Th. (1985) Die Allgemeinbildung ist tot - es lebe die Allgemeinbildung. In: Neue Sammlung 2/1985



FINDET ODER MACHT MAN "GUTE" LEHRER?

Ueberlegungen und Thesen zu einigen Grundfragen der Lehrerbildung

Urs K. Hedinger

1. Zur Problemstellung

Die folgenden Ueberlegungen entstanden im Umfeld von empirischen Studien über die Rekrutierung und die Selektion in die Lehrergrundausbildung und in den Lehrerberuf. Die Beschäftigung mit diesen Themen führt mich zur kritischen Frage, ob nicht beträchtliche Diskrepanzen bestehen zwischen dem Anspruch der Lehrerbildungsinstitutionen, bei der Auslese, der Ausbildung und der Beurteilung ihrer Kandidaten und Studenten auch "Persönlichkeitseigenschaften" als wichtige Eignungskriterien zu berücksichtigen, und der tatsächlich festzustellenden Praxis.

Die folgenden thesen- und skizzenartigen Ueberlegungen wollen zum Nachdenken und zur Diskussion anregen.

Wichtige Bedingungen für die Qualität von Unterricht und Erziehung in der Schule und damit für die Ergebnisse und Wirkungen der Schule liegen bei der Person des Lehrers. Bemühungen um die Qualität von Unterricht und Erziehung müssen deshalb unter anderem (!) darauf zielen, unseren Schulen "gute" Lehrkräfte zu sichern. Dazu können Massnahmen in den Bereichen der Rekrutierung und Selektion in die Lehrerausbildung, der Aus- und Fortbildung und der Beratung aktiver Lehrer beitragen.

Dem Versuch, die Merkmale des "guten Lehrers" zu bestimmen, stellen sich grosse Schwierigkeiten entgegen. Dennoch glaube ich an die grundsätzliche Möglichkeit, zu einem Kern von konsensfähigen Aussagen über den "guten Lehrer" zu kommen. Vorstellungen darüber zu entwickeln ist unumgänglich, da die Selektion, die Aus- und Fortbildung und die Beratung von Lehrern auf entsprechende Orientierungs- und Zielpunkte angewiesen sind. Wenn nicht explizite und rational diskutierte Vorstellungen als Handlungsorientierungen zur Verfügung stehen, werden implizite Vorstellungen in unkontrollierter Weise wirksam.

Zu einem heute vertretbaren und bei Auslese und Ausbildung handlungsleitenden Konzept des "guten Lehrers" können viele bisherige Bestimmungsversuche - von geisteswissenschaftlich-pädagogischen Tugendkatalogen bis zu Ergebnissen empirischer Unterrichts- und Lehrerforschungen - Elemente beitragen. Die Schwäche mancher Versuche liegt in ihrer Einseitigkeit und Verkürzung. Die Charakterisierung des "guten Lehrers" hat un-

terschiedlichste Arten von Merkmalen zu umfassen, die von kognitiven Merkmalen (Intelligenz, Denk- und Strukturierungsfähigkeiten, Sprachfähigkeiten, berufsspezifischen Kenntnissen, fachbezogenen Sachkenntnissen etc.) über Einstellungen, Motive und soziale Fähigkeiten (Offenheit und Toleranz, Interesse am Umgang mit Kindern/Jugendlichen, Empathie etc.) bis hin zu "tieferliegenden" Persönlichkeitsstrukturen und -merkmalen und solchen der Emotionalität (Stabilität und Belastbarkeit, geringer Neurotizismus, geringe soziale Ängstlichkeit, Konfliktfähigkeit, positive Grundgestimmtheit u.ä.) reichen. Die Bedeutung dieser Merkmale ist durch ihre Wirkung auf das Lehr- und Erziehungsverhalten des Lehrers und die Lernergebnisse bei den Schülern (in Form kognitiver Lernergebnisse, aber auch der sozialen und Persönlichkeitsentwicklung) begründet. Ein solches Konzept des "guten Lehrers" kann sich teilweise auf empirische Forschungsbefunde stützen, muss daneben aber auch andere Erfahrungen und Überlegungen mit Plausibilitätscharakter einbeziehen.

Das Bild vom "guten Lehrer" ist zeitbedingt und hängt mit anderen Vorstellungen zusammen. Wesentlich ist zum Beispiel, welches Gewicht der Erziehungsaufgabe des Lehrers neben der Lehraufgabe im engeren Sinne beigemessen wird. Bilder vom "guten Lehrer" unterscheiden sich nicht zuletzt in der Bedeutung, die sie "Persönlichkeitsmerkmalen" geben. Diesbezügliche Extrempositionen können als "Unterrichtsmanager-Ansatz" einerseits und als "Persönlichkeits-Ansatz" andererseits etikettiert werden. Unter dem Einfluss der Professionalisierungsdiskussion, einer verhaltenstheoretisch orientierten Unterrichts- und Lehrereffektivitätsforschung und entsprechender Lehrerbildungskonzepte (Lehrerverhaltenstraining u.ä.) wurde in einer zurückliegenden Phase einseitig die erste Position betont. Die Anzeichen mehrten sich, dass neuerdings der "Persönlichkeits-Ansatz" wieder stärker in den Vordergrund tritt - zum Teil nun seinerseits einseitig. (Vgl. dazu z.B. SCHRECKENBERG 1982; von HENTIG 1984.)

Der "Persönlichkeits-Ansatz" besagt, dass entscheidende Voraussetzungen für Erfolg oder Misserfolg in der Tätigkeit als Lehrer und somit für die Eignung zum Lehrerberuf in "Persönlichkeitsmerkmalen" bestehen, nicht in erwerbbaaren Wissensbeständen und trainierbaren Techniken. Diese "Persönlichkeitsmerkmale" sind als Ergebnis früherer Sozialisationsprozesse vor jeder Berufsausbildung im wesentlichen gegeben und durch die Ausbildung nur noch beschränkt modifizierbar. "Professionalisierung" durch Ausbildung ist sekundär, sie kann höchstens positive Persönlichkeitsvoraussetzungen für Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit verstärken und durch nötige berufsbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten ergänzen. Nach Schreckenber: Die Lehrerausbildung kann allenfalls aus "guten" noch "bessere" Lehrer machen, nicht aber aus ungeeigneten geeignete.

Damit ist auch über die "Machbarkeit" durch Ausbildung eine klare Aussage gemacht: Wichtige Voraussetzungen für erfolgreiche/gute Unterrichts- und Erziehungstätigkeit können durch

Ausbildung nicht geschaffen werden. Damit stellt sich die Frage, in welchem Ausmass und wie andere Massnahmen, z.B. im Sinne der Auslese und der Beratung, zu ihrer Sicherstellung beitragen können.

2. Erste Ueberlegungen zu einem ganzheitlichen Ansatz

Ich gehe davon aus, dass weder ein einseitiger "Persönlichkeits-Ansatz" noch ein reiner "Unterrichtsmanger-Ansatz" ein sinnvolles, für die Lehrerbildung handlungsleitendes Konzept des "guten Lehrers" liefern kann. Die beiden Auffassungen müssen sich in einem umfassenderen Konzept ergänzen. Dieses anerkennt die grosse Bedeutung von "Persönlichkeitsmerkmalen" für die Eignung zum Lehrerberuf, betrachtet diese aber in jedem Falle als ergänzungsbedürftig durch Merkmale, die in einer im Sinne der Professionalisierung anspruchsvollen theoretischen und praktischen Ausbildung erworben werden. Die im Titel gestellte Frage ist nicht im Sinne eines Entweder-Oder zu beantworten. Zweifellos sind die für den "guten Lehrer" konstitutiven Merkmale in unterschiedlichem Masse durch die Ausbildung formbar. Entsprechend unterschiedliches Gewicht wird für die Sicherstellung der betreffenden Merkmale der Selektion in Ausbildung und Beruf einerseits, der Sozialisation in der Ausbildung und im Berufsfeld andererseits zukommen. Aber die Grenzen sind nicht scharf und die Zuordnungen nicht eindeutig. So hat Ausbildung immer auch die Aufgabe, neben der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten am "Hauptinstrument Persönlichkeit" des künftigen Lehrers zu arbeiten, berufsrelevante Persönlichkeitsmerkmale zu stützen, zu fördern bzw. zu korrigieren, durch Reflexion deren Bedeutung für Lehr- und Erziehungstätigkeit bewusst und damit wenn möglich beschränkter Kontrolle zugänglich zu machen. Auch Persönlichkeitsmerkmale, die in der Regel relativ stabil sind, können nicht als in jedem Falle über ein Lehrerleben hinweg unveränderlich aufgefasst werden. Als Folge verschiedenartiger Ereignisse und Entwicklungen können sie sich so verändern, dass wesentlich andere Voraussetzungen für das erfolgreiche Ausüben der Lehrertätigkeit resultieren. Hier können beim amtierenden Lehrer u.a. Fortbildung und Beratung stützend, fördernd und korrigierend wirken.

Auf diesem Hintergrund kann ich mir in idealtypischer Weise ein System von Massnahmen vorstellen, die, einander ergänzend, dazu beitragen, für unsere Schulen "gute Lehrer" zu gewinnen, zu formen und zu erhalten. Wichtige Aspekte davon sollen hier lediglich stichwortartig skizziert werden:

- a. **Rekrutierung.** Massnahmen, die dazu beitragen,
- für den Lehrerberuf geeignete Personen ausfindig zu machen und zu entsprechenden Ausbildungs- und Berufswahlentscheidungen zu motivieren (Selbstselektion)
 - wichtige Bezugspersonen von Berufswählern (Eltern, Lehrer, Berufsberater) in die Lage zu versetzen und zu motivieren, Geeignete/Ungeeignete entsprechend zu beraten. Eventuell Erschliessen ganz neuer Rekrutierungsfelder.

b. Selektion in die Grundausbildung. Bei den Ausleseentscheidungen neben kognitiven Fähigkeiten und schulleistungsbezogenen Qualifikationen vermehrt auch berufseignungsrelevante "Persönlichkeitseigenschaften" berücksichtigen.

c. Qualifizieren in der Grundausbildung. Neben Vermittlung des notwendigen Sachwissens und einschlägiger pädagogischer, psychologischer und didaktischer Konzepte auch die Entwicklung erwünschter Verhaltens- und Persönlichkeitseigenschaften fördern. Die Persönlichkeitsförderung, orientiert an Vorstellungen vom "guten Lehrer", hat explizites Ziel der Lehrerausbildung zu sein und ist durch spezifische Massnahmen zu verwirklichen.

d. Beratung während der Ausbildung. Massnahmen, die dazu dienen

- auf der Basis zunehmender Vertrautheit mit Berufstätigkeit und -anforderungen die Berufs- und Ausbildungsentscheidung und die Berufseignung zu überprüfen (angeleitete Selbstevaluation)
- Eignungs- und Qualifikationsdefizite festzustellen, um bei grundsätzlich Geeigneten Massnahmen zu deren Behebung zu treffen, um Ungeeignete in alternative Laufbahnen "wegzubetaten".

e. Beurteilung der Lehr- und Erziehungsfähigkeit im Verlauf und am Ende der Ausbildung. Selektionswirksame Evaluation nicht nur der schulischen Leistungen, sondern auch spezifischer Merkmale der Berufseignung.

f. Beratung während der Berufspraxis. Massnahmen mit dem Ziel,
- den Lehrer bei der optimalen Umsetzung seiner individuellen Voraussetzungen und Potentiale in seiner Lehrtätigkeit zu unterstützen
- ihm beim Lösen konkreter Probleme und Schwierigkeiten zu helfen
- seine individuelle Weiterentwicklung, vor allem auch im "Persönlichkeitsbereich", zu fördern
- ihm in Konflikt- und Krisensituationen beizustehen.

g. Fortbildung. Neben dem Auffrischen und Erweitern von Qualifikationen zur Anpassung an veränderte Aufgaben, Anforderungen und Bedingungen im Berufsfeld: Mitarbeit bei Unterrichts- und Schulreformen; Zusammenarbeit mit Kollegen (Organisationsentwicklung in der Schule); Anregung zu persönlicher Weiterentwicklung (Reflexion der eigenen persönlichen und beruflichen Situation, Arbeit am "Instrument Persönlichkeit").

h. Schulaufsicht und Lehrpersonalpolitik. Unterrichts- und Lehrerbeurteilung mit dem Ziel, positive Aspekte der Lehr- und Erziehungspraxis des einzelnen Lehrers zu stützen, allfällige Defizite festzustellen mit der Möglichkeit der Zuweisung zu einer Beratung oder Fortbildung. Massnahmen bei Unge-nügen und akuten Schwierigkeiten (Berufsunterbruch oder -wechsel).

3. Bemerkungen zum Ist-Zustand

Bewusst pointiert behaupte ich, dass sich die Situation, wie wir sie tatsächlich vorfinden, in mancher Beziehung stark von der skizzierten Modellsituation unterscheidet. Eine kohärente Politik im Sinne der Modellvorstellung gibt es nicht. Einzelne Bemühungen stehen unkoordiniert nebeneinander. Ihnen liegen wenig klare Ziel- und Verfahrensvorstellungen zugrunde. Oft klaffen Anspruch und Wirklichkeit deutlich auseinander. Dies soll an einigen ausgewählten Punkten kurz näher charakterisiert und begründet werden.

Zur Rekrutierung: Dass die Richtigen sich für den Lehrerberuf entscheiden, ist eher eine Hoffnung als eine Gewissheit. Die Prozesse der Vor- und Selbstselektion und die Motive der Ausbildungs- und Berufswahl sind wenig geklärt. Man weiss auch wenig darüber, an welchen Lehrerbildern und welchen Eignungsvorstellungen sich die Wählenden und ihre Bezugspersonen und Ratgeber orientieren. Entsprechend diffus müssen Massnahmen bleiben, die der Verbesserung der Rekrutierung dienen sollten.

Zur Selektion in die Grundausbildung: Es zeigt sich, dass beim Zugang in die Grundausbildung eine Auslese praktisch ausschliesslich unter Gesichtspunkten der schulischen Qualifikationen und Fähigkeiten vorgenommen wird. Andere für Berufseignung und -erfolg relevante Merkmale, insbesondere "Persönlichkeitsmerkmale", beeinflussen Ausleseentscheidungen höchstens in unsystematischer Weise und in Grenz- oder Extremfällen. Die Auslese künftiger Lehrer nach eignungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen ist ein nicht eingelöster Anspruch!

Zur Qualifikation in der Grundausbildung: Wirkungen und Erfolg der theoretischen Berufsbildung (Pädagogik, Psychologie, Didaktik) bleiben weitgehend ungewiss. Wird das Vermittelte von den Studenten wirklich in handlungsleitende Strukturen integriert und damit wirksam? "Förderung der Persönlichkeitsentwicklung" ist zwar eine erklärte Zielsetzung der Ausbildung, dürfte sich aber oft eher in wenig kontrollierter Weise als Nebenprodukt ergeben, seltener als Ergebnis gezielter Bemühungen. Sie orientiert sich zum Teil an diffusen Vorstellungen über Lehrerpersönlichkeit und -gesinnung, seltener an konkreteren Bestimmungen der Eigenschaften, die den guten/erfolgreichen Lehrer ausmachen. Die Möglichkeiten, entsprechende Fähigkeiten und Merkmale (wie z.B. Kontaktfähigkeit, emotionale Stabilität, Frustrationstoleranz u.ä.) gezielt zu fördern, sind wenig entwickelt.

Zur Beurteilung und Beratung in der Grundausbildung: Entsprechende Massnahmen sind nur beschränkt wirksam und führen selten zu Laufbahnwechseln. Dies hat verschiedene Gründe: Unsicherheit bezüglich der Kriterien und entsprechender Urteile; Schwierigkeiten, selektive Konsequenzen aus Beurteilungen durchzusetzen; Fehlen realistischer und zumutbarer Laufbahnalternativen und der nötigen Durchlässigkeit.

Zur Schulaufsicht und Lehrpersonalpolitik: Auch in Fällen offensichtlichen Ungenügens einer Lehrkraft, verbunden mit beträchtlichem Leidensdruck bei allen Beteiligten, bekunden Schulaufsicht und -behörden oft grosse Mühe, in nützlicher Frist angemessene Lösungen zu realisieren. Die Schwierigkeit, Lehrer in anderen Tätigkeiten zu platzieren, stellt ein beträchtliches Hindernis gegen das Ablösen ungeeigneter Lehrer aus dem Schuldienst dar.

4. Gedanken zur Realisierung und Realisierbarkeit

Gegen die hier vorgebrachten Vorstellungen können Einwände auf verschiedenen Ebenen vorgebracht werden.

Man kann bezweifeln, dass über ein Konzept des "guten Lehrers" Konsens zu erreichen ist. Sicher ist die Gefahr zu beachten, dass verkürzte, einseitige und unnötig statische Vorstellungen über den "guten Lehrer" mehr schaden als nützen können. Es gibt Argumente auch für eine Gegenposition, die besagt, dass es den guten Lehrer nicht gibt, dass man mit recht unterschiedlichen Voraussetzungen, auch im Sinne von Persönlichkeitsmerkmalen, ein guter Lehrer sein kann. Dazu sagt von Hentig (1984): "Es gibt nicht nur von Natur aus gute oder von Natur aus schlechte Lehrer, sondern in erster Linie verschiedene Lehrer. Sie würden fast alle gute Lehrer sein können, wenn sie den Mut zu ihrer Eigenart hätten." Die Aufgabe bestünde demnach eher darin, dem (künftigen) Lehrer zu helfen, seine - günstigeren oder weniger günstigen - Voraussetzungen und Potentiale in der Erziehungs- und Lehrtätigkeit optimal zu nutzen. Ziel wäre dann zum Beispiel eine "Passung" zwischen Lehrerindividualität und Unterrichtsstil. (Vgl. dazu SCHRECKENBERG, 1984: individuell-biographischer Ansatz der Lehrerqualifizierung.) Ich meine, dass Massnahmen, die nach der Grundausbildung und dem Berufseintritt ansetzen (Fortbildung, Beratung), schwergewichtig unter dieser Leitvorstellung zu stehen haben.

Die Ausbildungsstrukturen stellen wichtige Rahmenbedingungen im Sinne von Erleichterungen oder Hindernissen für die Verwirklichung von Massnahmen dar, wie sie oben skizziert wurden. Dazu nur die folgenden Hinweise:

- Ausbildungsformen, die im Sekundarbereich II Allgemein- und Berufsbildung miteinander kombinieren, fällt es schwerer, eine Eingangsauslese unter Gesichtspunkten der Berufseignung bildungspolitisch zu legitimieren als einer ausschliesslich berufsbezogenen Ausbildung im tertiären Bereich.
- Auch die Eingliederung einer Lehrerausbildung in die Institution Universität erschwert bisher eine berufsbezogene Eingangsauslese.
- Je jünger der Eintritt in die Lehrerausbildung erfolgt, umso unsicherer und problematischer sind Urteile über die Berufseignung.
- Es ist schwierig, eignungsrelevante Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmale ausserhalb jener Situationen und Tätig-

keiten zu beurteilen, in denen sie sich zu bewähren haben. Die Möglichkeiten der Eignungsbeurteilung sind umso besser, je früher und umfangreicher in der Ausbildung Praxiselemente angesetzt sind.

- Eignungsurteile im Ausbildungsverlauf werden nur dann selektierend wirksam, wenn attraktive bzw. zumutbare Möglichkeiten zum Laufbahnwechsel und entsprechende Durchlässigkeit bestehen. Dies setzt entsprechende Strukturierungen der Studienverläufe voraus.

Offensichtlich ergeben sich, ausgehend von Überlegungen über die Bedingungen für eine wirksame berufseignungsbezogene Auslese beim Eintritt und im Verlauf der Ausbildung, weitreichende Forderungen an die Ausbildungsstrukturen.

Dass die Frage der relevanten Merkmale und der Eignungskriterien noch besser zu klären wäre, wurde bereits erwähnt. Im Bereich des diagnostischen Instrumentariums für die Eignungsbeurteilung müssten wesentliche Voraussetzungen erst noch geschaffen werden. Auch die Frage, wie weit und unter welchen Bedingungen es überhaupt gelingen kann, Eignungsprognosen zu stellen, ist offen. Die Schaffung der genannten Voraussetzungen wäre nur über entsprechende intensive Forschungs- und Entwicklungsarbeiten möglich.

Angesichts der Tatsache, dass bereits die Möglichkeiten, die blossen Schulleistungen über mehr als ein Jahr hinaus einigermaßen zuverlässig vorauszusagen, sehr beschränkt sind, dürften die Hoffnungen bezüglich der Prognosemöglichkeiten bei berufsrelevanten Verhaltens- und Persönlichkeitseigenschaften nicht besonders hoch angesetzt werden. Im Zusammenhang damit und auch mit der erwähnten Schwierigkeit, eignungsrelevante Merkmale ausserhalb einschlägiger Praxissituationen und -tätigkeiten zu beurteilen, ist die Frage zu stellen, ob es richtig ist, dass die "Direktrekrutierung" in den Lehrerberuf ("aus der Schule in die Schule für die Schule") den Regelfall darstellt. Über die Bedeutung ausserschulischer Erfahrungen und Bewährungen für Lehrer besteht weitgehend Einigkeit. In den meisten Lehrerbildungen sind entsprechende Forderungen aber nur ansatzweise und damit nur unzulänglich erfüllt. Dazu H. Becker (1984): "Wir leisten uns den merkwürdigen Luxus, unsere Kinder Lehrern anzuvertrauen, die die Welt, in die die Kinder eintreten werden, zum Teil wesentlich schlechter kennen als heute viele ältere Jugendliche in der Schule." Da "Lebenserfahrung eine entscheidende Voraussetzung zum Erziehen und zum lebensnahen Unterrichten ist", fordert Becker "Lehrer mit Biographien"; als Bedingung für eine Anstellung als Lehrer fordert er ein Jahr Tätigkeit in einem ausserpädagogischen Beruf. Noch radikaler wäre die Forderung, dass der Lehrerberuf, übrigens ähnlich wie auch andere soziale Berufe, nur als Zweitberuf ergriffen werden kann. Die besondere Bedeutung ausserschulischer Tätigkeiten und Erfahrungen liegt darin, dass sie einerseits zur Klärung der Berufswahl und der Berufseignung beitragen, andererseits zur Qualifizierung für die künftige Lehr- und Erziehtätigkeit.

Die hier angeschnittenen Fragen sind komplex, sie hängen mit vielen Aspekten der Lehrerbildung zusammen. Gute und praktische Lösungen liegen nicht auf der Hand. Entsprechende Ideen sind kontrovers und nicht leicht zu realisieren. Es scheint mir jedoch klar, dass die heutige Situation nicht zu befriedigen vermag und dass Verbesserungen in den Bereichen der berufseignungsorientierten Auslese, der auf Persönlichkeitsentwicklung ausgerichteten Ausbildung künftiger Lehrer und der Weiterqualifizierung, Unterstützung und Beratung während der Berufstätigkeit des Lehrers anzustreben sind.

Literatur zum Thema. BECKER H.: Die verspätete Lehrerbildung. In: Becker/Hentig, 1984. BECKER H., von HENTIG H. (Hrsg.): Der Lehrer und seine Bildung. Frankfurt a.M.: Ulstein TB, 1984. DIETERICH R., ELBING E., PEAGITSCH I., RITSCHER H.: Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. Der Lehrer im Brennpunkt erziehungswissenschaftlicher Reflexion. München/Basel: Reinhardt, 1983. HENTIG H. von: Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung. In: Becker/Hentig, 1984. SCHRECKENBERG W.: Vom "guten" zum "besseren" Lehrer. Ueber Eignung und Leistung von Lehrern. Düsseldorf: Schwann, 1982. SCHRECKENBERG W.: Der Irrweg der Lehrerausbildung. Ueber die Möglichkeit und die Unmöglichkeit, ein "guter" Lehrer zu werden und zu bleiben. Düsseldorf: Schwann, 1984. ZIMMER J.: Lehrerbildung "im Leben" und die Schulreform der 90er Jahre. In: Becker/Hentig, 1984.

Einen Lehrerberuf stelle ich mir kollegial,
freundlich und nicht hochmütig vor.

Ebenfalls sollte es das $\lambda \times \lambda$ des guten
Tons in bezug auf Menschen kennen, denn er ist
für uns Jugendliche ein sehr großes Vorbild.

Vielleicht

auch einmal für das Privatleben einen Rat auszuweisen,
wenn man nicht mehr weiterkommt. Ein Lehrer sollte
auch ein bisschen Sozialarbeiter sein.

EUGSTER Willi (1984)

Eignung und Motivation für den Lehrerberuf.

Eine empirische Untersuchung über Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtskandidaten.

Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät I der Universität Zürich. Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. K. Widmer.

Buchdruckerei Wattwil AG.

412 Seiten. Text: 365 Seiten.

Aus verschiedenen Gründen empfahl die Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen" vor elf Jahren die Beibehaltung beider in der Schweiz tradierten Wege zum Lehrerberuf - des seminaristischen und des maturitätsgebundenen. Diese Empfehlung konnte sie aber nicht auf empirische Untersuchungen stützen. Es ist deshalb sehr wertvoll, dass Willi Eugster eine Dissertation vorgelegt hat, in der er die Frage der Begründbarkeit der seminaristischen Lehrerbildung mit statistischen Verfahren zu beantworten sucht. Der Grundgedanke lautet: Der seminaristische Weg lässt sich (nur) dann rechtfertigen, wenn sich die Seminaristen in Motiven zum Schulbesuch, in Persönlichkeitsaspekten oder in Einstellungen zum Lehrerberuf, nicht aber z.B. in Intelligenz und Lernfähigkeit von andern Mittelschülern unterscheiden.

Viele der Untersuchungen, die in den letzten Jahren in der Schweiz zur Thematik der Lehrerbildung angestellt wurden, setzten beim Berufsfeld der Lehrer, insbesondere der Junglehrer, an, um Qualifikationen und Ausbildungsinhalte zu bestimmen. Ohne auf diese Forschungen weiter einzutreten und sein von ihnen abweichendes Verfahren zu erklären, erarbeitet sich Eugster seinen eigenen Ansatz. Die Bedeutsamkeit der Fragestellung erwuchs ihm aus der bildungspolitischen Aktualität und aus persönlichen Erfahrungen. Im Kanton St. Gallen haben sich anscheinend beide Varianten der Lehrerbildung bewährt. Die Umstellung der seminaristischen Ausbildung auf sechs Jahre hat aber die Diskussion für und wider den seminaristischen Weg wegen der langen Ausbildungszeit erneut angeregt. "In Lehrerzimmergesprächen konnte der Verfasser oft feststellen, dass sich Kollegen über das Lern- und Leistungsverhalten der Seminaristen beklagten. Es könnten oftmals bei den Seminaristen nicht annähernd Forderungen wie in den Maturaabteilungen aufgestellt werden. Dies unbefriedigenden Erfahrungen werden in der Regel auf mangelnde Intelligenz und mangelnden Lernwillen zurückgeführt." (S. 29) Bestünde dieses Intelligenz- und Leistungsgefälle tatsächlich, so wäre die seminaristische Lehrerbildung mit ihrem Anspruch auf freien Hochschulzugang in Frage gestellt. Wenn die vermuteten Unterschiede aber auf andere, zu Recht bestehende Faktoren zurückzuführen wären, so wären die Klagen nicht berechtigt; die (oft an mehreren Mittelschulabteilungen unterrichtenden) Seminarlehrer müssten sich vielmehr ganz bewusst auf die Seminaristen und deren besondere Lernvoraussetzungen einstellen. Eugster verfolgt also mit seiner Untersuchung ein bildungspolitisches und ein pädagogisch-didaktisches Interesse: die Begründbarkeit der seminaristischen Lehrerbildung und deren unterrichtliche Ausrichtung auf die spezifischen Voraussetzungen der Seminaristen.

Fragen und Hypothesen. Die Forschungsfragen lauten: (a) Welche personalen Lernvoraussetzungen und (b) welche Leistungsunterschiede können zwischen Seminaristen und Schülern der Maturitätsabteilungen festgestellt werden? (c) Liegen allfällige Unterschiede in den Voraussetzungen, die die Schü-

ler mitbringen, oder in strukturellen Besonderheiten der jeweiligen Abteilungen? Aus der lerntheoretischen Literatur erarbeitete sich Eugster ein drei- bzw. siebengliedriges Variablenmodell: 1.1 Herkunft, 1.2 Lebenslaufdaten und 1.3 familiäre Situationen, 2.1 Motivation/Motive, 2.2 Persönlichkeit und 2.3 Erklärungstheorien/Einstellungen und 3. Fähigkeiten (Intelligenz, Lernfähigkeit). Die Hypothesen lauten wie folgt:

1. Die Seminaristen unterscheiden sich in den Herkunftsvariablen, den Lebenslaufdaten und der familiären Situation, in der sie leben, nicht von einer vergleichbaren anderen Berufsgruppe.
2. Die Seminaristen unterscheiden sich in Motivation, Persönlichkeit und Einstellungen zum Lehrerberuf von einer vergleichbaren Berufsgruppe. Der Unterschied ist derart, dass Seminaristen den spezifischen Berufsqualifikationen für Lehrer näher kommen als die Vergleichsgruppe.
3. Die Seminaristen unterscheiden sich in den Leistungsvariablen nicht von der Vergleichsgruppe." (S. 156)

Vorgehen. Statistischer Gruppenvergleich der Seminaristen aller ersten Klassen mit den Schülern aller und einzelner Maturitätsabteilungen eines vergleichbaren Jahrganges bezüglich der genannten Variablen im Kanton St. Gallen.

Ergebnisse und pädagogische Schlussfolgerungen. "Bezogen auf die Fragestellung dieser Arbeit kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sich die Seminaristen weder in den Herkunftsvariablen noch in den Leistungsvariablen von den Maturitätsabteilungen unterscheiden. Die Seminaristen bilden demnach zu Beginn der Ausbildung am Seminar eine vollwertige Mittelschulabteilung. Motive zum Besuch des Seminars, Persönlichkeit und Einstellung zum Lehrerberuf lassen aber eine Sondergruppierung erkennen. Diese Besonderheit ist dort, wo der seminaristische Weg der Lehrerbildung in Anwendung kommt, erwünscht. Aus dieser Tatsache darf gefolgert werden, dass für die in dieser Untersuchung erfassten Schüler der seminaristische Weg zweckmässig ist. Aus den Besonderheiten lassen sich aber pädagogische und didaktische Forderungen formulieren, die in den seminar-gerechten Unterricht einfließen müssen. Dies umso mehr, als die verbreitete Meinung, Seminaristen wären weniger leistungsfähig, noch nicht widerlegt ist. Die Minderleistung erklärt sich jedoch nicht aus den Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler allein. Es muss vielmehr angenommen werden, die Minderleistung ergebe sich erst im Verlaufe der Ausbildung." (S. 336)

Aufgrund dieser Ergebnisse entwirft Eugster Ideen zu einem "seminarge-rechten Unterricht". Mit Schulbesuchstagen, Studienwochen und "Lehrern der offenen Türe" könnte an pädagogischen Maturitätsabteilungen und an Seminaren ein frühzeitiger Kontakt mit dem Berufsfeld ermöglicht werden, der der berufsbezogenen "Bedürfnisstruktur" ihrer Schüler angemessen wäre. Eugster fordert auch strukturelle, curriculare und methodische Anpassungen. Besonders wichtig ist ihm der Ruf nach kooperativen Unterrichtsformen, die durch seine Untersuchungen zur Persönlichkeit gerechtfertigt werden.

Willi Eugster musste sich zwar in seiner empirischen Untersuchung über die Eignung und Motivation für den Lehrerberuf auf einen Kanton und einen Schülerjahrgang beschränken, umso mehr gewannen aber seine Ergebnisse an Genauigkeit und Vollständigkeit und seine Schlussfolgerungen an Ueberzeugungskraft, so dass sie in allen Kantonen und für Jahre Beachtung verdienen.

Peter Metz

TRITTEN Gottfried (1985)
Malen. Handbuch der bildnerischen Erziehung.
Bern und Stuttgart: Paul Haupt.
294 Seiten. Fr. 94.--

Für Tritten steht das Malen im Zentrum der bildnerischen Erziehung. Konsequenterweise legt er nun ein überaus anregendes "Handbuch der bildnerischen Erziehung" vor, in dem er sich ausschliesslich mit dem Medium des Malens befasst.

Das Werk wendet sich an Pädagogen und Eltern, die junge Menschen zu Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten hinführen wollen, die "Ruhe und Konstanz" begünstigen.

Die Malerei zeige dazu wie kein anderes bildnerisches Gestaltungsmittel eine unendliche Vielfalt von technologischen und bildnerischen Möglichkeiten.

Das übersichtlich gegliederte Werk umfasst sechzehn Kapitel. Die drei ersten sollen Auskunft über Ziele, Methoden und Technologien des Malens geben. Durch die knappen Ausführungen einer Vielzahl von komplexen Begriffen wie "Kreativität", "Originalität" und "Aesthetik" im Kapitel 1 kann dieses aber wenig befriedigen, umso mehr als Tritten im selben Kapitel eine "Ausbildung in allgemeiner Didaktik, sowie der Fachdidaktik" voraussetzt.

Dafür wäre es begrüssenswert, in zentralen Kapiteln wie "Die Farbe in der Malerei" ausführlichere Informationen vorzufinden.

Dass das Werk auf dem Umschlag im Untertitel "Erziehung zur Farbe" und nicht etwa wie auf dem Titelblatt "Handbuch der bildnerischen Erziehung" lautet, mag diese Erwartung begründen.

Die reich bebilderten Unterrichtsbeispiele der anschliessenden Kapitel sind teilweise syntaktischen Aspekten wie der "Farbdifferenzierung" oder der "Pinselspur", semantischen Aspekten wie "Themen- und Motivwahl", pragmatischen Aspekten wie der "Malerei als Mittel der Umweltveränderung" oder bestimmten Altersstufen zugeordnet. Dabei wird in erster Linie das Prozesshafte des Bildens betont. Formulierungen wie "Von der Pinselspur zur Pinselzeichnung" oder "Vom Fleck zur Malerei" weisen darauf hin.

Besonders erwähnenswert scheinen mir die beiden Kapitel "Verschiedene Malgründe und Materialien; von der flächigen Malerei zur Bemalung von Körpern im Raum" und "Malen als kollektives Ausdrucksmittel; die Malerei als Mittel der Umweltveränderung". In beiden erweitert Tritten die Rahmenthemen durch Einbezug von pragmatischen Gesichtspunkten.

Eine ähnliche pragmatische Gewichtung lässt sich im Unterrichtsbeispiel "Die Funktion eines Gegenstandes durch Bemalung optisch hervorheben, in Frage stellen etc." feststellen.

Im Kapitel mit dem Titel "und nachher..." stellt Tritten abschliessend die Frage, ob die Kunsterziehung über die Schule hinaus ihre Früchte trage. Eine Antwort gibt er durch die Schilderung zweier Schüler, die nach Abschluss einer Kollektivarbeit in "Ruhe und Konstanz" weitermalen wollen.

Stefan Hänni

Malen: Erziehung zur Farbe

Handbuch der bildnerischen Erziehung

Von Gottfried Tritten. 294 Seiten, 328 schwarzweisse und 369 farbige Abbildungen, geb. Fr. 94.–/DM 112.–

Gottfried Tritten beschränkt sich in seinem neuen Buch nur auf die Arbeit mit dem Pinsel, das Malen. Er zeigt seine Erfahrungen und seine weitsichtige Auffassung der bildnerischen Arbeit, die handwerkliches Rüstzeug, logische Denkprozesse und emotional-intuitive Grundlagen in einen sinnvollen Zusammenhang zu stellen sucht.

Aufgeteilt in 65 verschiedene Arbeitsbeispiele, versehen mit einem reichen und sorgfältig zusammengestellten Bildmaterial, werden einzelne Arbeiten von Kindern und Jugendlichen vorgestellt. Die Palette erstreckt sich von der Einzelarbeit in der Vorstufe bis zur Gemeinschaftsarbeit in der Abschlussklasse. In den Begleittexten zu den Arbeiten werden die Planung, das Material, die Durchführung sowie die Deutung und Auswertung eingehend besprochen. Hier zeigt Gottfried Tritten seine Erfahrungen und seine weitgespannte Auffassung der bildnerischen Erziehung, die handwerkliches Rüstzeug, logische Denkprozesse und emotional-intuitive Grundlagen in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen sucht. Dem Praktiker wird damit ein Arbeitsinstrument in die Hand gegeben, das ihm hilft, seiner kunsterzieherischen Aufgabe gerecht zu werden. Das mit zahlreichen Bildern versehene Buch ist eine hervorragende Grundlage zur Einführung in die Malerei.



Aus dem Inhalt

Ziele / Methoden / Technologie / Die Farbe in der Malerei / Von der Pinselspur zur Pinselzeichnung / Malereien der Drei- bis Sechsjährigen / Untersuchung des Malvorganges / Untersuchung zur Themen- und Motivwahl im Gebiet der Malerei / Von der Pinselzeichnung zur Malerei / Vom Fleck zur Malerei / Farbdifferenzierung / Umsetzung in der Malerei: Von der Umsetzung zum malerischen Ausdruck / Malerei und Collage / Verschiedene Malgründe und Malmaterialien: von der flächigen Malerei zur Bemalung von Körper und Raum / Malen als kollektives Ausdrucksmittel; die Malerei als Mittel der Umweltveränderung.

Die weiteren beiden Bände von Gottfried Tritten:

Gestaltende Kinderhände

Eine praktische Anleitung zu bildnerischem Schaffen mit vielen Beispielen und Anregungen.
5. Auflage. 172 Seiten, 11 farbige und 54 schwarz-weiße Bildtafeln, gebunden.
Fr. 29.–

Erziehung durch Farbe und Form

Ein didaktisches Handbuch für das bildnerische Gestalten und Denken. 3. Auflage. 412 Seiten, 737 Abbildungen, wovon 298 farbig, gebunden. Fr. 128.–

Im Verlag Paul Haupt sind zum Thema von Farbe und Gestaltung die folgenden Bände erschienen:

Manfred Maier

Elementare Entwurfs- und Gestaltungsprozesse

Der Grundkurs an der Schule für Gestaltung
4 Bildbände im Grossformat mit insgesamt 416 Seiten, 1593 schwarz-weiße und 306 mehrfarbige Abbildungen, in Kassette, Fr. 112.–

Franz Fedier

Farbe – Material – Objekt

Kollektives Gestalten. Weiterbildung an der Schule für Gestaltung Basel.
103 Seiten, 284 zum Teil farbige Abbildungen, gebunden.
Fr. 35.–/DM 42.–

Moritz Zwimpfer

Farbe. Licht, Sehen, Empfinden

Eine elementare Farbenlehre in Bildern.
168 Seiten, 183 schwarz-weiße und 535 farbige Abbildungen, gebunden.
Fr. 108.–/DM 128.–

haupt

VERLAG PAUL HAUPT BERN UND STUTTGART
Falkenplatz 14, 3001 Bern, 031 23 24 25

GIESECKE Hermann (1985)
Das Ende der Erziehung.
Neue Chancen für Familie und Schule.
Stuttgart: Klett-Cotta.

Rückt nach dem "Verschwinden der Kindheit" (POSTMAN 1983) nun auch "Das Ende der Erziehung" (GIESECKE 1985) in Sicht? Nicht von ungefähr und in pointiertem Kontrast zu Alice MILLERs Behauptung "Am Anfang war Erziehung" (MILLER 1980) proklamiert Hermann GIESECKE "Das Ende der Erziehung" (GIESECKE 1985), um freilich bereits im Untertitel "Neue Chancen für Familien und Schule" (ebd.) anzukündigen und einzuräumen.

Im Gegensatz zu den antipädagogischen Gegnern und den erziehungsmutigen Befürwortern einer erzieherischen Verantwortung der Erwachsenen für die Heranwachsenden sieht Hermann GIESECKE nicht so sehr in der Erziehung der Kinder durch Erwachsene als vielmehr in der überhandnehmenden Pädagogisierung von Kindheit und kindlicher Lebenswelt die Wurzel allen Übels oder wenigstens eine entscheidende Ursache für die desperate Situation der Erziehung in der Gegenwart. Worin besteht aber der Unterschied zwischen pädagogischer und antipädagogischer Erziehungskritik?

In erster Linie in Sprache und Sorgfalt der Argumentation: verlangte Shulamith FIRESTONE schon 1973 mit dem Schlachtruf "Nieder mit der Kindheit" (FIRESTONE 1973) die Abschaffung der "Kinder-Kindheit", so legt Hermann GIESECKE zwölf Jahre später nahe, "dass wir von der Idee der 'Kindlichkeit des Kindes' Abschied nehmen müssen" (GIESECKE 1985, S. 10). In zweiter Linie fallen die Gemeinsamkeiten pädagogischer und antipädagogischer Kritik auf: hier wie dort wird im Zuge der Entpädagogisierung nicht nur (anti)pädagogisch argumentiert, sondern meines Erachtens ganz einfach eine (unerwünschte) Form der Pädagogisierung durch eine (derzeit wünschbarere) andere Form der erzieherischen Vereinnahmung ersetzt.

Wiewohl also einmal mehr der Teufel mit dem Beelzebub ausgetrieben werden soll, halte ich Hermann GIESECKEs Beitrag zur Diskussion "Ueber Erziehung und Nicht-Erziehung" (FLITNER 1982) für lesens- und bedenkenswert - nicht zuletzt deshalb, weil hier in der "Form eines Essays" (GIESECKE 1985, S. 12) aktuelle Fragestellungen pädagogischer Praxis und Theorie nicht durch einen Fachjargon kaschiert, sondern auf ebenso engagierte wie provokative Art und Weise aufgegriffen und erörtert werden.

Johannes Grunz-Stoll

WEBB James T., MECKSTROTH Elisabeth A. & TOLAN Stefanie S.
Hochbegabte Kinder - ihre Eltern, ihre Lehrer.
Ein Ratgeber. Bern (Verlag Hans Huber).
(1982; dt. 1985)

Die Autoren gehen von der Feststellung aus, dass "unser Erziehungssystem zu viel Mittelmässigkeit geführt hat" (S. 13); mit "unserem Erziehungs-

system" ist indes das amerikanische Schulsystem gemeint, das - nach Ansicht der Verfasser - zu wenig für die hoch- und höchstbegabten Kinder tut und zu tun gewillt ist. Gerade diesen Kindern, ihren Eltern und Lehrern ist der vorliegende, aus dem Amerikanischen übersetzte Ratgeber gewidmet.

Mit Ratschlägen wird denn auch nicht gespart: Dem Leser wird "eine reiche Auswahl von anwendbaren Lösungen vorgelegt, alle zu dem Grundthema: Und was sollen wir jetzt tun?" (S. 11). Dieses Thema wird im Anschluss an ein einführendes Kapitel im Zusammenhang mit einer Reihe von Aspekten des Leistungs- und Hochleistungsverhaltens von Kindern wie Motivation, Disziplin oder Kommunikation aufgegriffen und in weiteren Zusammenhängen wie Geschwisterbeziehungen, Beziehungen zu Gleichaltrigen oder zu Erwachsenen erörtert.

Wie immer man gegenüber der hier angepriesenen schulischen und auserschulischen Förderung von Rechts- und "Linkshirnhochleistern" (Sic! S. 199) eingestellt ist, zwei Bedenken gegenüber dem vorliegenden Ratgeber wird man nicht von der Hand weisen können:

- Einerseits geht es um das Problem der Uebertragung der in den USA gesammelten Erfahrungen auf ein in verschiedener Hinsicht anders geartetes Schulsystem;
- andererseits ist die stellenweise unbefriedigende Qualität der Uebersetzung allzu offensichtlich, um nicht wenigstens mit einem Beispiel illustriert zu werden: "Elterliche Betreuung erfordert Fertigkeiten, in denen die wenigsten von uns wirklich firm sind." (Sic! S. 10)

Johannes Gruntz-Stoll

WALTER Jürgen (1984)

Lernen mit Computern.

Möglichkeiten - Grenzen - Erfahrungen.

Düsseldorf: Schwann. 160 S.

"Die vorliegende Monographie ... beschäftigt sich mit den Möglichkeiten des Mikrocomputers als Medienträger für die Lehrpraxis" - so steht es auf dem Umschlag der vor Jahresfrist erschienenen Studie. In der Tat liegt das Schwergewicht der Arbeit - sowohl inhaltlich als auch umfangmässig - bei der Erörterung von Einsatzmöglichkeiten von computergesteuerten Lernprogrammen, sogenannter Courseware, bei verschiedenen Zielgruppen.

Etwas überraschend wirkt dabei allerdings die Tatsache, dass sich die beschriebenen Anwendungsmöglichkeiten durchwegs auf sonderpädagogischen Unterricht beziehen; so werden ausschliesslich Lern- und Trainingsprogramme aus den Bereichen der Geistig- und Lernbehindertenpädagogik sowie der Sprachheil- und Hörgeschädigtenpädagogik berücksichtigt. Aus dieser Beschränkung ergibt sich der exemplarische Charakter der referierten Erfahrungs- und Forschungsberichte, die sich freilich nur bedingt auf andere Unterrichtssituationen übertragen lassen.

Eingeleitet durch mehrere ebenso kurze wie informative Kapitel über Beschaffenheit, Geschichte und Verbreitung von Mikrocomputern, werden die Ausführungen über Möglichkeiten und Grenzen des Lernens mit Computern ergänzt durch den Bericht über eigene Anstrengungen des Verfassers auf dem Gebiet einer "computergestützten Curriculumsentwicklung und -evaluation" (S. 121) und abgerundet mit - leider allzu knapp geratenen - abschließenden Bemerkungen über "mögliche pädagogische Konsequenzen" (S. 145).

Gesamthaft gesehen stellt das Buch zwar einen interessanten Diskussionsbeitrag zu einem aktuellen Thema dar, vermag aber die durch Titel und Umschlagtext geweckten Erwartungen nur zum Teil zu erfüllen.

Johannes Gruntz-Stoll

PAEDAGOGISCHE AKTION (Hrsg.)
Kulturpädagogisches Lesebuch. Nr. 3.
München. (1984).

"Ein bisschen Theorie und viel, viel Praxis" zum Thema "Netzwerke für Spielen und Lernen in der Lebenswelt" bietet die dritte Ausgabe des "Kulturpädagogischen Lesebuchs."

Auf nahezu vierhundert Seiten findet sich eine beeindruckende Fülle von Berichten, Bildern, Ideen und Anregungen - geordnet nach "Inhaltsfeldern" wie

- "Medienarbeit - Kindermedien",
- "Stadt- und Umwelterkundung",
- "Schule und Freizeit" oder
- "Theater und Ausdrucksschulung".

Eingerahmt von einleitenden, grundlegenden Ueberlegungen zum Gegenstand des Lesebuchs und abschliessenden, weiterführenden Hinweisen auf Veranstaltungen und Angebote der "Pädagogischen Aktion" enthält der grossformatige Band reiches Bild- und Textmaterial, welches eine Vielfalt von Spiel- und Lernformen von und mit Kindern und Erwachsenen ebenso ansprechend wie anregend dokumentiert.

Johannes Gruntz-Stoll

Im andern Land

Kinder- und Jugendbücher als Verständigungshilfe zwischen ausländischen und Schweizer Kindern

Unter diesem Titel ist soeben eine ausgezeichnete Broschüre des Schweizerischen Jugendbuchinstitutes Zürich erschienen, die eine Uebersicht über deutschsprachige Kinder- und Jugendbücher zum Thema "Ausländer" bietet.

In einem informativen Ueberblick werden rund 80 Bücher für alle Altersstufen vom Kindergarten bis zur Berufsschule vorgestellt. Die Auswahl enthält Bilderbücher, Kindergeschichten, Sachbücher, Jugendromane und Berichte, in denen vom Leben und Erleben ausländischer Kinder und Familien erzählt wird. Ausführliche Buchbesprechungen geben Auskunft über den Inhalt, die Sprache und über die Verwendungsmöglichkeiten der vorgestellten Bücher.

In der Einführung zu dieser hilfreichen Broschüre zeigt Anna Katharina Ulrich eindrücklich auf, wie Kinder- und Jugendbücher dazu beitragen können, Vorurteile gegenüber Fremden abzubauen. Die Andersartigkeit des Fremden, die andere Kultur wird zum Gegenstand eines Dialogs, der zur gegenseitigen Verständigung beitragen kann. Die sorgfältig ausgewählten Geschichten können Schweizer Kindern helfen, die schwierigen Lebensumstände ihrer ausländischen Schulkameraden besser zu verstehen und über die Lebensweise in anderen Ländern Genaueres zu erfahren. Das gemeinsame Erleben dieser Geschichten fördert auch die Achtung vor der Andersartigkeit und trägt dazu bei, dass das ausländische Kind seine Identität zwischen zwei Kulturen besser finden kann. Die kulturelle Verschiedenheit wird so zur Quelle des völkerverbindenden Dialogs unter Kindern und Erwachsenen.

Die übersichtlich gestaltete Broschüre "Im andern Land" enthält im Anhang auch Angaben über weiterführende Literatur zur Kultur der Herkunftsländer, zu Lehrmitteln für den Unterricht mit fremdsprachigen Schülern und eine Uebersicht über die Schulsysteme der wichtigsten Herkunftsländer. Sie ist nicht nur eine Fundgrube für Lehrerinnen, Lehrer und Bibliothekare aller Schulstufen, sondern zudem eine hilfreiche Quelle für Lehrerstudenten und Erzieher, die sich mit Fragen der Ausländerpädagogik auseinandersetzen.

Die Broschüre kann beim Schweizerischen Jugendbuch-Institut Zürich, das vielen Lehrerinnen und Lehrern durch die Ausleihe von Klassenserien wohlbekannt ist, oder in jeder Buchhandlung zum Preis von Fr. 9.80 bezogen werden.

Erwin Beck

GRISSEMANN Hans

Hyperaktive Kinder. Kinder mit minimaler zerebraler Dysfunktion und vegetativer Labilität als Aufgabe der Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule.

Ein Arbeitsbuch. (Rehabilitation, Bd. 30)

Huber Bern 1986.

262 S. 88 Abb. kart. Fr. 34.--

Der Autor (oder der Verlag?) untertreibt, wenn er die ganze Fülle dessen, was in diesem Buch angesprochen ist, mit dem Titel "Hyperaktive Kinder" ankündigen will. Der Untertitel ist darum zutreffender. Denn diese grosse und heterogene Gruppe von Kindern mit leichten (hirn)organischen Störungen erscheint ja nicht nur im Gewande der Hyperaktivität, wie das einführende Beispiel des Zappelphilipps gern suggeriert. Gerade in Gruppen, im besonderen also Schulklassen, gehen die apathischen, verstimmtten, depressiven, grüblerischen Kinder gern unter, wenn die Aufmerksamkeit der Lehrer nicht immer wieder darauf gelenkt wird.

Der Autor untertreibt mit dem Titel auch insofern, als er hier mehr vorlegt als eine aspektreiche Auslegeordnung psychologischer und pädagogischer Bemühungen um den modischen Bereich POS/MCD. Er will gleichzeitig auch das Gedankengebäude seines (unseres) Lehrers Paul Moor daran reaktivieren. Das ist - als Jubiläumsgabe - ein ehrbarer Versuch. Gleichwohl halte ich ihn für problematisch. Denn ich zweifle, ob Moor-Neulinge mit dieser Hinführung ein genügendes Verständnis für Moors eigenwillige Begriffswelt erlangen können. Hier wirkt diese Nebenher-Einführung eher verwirrend, ablenkend und führt zu einer belastenden Länge. (H.G. spürt dieses Problem selbst und tönt es auf S. 145 an.).

"Ein Arbeitsbuch". Was macht ein Buch zu einem Arbeits-Buch? z.B. der lernahe Einstieg mit motivierenden Beispielen; die Formulierung von Arbeitsaufträgen und Fragen; die Textgewichtung nach Prioritäten mit Strichen am Rand (man erinnert sich an den guten alten Bohm); Tabellen und Grafiken; die verschiedenen Hinweise auf praktisch-pädagogische Verfahren. - Gegen ein Arbeitsbuch (für Studenten) sprechen: Das Fehlen des Sachregisters; das Renommieren mit Belesenheit, was zwar gängiger "wissenschaftlicher" Brauch ist, in einem Lehrbuch aber zum verwirralichen Ballast wird (Didaktik ist nicht nur die Kunst des Darstellens, sondern ebenso des Weglassens); die Berücksichtigung von auch fragwürdigen Verfahren (S. 238 f); die z.T. unnötig strapazierte Sprache (Stil, Fachausdrücke, Interpunktion, Druckfehler, z.B. Seiten 71/2, 118-20, 147 u.a.). In einer zweiten Auflage müsste das Durcheinander mit der Nummerierung von Tabellen und Abbildungen behoben werden.

Zusammenfassend: Für die Lehrerbildung ein herausforderndes Buch,

- weil es vertiefte Verstehenshilfen zu einem modisch verflachten Problem-bereich bringt;
- weil es praktische Anregungen bringt und dadurch zu kritischem Ausprobieren motiviert;
- weil es kundige Lehrer zum Erklären voraussetzt.

Hans Brühweiler

PS: Beachten Sie Buchinserat und Einladung zum WBZ-Kurs "Sonderpädagogik als Problem der Lehrerbildung" in dieser Nummer

BAEUERLE Siegfried (Hrsg.)

Schülerfehlverhalten

Lehrertraining zum Abbau von Schülerfehlverhalten in Theorie und Praxis.

Regensburg: Wolf Verlag, 1985.

256 Seiten.

In diesem Sammelband geht es um ein für sehr viele Lehrer aller Schularten und Schulstufen sehr brisantes und zumeist bedrückendes Thema, um Disziplinschwierigkeiten in der Schule.

In den ersten fünf Kapiteln (Seite 5 bis 76) werden aus der Perspektive verschiedener Fachdisziplinen die Hintergründe des Schülerfehlverhaltens aufgezeigt und analysiert. So wird der Frage nachgegangen, ob und inwiefern abweichendes Schülerverhalten sich mit dem herkömmlichen Theorieangebot aus Psychologie, Pädagogik, Soziologie und Medizin erklären lässt.

In zehn weiteren Kapiteln (Seite 77 bis 243) werden von in der Lehreraus- und -fortbildung Tätigen praxisnahe und erprobte pädagogische Massnahmen bei Schülerfehlverhalten dargestellt. So zeigen beispielsweise Priebe und Wichterich, zwei Pädagogen vom nordrhein-westfälischen Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, konkrete Konzepte auf, wie Lehrer mit suchtgefährdeten Schülern umgehen können. Hartmann, vom rheinland-pfälzischen Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung, stellt die Notwendigkeit des Erzieherischen in der Schule im Hinblick auf delinquentes Schülerverhalten heraus. Schiessl, vom bayrischen Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, weist durch seinen Beitrag "Wehret den Anfängen!" vor allem darauf hin, dass Lehrer und Pädagogen sich über die Tragweite ihrer anfänglich getroffenen Entscheidungen im Klaren sein müssen. Bäuerle, in der baden-württembergischen Lehrerbildung tätig, gibt wertvolle konkrete Hinweise, wie sich Konflikte in der Schule lösen lassen (z.B. durch Früherkennung, Handlungsaufschub, Perspektivenwechsel).

Sehr positiv ist bei diesem Sammelband zu werten, dass das Problem des Schülerfehlverhaltens sowohl aus theoretischer (durch Universitätsprofessoren) als auch aus praktischer Sicht angegangen wurde, und dass dieses für die heutige Schule so schwierige Problem aus der Perspektive verschiedener Fachdisziplinen - Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Medizin - diskutiert wird. Nicht zuletzt sei angemerkt, dass sehr kompetente Wissenschaftler und Praktiker zur Behandlung dieses sicherlich hochkomplexen und sehr schwierigen Themas aus dem In- und Ausland gewonnen werden konnten.

Fazit: Wer sich in das Problem des Schülerfehlverhaltens einarbeiten will, kommt nicht ohne das von Bäuerle herausgegebene Handbuch aus.

Wolfgang Heinz

Hans Grissemann bei Hans Huber

Hans Grissemann

Spätlegasthenie und funktionaler Analphabetismus

Integrative Behandlung von Lese- und Rechtschreibschwächen bei Jugendlichen und Erwachsenen. 1984, 245 Seiten, 98 Abbildungen, 14 Tabellen, kartoniert Fr. 39.- / DM 44.-

Hans Grissemann

Hyperaktive Kinder

Kinder mit minimaler zerebraler Dysfunktion und vegetativer Labilität als Aufgabe der Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule. Ein Arbeitsbuch. (Rehabilitation, Band 30) 1986, 262 Seiten, 88 Abbildungen, kartoniert Fr. 34.- / DM 39.-

Hans Grissemann

Pädagogische Psychologie des Lesens und Schreibens

Lernprozess und Lernstörungen. Ein Arbeitsbuch. 1986, etwa 192 Seiten, Abbildungen, Tabellen, kartoniert Fr. 29.- / DM 33.-



Verlag Hans Huber

Bern Stuttgart Toronto

PERREZ, M., MINSEL, Beate & WIMMER, H. (1985)

Was Eltern wissen sollten. Eine psychologische Schule für Eltern, Lehrer und Erzieher.

Salzburg: Otto Müller. 191 S. Fr.29.80

Wer heute mit bewährten Lehrkräften über den Erziehungsstil junger Eltern spricht, hört immer wieder, was jungen Eltern oft fehle, sei die Geduld, ihre Kinder eigene Erfahrungen machen zu lassen. Viele Mütter seien von der Sucht beherrscht, in der Entwicklung und Erziehung ihres Kindes immer alles sofort und perfekt "haben" zu wollen. Dies führe dazu, dass sie dem Kind zuviel "abnehmen"; statt zusehen zu müssen, wie der Sprössling sich mit einem Problem oder einer Aufgabe mühselig auseinandersetzt, erledigt man die Sache gleich selbst! Die Folge sei die, dass Kinder nicht mehr lernen würden, sich anzustrengen, durchzuhalten und mit Zähigkeit und Ausdauer zu Erfolgserlebnissen zu gelangen.

Wer aus der Beschäftigung mit solchen Fragen heraus seine eigene Erziehungspraxis überdenken und verbessern möchte, der sei auf das neue Elternbuch von Meinrad PERREZ, Beate MINSEL und Heinz WIMMER verwiesen. Es handelt sich um ein psychologisches Schulungsbuch, von Wissenschaftlern geschrieben, die selbst auch Kinder haben und die sich der Theorie und der Praxis in gleicher Weise verpflichtet fühlen. Die einladend aufgemachte, mit Karikaturen von Bruno PEYER illustrierte Schrift besteht aus gut 100 Seiten Information, die in neun Abschnitten (Kapiteln) dargeboten wird. In die Abschnitte eingestreute "Kästchen" mit Fragen und Aufgaben laden den Leser dazu ein, das Gelesene mit der eigenen Erfahrung zu verbinden und über die erhaltenen Informationen hinaus weiterzudenken. Angegliedert an diesen "Theorierteil" ist ein fast 60 Seiten starker Übungsteil. Wer im Zusammenhang mit der Lektüre des Informationsteils die Übungen konsequent durcharbeitet und befolgt, erhält eindringliche Impulse zur Veränderung seines bisherigen Erziehverhaltens.

Die Besprechung der einzelnen Kapitel kann im Rahmen einer Rezension nur summarisch geschehen. Während im 1. Abschnitt das Anliegen des Buchs herausgearbeitet wird - nicht die Frage "Wer erzieht wen?" ist wichtig; sondern: Wie können die pädagogischen Wirkmöglichkeiten der Eltern verbessert werden? -, enthält der 2. Abschnitt das Erziehungskonzept der Autoren: der junge Mensch soll zu Selbständigkeit und Selbstverantwortung geführt werden. Dass die Verfasser den Leser in seinen bisherigen pädagogischen Überzeugungen ernst nehmen, zeigt sich schon im 3. Abschnitt, der klarmacht, "welchen Einfluss unsere pädagogische Alltagstheorie auf unsere Erziehung hat" (18). Prägnant werden drei typische alltagspsychologische Erklärungsmuster für aggressives Verhalten beschrieben, und die entsprechenden Aufgaben im Übungsteil leiten den Leser an, selbst herauszufinden, welche Arten der Erklärung von problematischem Verhalten (z.B. seiner Kinder) er bevorzugt und welches die Methoden und (rechtfertigenden) Überzeugungen sind, die er in seiner bisherigen Erziehungspraxis verwendet hat. So wird er angeregt, sein bisheriges Wissen "zu prüfen, zu differenzieren und da oder dort zu korrigieren" (18).

Der 4. Abschnitt macht den Leser mit den "Tücken von Lob und Strafe"(19) vertraut. Anhand schöner Beispiele wird dargelegt, worauf es beim Beobachten und Beschreiben eines Problemverhaltens ankommt, welche Arten der Bekräftigung es gibt und worauf beim Gebrauch der verschiedenen "Verstärker" zu achten ist. Auch auf Widersprüche im Erziehverhalten wird hingewiesen, so z.B., dass Erzieher unbewusst unerwünschtes Verhalten des Kindes bekräftigen, während sie es zu bekämpfen meinen. Die Ausführungen zur Strafe zeigen die engen Grenzen dieses Lenkungsmittels: Oft wird durch Bestrafung lediglich negatives Verhalten unterdrückt, statt wertorientiertes Handeln gefördert. Die Verfasser des Buches vertreten eine erfahrungswissenschaftliche, nicht eine normative Grundhaltung, und so versteht man gut, dass sie die moralische Seite des Strafproblems ausgeklammert haben (Gewissen, Schuld, Wiedergutmachung). Trotzdem bleibt ein ungutes Gefühl. Müssten solche Dinge, wie überhaupt gewisse Grundfragen der religiösen Erziehung, in einer modernen Erziehungslehre nicht auch Platz haben? - 5. Abschnitt: "Was Vorbilder bewirken können"(38). Die Grundaussage dieses Kapitels ist eindeutig: Der Erzieher muss ein "angemessenes Modell" sein, d.h. das Verhalten, das er vom Kind erwartet, selbst vorleben. Wie ist der Einfluss von Modellen im Fernsehen zu gewichten, und welche Möglichkeiten haben Eltern, fragwürdigen Modellen entgegenzuwirken? Auch in diesem Abschnitt erhält der Leser klare Antworten und gute Anleitungen zur Selbstreflexion ("Kästchen", Uebungsteil). Der 6. Abschnitt beschäftigt sich mit den Interpretationen und Erwartungen von Erziehern. Wenn wir eine Leistung erbracht haben - sei nun das Ergebnis gelungen oder missraten -, so haben wir das Bedürfnis, das Resultat zu interpretieren, es auf bestimmte Ursachen zurückzuführen. Diese Ursachen können bei uns selbst (Begabung, Fleiss, Anstrengung) oder aber in den Umständen (Schwierigkeit der Aufgabe, Glück oder Pech) liegen. So ist es auch beim Kind. Es ist für sein Selbstvertrauen wichtig, ob es schulische Erfolge oder Misserfolge inneren Ursachen oder aber äusseren Gründen zuschreibt. Die Lehrer und Eltern haben die Aufgabe, die Leistungsergebnisse ihrer Schüler bzw. Kinder auf eine selbstwertstützende Weise zu deuten und Misserfolgserlebnisse verarbeiten zu helfen. Der Heranwachsende muss lernen, "wie er Erfolge erreichen und Misserfolge vermeiden oder als nicht unabänderlich hinnehmen kann" (49). - Auch zu diesem Problembereich werden im Uebungsteil konkrete Anregungen gegeben.

Das 7. Kapitel ist das umfangreichste des Buches (S.52-86) und behandelt "grundlegende Einstellungen und Verhaltenstendenzen" des Erziehers. Nach einer prägnanten Darstellung der traditionellen Führungsstile ("autoritärer", "demokratischer" und "laissez faire"-Erziehungsstil) werden fünf besonders bedeutsame Merkmale des Elternverhaltens beschrieben: Wertschätzung - Geringschätzung, Verständnis - Verständnislosigkeit, Ermutigung - Entmutigung, Höflichkeit - Unhöflichkeit, Ruhe - Erregtheit, und drittens versuchen die Autoren zu zeigen, auf welche Weise Erzieher jene "dosierte" Lenkung verwirklichen können, die geeignet ist, den Heranwachsenden zu Mitverantwortung und Selbstentscheidung herauszufordern. Im parallelen Abschnitt des Uebungsteils wird der Leser für diese Merkmale (v.a. Wertschätzung) sensibilisiert und dazu angeleitet, in eigenen

schwierigen Erziehungssituationen wertschätzende Äusserungen zu finden (Rollenspiele - Ernstsituation). Ähnlich wird für die "Lenkungsdimension" vorgegangen. - Verantwortliches Erzieherverhalten bedeutet jedoch nicht, dass Konflikte vermieden werden. Darum geht es im 8. Abschnitt. Hier stellen die Verfasser GORDONs "Niederlage-lose" Methode der Konfliktlösung vor, wiederum nicht ohne entsprechende Übungen. Das 9. und letzte Kapitel schliesslich behandelt ausgewählte Problembereiche aus der Entwicklung des Kindes, die für die Erziehung von Bedeutung sind: Wie man Säuglinge lehren kann, sich als "Beeinflusser" ihrer Umwelt zu erleben, ohne kleine Tyrannen zu züchten - wie man die "Trotzphase" deuten und sich verhalten soll - die Probleme des Schuleintritts und die Einflussmöglichkeiten der Eltern auf die Leistungsmotivation des Kindes - Pubertät und Sexualerziehung, Identitätsfindung.

Alles in allem: eine vorzügliche Publikation, ein Erziehungsbuch, das sich auf Forschungsergebnisse bezieht, aber zugleich einfach und verständlich geschrieben ist, und das über ein Repertoire an Arbeitsvorschlägen, Beobachtungshilfen und Übungen direkt darauf abzielt, beim Leser pädagogische Verhaltensänderungen zu bewirken. Deshalb ist das Buch nicht nur zum privaten Durcharbeiten, sondern auch als Grundlage für die Elternarbeit (für Lehrer, Kindergärtnerinnen, Heimerzieher) gut geeignet. Es enthält Programmvorschlage für Kurse, und die wenigen Fachausdrücke des Informationsteils werden am Schluss in vorbildlicher Weise erklärt. Der Rezensent kann das Buch jedem an Erziehungsfragen Interessierten nur empfehlen und wünscht dem kleinen Werk eine rasche Verbreitung.

Theo Iten

HERTIG Susanne

Vars und Form.

Rhythmisches Zeichnen. Schubiger Unterrichtsbeitrage, A4 brochiert, 70 S.

Dieses Buch gibt praktische Anleitung, wie Rhythmisches Zeichnen (Sprechzeichnen) im Kindergarten, auf der Unterstufe oder im logopädischen Unterricht angegangen werden kann. Es überzeugt in seiner Art, das Kind ganzheitlich anzusprechen. Spielerisch zeichnend übt dieses rhythmische Sprechen von Versen, schwierige Laute, Konsonanten, Silben, Wörtern. Differenzierte Bewegungsabläufe, wie sie in der Schrift enthalten sind, werden im Fluss eines Verses vom Kind besser bewältigt. Sprache und Bewegung unterstützen sich gegenseitig. Verse, Rhythmen erhalten eine Form, die das gehemmte Kind zur Grosszügigkeit ermutigt und das überbordende zugelt. Das Buch bietet über 70 schweizerdeutsche Verse und Sprüche mit den dazugehörigen Zeichensymbolen an. Die Ziele des Rhythmischen Zeichnens sowie die methodischen Hinweise werden von der Autorin knapp und überzeugend dargestellt. Das Buch sollte auch in der Lehrer- und Kindergartnerinnenausbildung Beachtung finden.

Cécile Barras

"Der Präsident hat das Wort ..."

THESEN IM HINBLICK AUF EINE KUNFTIGE HOCHSCHULREIFE

Am 14./15. März 86 trafen sich in Interlaken Gymnasiallehrer zur Arbeit an neu zu umschreibenden gymnasialen Bildungszielen. Nachdem die "kleine Maturitätsreform", die mehr administrativ-organisatorische Dinge betrifft, beschlussreif beim Bundesrat liegt, hält man Ausschau auf eine "grosse Maturitätsreform". Aufgrund der bisherigen Beratungen vor und nach der Studienwoche 85 Davos befürchte ich, dass diese seltene Chance einer zukunftsgerichteten Maturitätsreform aus pädagogischem Kleinmut nicht genügend genützt wird und man sich zu schnell damit begnügt, Bisheriges einfach umzubiegen und als neu auszugeben.

In der Hoffnung, die Lehrerbildner auch für den Mittelschulbereich engagieren zu können, lege ich hier meine 9 Thesen vor. Denn ich bin überzeugt, dass eine Bildungsreform ein zu schwieriges Unterfangen ist, als dass man sie allein Fachlehrern überlassen könnte.

1. Eine grosse Maturitätsreform - will sie diesem Anspruch gerecht werden - kann sich nicht damit begnügen, herkömmliche Bildungsinhalte neu zu gruppieren und Retouchen anzubringen. Sie muss vielmehr fragen, welches bildungsmässige Rüstzeug junge Menschen im Jahre 2000 und später brauchen, um darauf ein Hochschulstudium aufbauen zu können.
2. Gymnasialunterricht hat überdies die zunehmende Zahl von Mittelschülern zu berücksichtigen, die nach der Matur kein Hochschulstudium ergreifen, sondern andere anspruchsvolle Berufsbildungen wählen.
3. Daher kann Gymnasialunterricht nicht nur Vorbereitung sein, sondern er muss gerade auch Gegenstände umfassen, die nach der Matur nicht mehr gelehrt werden. Er hat also auch einen Bildungswert für sich.
4. Das Diplom, das den 20jährigen Leuten an der Maturfeier ausgehändigt wird, kann heute und künftig nicht mehr nur Hochschul-Reife bescheinigen. Diese markiert ja auch einen Persönlichkeits-Status. Der Zwanzigjährige ist heute Vollbürger. Hochschulreife umfasst (idealerweise) nicht nur selbständige Studierfähigkeit, sondern auch Lebenstüchtigkeit.

5. Maturanden und Hochschulabsolventen nehmen später meistens Kader-Stellen ein, z.B:

Multiplikatoren (Lehrer, Medienleute)
Forscher
Politiker

Analphabeten auf solchen Posten wirken sich besonders verheerend aus.

6. Analphabetismus ist die Unfähigkeit, aus Zeichen ihren intendierten Sinn zu entnehmen. Nun gibt es aber nicht nur Analphabetismus bezüglich graphisch-verbaler Zeichen, sondern im viel umfassenderen Sinne gegenüber den Zeichen der Zeit. Gebildete Leute müssten in einem sehr weiten Sinn An-Zeichen erkennen und Zeichen er-lesen können, d.h. sie zu Sinngefügen kombinieren, gewichten, verdichten und das Unwesentliche abstreifen (= abstrahere) können.
7. Welches sind nun Felder, in denen ein gebildeter Mensch in der künftigen Kultur "lesen" können muss, d.h. Sinn entnehmen und Verständnis entwickeln? Es sind die weissen Flecken auf der herkömmlichen gymnasialen Landkarte:
- technisch-handwerkliche Bereiche
 - der wirtschaftliche Bereich
 - der gesellschaftlich-politische Bereich
 - (auf weiten Strecken) der musisch-künstlerische Bereich
 - und dann der umfassende und gleichzeitig zentrierende Bereich mit der Grundfrage nach dem Wesen des Menschen (anthropologisch, psychologisch, transzendent)
8. Der beschwichtigende Hinweis, das meiste davon sei in der Vielfalt unserer Gymnasien abgedeckt, man müsse nur die richtigen Typen bzw. Fächer wählen, verkennt die gewichtigste Forderung einer künftigen Bildungsorganisation: Je pluralistischer eine Gesellschaft und je vielfältiger der Wissenskosmos wird, desto grösser muss die zusammenfassende Kraft ihrer Kaderleute sein. Im astronomischen Vergleich: Je stärker die zentrifugalen Kräfte werden, desto stärker müssen die zentripetalen sein, damit das System nicht auseinanderfällt.
9. Die nötige Zeit für die 5 neugefassten Lernbereiche gewinnt man durch Verzicht auf die sogenannt typenspezifischen Fächer. Sie sind im Rahmen des Hochschul-Unterbaus ohnehin fragwürdig geworden,
- weil lange nicht alle Maturanden vom Typ A, B usw. ihr entsprechendes Fach in der Hochschule belegen;

- weil auch Maturanden ohne die typenspezifischen Gymnasialfächer bestimmte Hochschulstudien ergreifen können, z.B. Typus E studiert Theologie, Typus B studiert Maschinen-Ingenieur, Typus D (neckischerweise ohne Latein) studiert Germanistik, usw.
- weil dieses Typen-System - falls es als richtig oder sogar notwendig gehalten wird - sehr lückenhaft ist: Man müsste folgerichtig einen Maturtypus F für angehende Forst-Ingenieure schaffen, einen Typ G für Kunstwissenschaftler, einen Typ P für Physiker usw. - Dass es diese Typen nicht gibt, beweist: Es geht auch ohne.

Zurück zum Grundanliegen:

Der Anspruch, eine Maturität für das beginnende 3. Jahrtausend zu formulieren, muss künftige Anforderungen vorwegnehmen. Hochschulreife besteht dann nicht mehr in einer Anhäufung von Fächerwissen, sondern in der Fähigkeit, die Zeichen (= Notwendigkeiten) der Zeit zu lesen, zu vernetzen, um daraus verantwortungsbewusst eigenes Verhalten (inkl. Lernen) abzuleiten.

Hans Brühweiler, Itingen

KURSBERICHT UEBER DEN WBZ-KURS NR. 680 "DIE HERAUSFORDERUNG DER INFORMATIK AN DIE LEHRERBILDUNG"

Datum: 12. - 15. Februar 1986
Kursort: Paulus-Akademie, Carl Spitteler-Str. 38, 8053 Zürich
Organisation: Schweiz. Pädagogischer Verband/Paulus-Akademie Zürich
Verantwortlicher: Dr. Theodor Bucher

Kurzbericht

Der Kurs war in erster Linie für Lehrerbildner in den Fächern Psychologie, Pädagogik und Didaktik an den Lehrerbildungsanstalten aller Stufen und in der Lehrerfortbildung ausgeschrieben, mit oder ohne Vorkenntnisse(n) in der Informatik. Auf Grund eigener Erfahrung im praktischen Teil des Kurses sollten im Reflexionsteil Fragen besprochen werden, wie: Welches sind die Auswirkungen der Benützung des Computers auf das Individuum, auf das soziale Umfeld, auf die Gesellschaft? Welches sind die Konsequenzen für die Lehrerbildung? Die praktische Arbeit geschah in den vier arbeitsteiligen Grup-

pen: Texte herstellen (Textverarbeitung), Einfache Simulation mittels Tabellenkalkulation, Lernen mit Logo, Organisieren von Daten. Auch Anfänger brachten es in diesen wenigen Tagen erstaunlich weit. In den Kurs eingestreut waren mehrere Referate, wie: EDV in der Arbeitswelt, Veränderte Kommunikationsformen, und Kurzbeiträge von den Kursleitern und von Kursteilnehmern. Schliesslich wurden in drei Gruppen (Didaktisch-methodischer Bereich, Psychologischer Bereich, Allgemeinbildender Bereich) die Konsequenzen für die Lehrerbildung herausgearbeitet und im Schlussplenum in Form von Thesen zusammengestellt.

Theodor Bucher

UMFRAGE

Ein Kollege gibt mir den Anstoss, eine frühere Umfrage zu wiederholen:

Wer kann sinnvolle und hilfreiche Medien nennen, die er im Unterricht schon mit Erfolg eingesetzt hat? Ich bin bereit, die Hinweise zu sammeln und sie in der nächsten BzL-Ausgabe allen Lesern zur Verfügung zu stellen.

Angaben bitte nach folgendem Kriterienbeispiel melden:

Thema	z.B. Pränatale Entwicklung
Titel	Die ersten Lebenstage
Art (technisch)	Farbfilm 16 mm
Art (Darstellung)	(populär)wissenschaftlich / dokumentarisch
Verleihstelle	Néstlé AG, Hofwiesenstr. 370, 8050 Zürich
Zeit	35'
Preis	gratis
Bemerkungen	-

Vielleicht kann man mit diesem so anfallenden Material einmal ein Visionierungs-/Auditions-Treffen veranstalten. Das gibt sicher eine hilfreiche Sache.

Ich freue mich auf möglichst viele Hinweise an folgende Adresse:

Hans Brühweiler, Landstrasse 12, 4452 Itingen BL

PRAXISBERATUNG FUER SEMINAR- UND GYMNASIALLEHRER

Bericht über den WBZ/SPV-Kurs "Einführung in die Praxisberatung" vom Jan./Feb. 1986, Basel

Eine Geschichte ist der Ausgangspunkt in Hartmut Raguses Methode der Gruppenberatung oder -Supervision. Und so haben wir, eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern aus verschiedenen Bereichen der Lehrerbildung und der Mittelschule, uns gegenseitig Geschichten erzählt und daran gearbeitet. Zunächst fiel mir dabei auf, wie gut wir alle diese Geschichten kennen, wie sich - bei aller Verschiedenheit von Personen, Fachrichtungen und Schultypen - die Probleme gleichen. Und da uns häufig das zum Problem wird, was wir nur noch von *einem* Standpunkt aus, in *einer* Sicht sehen können, geht es im zweiten Schritt dieses Konzepts darum, die Wahrnehmung zu erweitern. Dies versuchten wir durch eine Art Phantasieübung: die Zuhörer der Geschichte versuchen, sich in den Text einzudenken, sich mit verschiedenen Personen zu identifizieren, Lücken zu füllen u.s.w. Oft brachten diese Weiterführungen der Geschichte dem "Erzähler" neue Sichtweisen und Lösungsansätze. Erst nach diesem Schritt einer "erlebnisbezogenen" Erweiterung und Verdeutlichung des Problems setzt die eigentliche Deutung ein. Dabei dominierten - von der Ausbildung des Leiters her - individualpsychologische Interpretationsmuster; andere, z.B. organisationspsychologische Ansätze kamen dagegen nicht zum Tragen.

Der Kurs brachte mir einen Einblick in eine Methode der Gruppenberatung (methodisches Wissen wurde in der Reflexion auf das, was sich ereignete, erarbeitet) und eine Hilfe in der Wahrnehmung und Strukturierung eigener Probleme - auch in und durch die "Geschichten" der Anderen.

Dagegen bringt der Kurs keine Einführung in die Beratung in der Lehrerbildung (was auch nicht sein Ziel ist). Uebertragungsmöglichkeiten scheinen zwar hier und dort auf, bleiben aber eher sporadisch.

Und dazu noch ein kleines Nachwort: Nötig wäre ein längerer Kurs zum Thema "Beratung in der Lehrerbildung", der Rücksicht nimmt auf die besondere Beratersituation (in der sich oft die Rollen des Beraters, des Ausbildners und des Prüfers vermischen), in die Arbeit mit verschiedenen Methoden einführt und auch unterschiedliche Interpretationsansätze miteinbezieht. Aber ob sich dafür Teilnehmer finden liessen, wenn schon im beschriebenen Kurs die Teilnehmerzahl eher klein war? Als kleine Ermunterung für Zögernde: das Echo auf unseren Kurs war bei allen Teilnehmern durchaus positiv.

Franz Kost

DR. THEODOR BUCHER - EINE WUERDIGUNG

Eigentlich wollte ich als Titel schreiben: Dr. Theodor Bucher nimmt Abschied. Das schien mir aber nicht ganz zu stimmen. Theodor Bucher wird wohl Ende Mai sein Tätigkeitsfeld an der Paulus-Akademie in Zürich verlassen. Er geht in Pension. Er wird nach Vaduz übersiedeln. Theodor Bucher übernimmt dort ein Teilvikariat. Er freut sich auf diese Seelsorgearbeit. Er wird in Vaduz erwartet. Dies macht dem noch sehr viel Kraft ausstrahlenden Menschen den Abschied leicht.

Dr. Theodor Bucher wurde 1921 in Küsnacht a.R. geboren. In den Jahren 1934/40 war er Schüler des Kollegiums Schwyz. Nach der A-Matura begab sich Theodor Bucher an die Gregoriana nach Rom. 1943 erwarb er dort das Lizentiat in Philosophie. 1943/46 studierte Theodor Bucher im Canisianum in Sitten Theologie. Zu dieser Zeit war die Theologische Fakultät Innsbruck im Wallis angesiedelt. Nach dem Krieg war der Weg nach Rom wieder offen. 1946/48 finden wir Theodor Bucher erneut an der Gregoriana. Dort erwirbt er das Lizentiat und auch das Doktorat in Theologie.

Von 1948 bis 1957 wirkte Theodor Bucher als Philosophielehrer im Kollegium Schwyz. Im Schuljahr 1955/56 erhielt er Urlaub. Er widmete sich in Wien der Tiefenpsychologie und machte eine Lehranalyse nach der Individualpsychologie von Alfred Adler.

1957 wurde Theodor Bucher als Direktor an das Lehrerseminar in Rickenbach/Schwyz gewählt. Er entfaltete sich zu einem der führenden Lehrerbildner in der Schweiz. Direktor Theodor Bucher leistete manche Pionierarbeit. 1961 wurde die Lehrerbildung in Rickenbach in ein Unter- und Oberseminar gegliedert. Das Oberseminar bot einen sehr breiten Wahlfachbereich an. Damals galt die Formel 3 + 2. Später vertrat Theodor Bucher dann auch die Formel 4 + 2. 1971 wurde in Rickenbach mit der Mitschauanlage ein weiterer schöpferischer Schritt getan. Seit 1961 bildeten in Rickenbach die Massenkommunikationsmittel (z.B. Film, Fernsehen) einen integrierenden Bestandteil der Lehrerbildung. 1968/71 war Theodor Bucher Präsident der schweizerischen Seminardirektorenkonferenz. Er regte damals mit seinem Vorstand beim Präsidenten der Erziehungsdirektorenkonferenz der Schweiz die schweizerische Schulkoordination an. Aus diesen Bestrebungen wuchs auch die Kommission "Lehrerbildung von morgen" heraus. Im Auftrag des SPV wurde Theodor Bucher für die EXPO in Lausanne Präsident des Zürcher Arbeitskomitees für die Abteilung Erziehung und Unterricht. Mit seinem sehr guten Kontakt zur Westschweiz führte er das ganze Unternehmen aus einer ziemlich verfahrenen Situation heraus zum Erfolg.

Dr. Theodor Bucher wurde 1975 als Studienleiter der Abteilung Psychologie und Pädagogik an die Paulus-Akademie nach Zürich berufen. Diesem Arbeitsfeld waren auch die Fragen um die Massenkommunikationsmittel und die Arbeit mit Betagten angegliedert. Theodor Bucher setzt sich dauernd mit der Frage auseinander: Wie kann in der pluralistischen Zeit ein Lehrer und Erzieher als Christ wirken? Der personalistische Humanismus ist sein Ausgangspunkt. Jeder Mensch hat seine Würde.

Von da ist aufzubauen, um vielleicht zum Gottgläubigen und Christgläubigen vorzustossen. Das Plakative liegt Theodor Bucher nicht. Er macht auch Ernst mit der Toleranz. Er setzt sich weitgehend mit dem Dialogbegriff auseinander. Dabei werden neben verbalen auch nonverbale Mitteilungen einbezogen. Bei seinen Betrachtungen über interpersonale und intrapersonale Kommunikation bleibt alles immer dynamisch.

Ich will keine Würdigung der wissenschaftlichen Tätigkeit Theodor Buchers anbringen. Theodor Bucher hat sieben Bücher geschrieben. Ich möchte hier lediglich die Titel in der zeitlichen Reihenfolge des Erscheinens anführen:

- 1962: Die Lehrerbildung im Umbruch der Zeit
- 1967: Pädagogik der Massenkommunikationsmittel
- 1968: Dialogische Erziehung. Ausgewählte Kapitel aus der Sozialerziehung
- 1969: Engagement, Anpassung, Widerstand
- 1983: Dialogische Erziehung. Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn des Lebens
- 1983: Bucher Th./Jost L./Lattmann U.P. Zur Bildungsphilosophie und Erziehungspraxis
- 1984: Werte im Leben des Menschen. Ueberlegungen - Orientierung - Erziehungshilfen

Theodor Bucher hat im Auftrag des SPV mehrere Fortbildungskurse geleitet. Ich will diese sieben Kurse in chronologischer Folge erwähnen:

- 1978 und 1979: Die Jugendlektüre in der Lehrerbildung
- Die folgenden drei Kurse tragen den gleichen Haupttitel. Darum notiere ich lediglich die entsprechenden Untertitel.
- 1980: Die Trivilliteratur
- 1982: Leseerziehung heute. Tendenzen exemplarisch dargestellt an neuen Lesebüchern für die Unterstufe
- 1984: Anregungen zum Lesen
- 1985 und 1986: Die Herausforderung der Informatik an die Lehrerbildung

Im Namen des Vorstandes des SPV danke ich Theodor Bucher ganz herzlich für seinen vielfältigen Einsatz für unsere Belange. Ich hatte mehrmals Gelegenheit, mit Theodor Bucher zusammenzutreffen. Er hinterlässt bei mir einen nachhaltigen Eindruck. Das mag auch mit seinem selbstverständlich gelebten Priestertum zu tun haben. Pädagogik und Priestertum sind bei ihm zu einer Einheit verschmolzen. Für ihn ist das Du älter als das Ich. Aus dieser Haltung verstehe ich auch seine lebenswürdige Dienstfertigkeit. Viele werden Theodor Bucher in Zürich vermissen. Andere warten in Vaduz auf ihn. Ich schliesse diesen Bericht mit dem Wunsch, Theodor Bucher wieder einmal zu begegnen.

Rudolf Jenelten

SPV

SCHWEIZERISCHER PAEDAGOGISCHER VERBAND

SOCIETE PEDAGOGIQUE SUISSE

JAHRESTAGUNG 86 VSG + SPV IN BRIG

Liebe Kolleginnen und Kollegen

Reservieren Sie sich jetzt schon den 7. + 8. November 1986 für unser Jahrestreffen. Es werden 2 aktuelle Themenbereiche zur Sprache kommen:

Am Freitagnachmittag, im Rahmen der SPV-Jahresversammlung vernehmen wir von zwei Erfahrenen (lat. expertus), wie es um Pädagogik und Psychologie als allgemeinbildende Fächer in der Mittelschule steht: Hedy Peter-Lang und Beat Trottmann. Diese Aussprache ist im Zusammenhang mit der gegenwärtigen MAV-Revision von besonderer Aktualität.

Als Folgeveranstaltung der Studienwoche Davos 85 befasst sich die VSG-Plenarversammlung vom Samstagvormittag mit dem forschungsintensiven Thema "Neurophysiologie und Schule" (Arbeitstitel). Die Verhandlungen mit erstklassigen Referenten sind noch im Gang. Aber ich kann schon jetzt sagen: Die Herbstfahrt ins Wallis wird sich lohnen.

Rüsten wir uns jetzt schon zum Aufbruch aus der "Uesserschwiz" ins Wallis. Brig wird zum Agendum.

*Der Präsident SPV
Hans Brühweiler*

Er sollte nicht sterb nach einem schon jahrelangen Plan unterrichten, sondern kreativ arbeiten und den Mut aufbringen etwas Neues zu versuchen

ABENDDAEMMERUNG IN DER LEHRERBILDUNG VON MORGEN (1)

Anton Hügli

Wer sich als Pädagoge oder Pädagogen-Pädagoge mit der Zukunft befasst, sieht sich - angesichts der Fragwürdigkeit aller Prognosen, insbesondere jener über die Zukunft - vor das Dilemma gestellt, entweder eine zukünftige Welt zu *erfinden* und im Glauben an die unveränderbare Realität dieser Fiktion seine Schüler auf die von ihm erfundene Welt hin abzurichten, oder eine zukünftige (bessere) Welt zu *postulieren* und als Apostel dieser besseren Welt möglichst viele Schüler für seine gute Sache zu gewinnen. Wer auf dieses Dilemma nicht eingehen will, dem scheint nichts anderes übrig zu bleiben, als sich zum zynischen Verfechter des status quo emporzumauern oder zu verzweifeln.

Es gibt jedoch, wie ich glaube, noch eine weitere, mir sympathischere Lösung: Man wird zum Skeptiker und enthält sich des Urteils. Auf das praktische Handeln bezogen heisst dies: Man lege sich auf nichts fest, und wenn man sich festlegen muss, lege man sich so fest, dass noch nichts festgelegt ist. Man verbaue sich weder mit der Gegenwart die Zukunft noch - mit der imaginierten Zukunft - die Gegenwart. Man beraube sich nicht der Chance der Veränderung - mit der Illusion, dass doch nichts zu verändern sei. Man verdecke sich umgekehrt nicht den Blick für die Realitäten - mit der Illusion, dass alles veränderbar sei. Mit einem Wort: Die einzige - heute und morgen noch - zeitgemässe Form der Lehrerbildung ist die *provisorische* Lehrerbildung, die Lehrerbildung auf Abruf gleichsam.

Eine solche provisorische Ausbildung kann freilich nur betreiben, wer sich selbst und sein Tun nicht allzu ernst nimmt. Und diese Gelassenheit wiederum kann nur aufbringen, wer sich - in bezug auf die Folgen seines bildnerischen Tuns - auf die hohe Kunst versteht, es nicht gewesen zu sein. Wer aber, wenn nicht die dazu offiziell Autorisierten, soll dann - falls man überhaupt noch eine Ausbildung will - die Verantwortung für die Auszubildenden übernehmen? Die Behörden? die Schulen? die Inspektorate? die Lehrerverbände? Weder die einen noch die andern.

(1) Diesem Text liegt ein Vortrag zugrunde, den der Autor am 18.10.85 am Kongress der SGBF in Aarau, Gruppe "Lehrerbildung", gehalten hat.

Die einzigen, so lautet meine Antwort, denen die Verantwortung für die Ausbildung sinnvollerweise übertragen werden kann, sind die auszubildenden Lehrer selbst. Eine provisorische Lehrerausbildung wird eine Ausbildung sein müssen, die es den Auszubildenden ermöglicht, ihre Ausbildung selbst an die Hand zu nehmen und sich die für ihren Beruf erforderlichen Kompetenzen künftig - sei es allein oder mit Hilfe anderer - selbst zu verschaffen. Ihre Ausbildung muss sie befähigen, selbst zu erkennen, was sie brauchen und was ihnen fehlt, was sie wissen und was sie nicht wissen und wo sie sich die entsprechende Therapie holen können.

Eine solche provisorische, sich selbst überflüssig machende Lehrerausbildung ist nicht nur die einzig mögliche angesichts einer ungewissen Zukunft. Sie ist auch die einzig mögliche Konsequenz aus einer bedrückenden Gegenwart und einer eher zweifelhaften Vergangenheit. Lassen Sie mich diese für Sie vielleicht befremdliche These etwas näher begründen. Ich beginne mit einer Ueberlegung zur gegenwärtig aktuellsten Frage der Lehrerbildung und steige von hier zu eher prinzipielleren Fragen auf.

Lehrerausbildung im Schatten der Lehrerarbeitslosigkeit

Jeder Lehrerausbildner wird sich heute die Frage stellen müssen, was eine Berufsausbildung soll für künftige Lehrer ohne Beruf. Hat es einen Sinn, Studenten mit all den Lehrerausbildnern zur Linderung des Praxisschocks ersonnenen berufsvorbereitenden Massnahmen zu traktieren, wenn der Praxisschock für die meisten darin bestehen wird, dass er sich gar nicht einstellen will? Gewiss, wir könnten unsere Institutionen vorübergehend schliessen und hoffnungsvollere Zeiten abwarten. Aber wir würden damit nicht nur viele junge Menschen um ihr Recht auf Ausbildung bringen, sondern sie auch einer weiteren Möglichkeit der sinnvollen Betätigung berauben und entweder sie selbst oder die von ihnen auf dem Arbeitsmarkt Verdrängten in die Arbeitslosigkeit treiben. Diese Alternative scheint mir wenig verlockend. Also bliebe nur: weiterzumachen. Aber wenn wir weitermachen, müssen wir den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen Rechnung tragen, und zu diesen veränderten Bedingungen gehört insbesondere die Tatsache, dass wir nicht wissen, wo und in welcher Form die Absolventen unserer Lehrerbildungsanstalten in Zukunft tätig sein werden. Da wir dies nicht wissen, können wir aber auch leichter der Versuchung widerstehen, die Verantwortung für ihr künftiges Berufsschicksal übernehmen zu wollen. Die Verantwortung kann nur dorthin gehen, wo sie im Grunde hingehört: zu jenen, die ihre Haut zu Markte tragen müssen. Unsere einzige Aufgabe kann es sein, ihnen das Zu-Markte-Tragen der Haut und das Tragen der Verantwortung zu erleichtern. Vielleicht werden wir uns bei der Besinnung auf diese Aufgabe auch wieder einmal daran erinnern, dass eine Ausbildung unter anderem auch der persönlichen Bildung dienen kann, der Aneignung

nung von allgemeinen und grundlegenden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen, die man nicht nur im Lehrerberuf, sondern in allen Lebenslagen, in Vereinen, in der Freizeit, in der Politik und in der Familie z.B., brauchen kann.

Lehrerausbildung als Episode

Ein zweiter, von den Schwankungen des Arbeitsmarktes unabhängiger Grund, die Auszubildenden zu ihrer eigenen Ausbildung zu befähigen, ergibt sich aus den ernüchternden - für manche Auszubildner vielleicht deprimierenden - Befunden über die kurz- und langfristige Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Ich erinnere bloss an die bekannteste Studie dieser Art, die unter dem Stichwort "Konstanzer Wanne" weit herum von sich reden gemacht hat.

Untersucht wurden in dieser Querschnittstudie die Veränderungen der schul- und erziehungsrelevanten Einstellungen angehender Lehramtsstudenten in den verschiedenen Phasen ihrer Ausbildung. Besonders aufschlussreich sind dabei die Befunde zu jenen Werthaltungen und Einstellungen, von denen die Bereitschaft eines Lehrers abhängt, seinen Unterricht fortlaufend kritisch zu überprüfen und zu verbessern. Gemäss dem in der Studie verwendeten "Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen" sind dies die folgenden fünf Haltungen:

1. Die *Druckorientierung*, d.h. die Einstellung zu der Frage, für wie wirksam und berechtigt man "Druck", Kontrolle und Disziplinierung der Schüler ansieht.
2. Die *Anlageorientierung*, d.h. die Einstellung zur Frage, wie weit Persönlichkeitsmerkmale und intellektuelle Fähigkeiten vererbt sind und wie weit sie durch soziale und kulturelle Einflüsse gefördert werden können.
3. Die *Reformbereitschaft* gegenüber Institutionen im allgemeinen und Schulen im besonderen.
4. Die *Konformität* gegenüber vorgegebenen Werten und Normen.
5. Der *Konservatismus*, hier verstanden als der Glaube an die Notwendigkeit von Hierarchie und Autorität angesichts der unveränderlich "bösen" und unvernünftigen menschlichen Natur.

Befragt wurden Maturanden, die Lehrer werden wollten, Lehrerstudenten der Anfangssemester und der späteren Semester und Kandidaten in der zweiten Phase der Ausbildung. Die Ergebnisse der Untersuchung fassen die Autoren, auf das Beispiel der Variablen Druckorientierung bezogen, wie folgt zusammen: "Die Oberprimaner äussern durchschnittlich relativ stärkere Druckorientierung, d.h. sie sprechen sich eher zugunsten von kontrollierendem Lehrerverhalten aus. Die Studenten sowohl am Anfang des Studiums als auch am Ende äussern sich sehr viel liberaler und lehnen eine Kontrolle und Disziplinierung von Schülern stärker ab. Interessant ist nun in unserem Zusammenhang, dass die jungen Lehrer in der zweiten Phase der Ausbildung diese liberale Sichtweise aufgeben und ihrerseits wieder stärker für Kontrolle, Disziplin und Druck eintreten" (G. Müller-Fohrbrodt/B. Cloetta/ H.-D. Dann: Der Praxisschock bei jungen Lehrern, Stuttgart 1978, 39).

Man mag sich über diese Ergebnisse mit dem Gedanken hinwegtrösten, dass bei uns alles anders sei als in der BRD, aber der böse Verdacht, durch neuere schweizerische Untersuchungen erhärtet, bleibt, es könnte auch bei uns, und dies nicht nur in bezug auf Lehrereinstellungen, sondern auch in bezug auf einfache handwerkliche Fertigkeiten, nicht besser aussehen:

Die Lehrerbildung sei auch in unserem Land eine vorübergehende Episode im Leben eines Lehrers, und die eigentliche prägende Lehrerausbildung finde letztlich an den Schulen statt.

Man kann mit diesem Verdacht auf verschiedene Arten umgehen: lamentierend, weinerlich-sentimental oder zynisch, aber die einzig produktive Antwort scheint mir die, dass die Lehrerausbildung eine zu wichtige Sache sei, als dass man sie den Lehrerausbildnern und den Schulen überlassen dürfe. Falls sie nicht zum sinnentleerten Ritual verkommen soll, darf sie nicht länger etwas sein, was Lehrer oder Lehrerstudenten erleiden, sondern etwas, was Lehrer tun: aus eigenem Antrieb, eigenem Bedürfnis und eigener Kompetenz, mit der nötigen Resistenz gegenüber den Zumutungen der Lehrerausbildner aber auch gegenüber den Pressionen der Schule.

Dieser Schluss wird durch einen dritten, noch allgemeineren Grund bestätigt: die, wie ich es provokativ bezeichnen möchte, Vergeblichkeit aller bisherigen Versuche, eine überzeugende Antwort auf die Frage zu geben, wie Lehrer überhaupt auszubilden seien.

Das Elend der Lehrerbildungsreform

Wer sich - entdeckungs- und innovationsfreudig - auf das Feld der Lehrerausbildung begibt, wird bald resignierend feststellen, dass es hier, zumindest im Grundsätzlichen, kaum mehr zu entdecken gibt als drei Hauptgemeinplätze und einen Genieparagrafen als Ausweg auf einen Nebengemeinplatz.

Die drei Hauptgemeinplätze der Lehrerausbildung lassen sich auf die drei folgenden Kernsätze oder Kernzitate zusammenziehen:

1. Die Praxis des Lehrers kann man nur durch die Praxis lernen. Schule halten lernt nur, wer Schule hält.
2. Wenn die menschliche Natur sich zu Besserem entwickeln soll, "so muss die Pädagogik ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen, und ein in der Erziehung Verdorbener erzieht sonst den andern. Der Mechanismus in der Erziehungskunst muss in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben werden..." (Kant, Akad. Ausg. IX, 447).

3. Was der Lehrer vor allem braucht, ist nicht Wissenschaft, sondern Persönlichkeit, Bildung, Persönlichkeitsbildung; denn: "einen anderen bilden kann nur, wer selbst ein gebildeter Mensch ist; Leben entzündet sich nur am Leben" (E. Spranger, Ges. Schriften III, 56).

Werden diese drei Gemeinplätze einseitig bepflanzt, dann entstehen die drei ideal-typisch verschiedenen Missgestalten des Lehrers. Auf Gemeinplatz Nr. 1 gedeiht vor allem der Lehrer als Klempner oder Unterrichtshandwerker; auf Gemeinplatz Nr. 2 bewegt sich der pädagogische Klugschwätzer, der zwar nicht zu handeln, aber alles bestens zu begründen und zu rechtfertigen weiss. Gemeinplatz Nr. 3 schliesslich produziert den Lehrer als Denkmal und Lebensmuster, seinen Schülern zum Vorbild.

Jedem Gemeinplatz entspricht als Organisationsform eine besondere Lehrerausbildungsstätte: Die klassische Organisationsform des Gemeinplatzes Nr. 1 ist das Lehrerseminar, auf Gemeinplatz Nr. 2 siedelt die Universität und auf Gemeinplatz Nr. 3 die Sprangersche "Bildnerhochschule", die spätere Pädagogische Akademie oder Pädagogische Hochschule.

Die einseitige Bebauung der drei Gemeinplätze hat im Verlaufe der Lehrerbildungsgeschichte stets nur Mangelerscheinungen gezeigt und - zumindest ausserhalb unseres Landes - das sehnsüchtige Verlangen nach einem Wechsel der Anbauart geweckt. Der seminaristische Weg der Volksschullehrer-Ausbildung im 19. Jh. liess schon in den Zeiten des Vormärz den Ruf nach einer universitären Bildung für alle Lehrer laut werden. Die bitteren Erfahrungen mit der rein universitären Gymnasiallehrerausbildung dämpften jedoch die mit diesem Weg verknüpften Erwartungen und führten schliesslich, durch Ausweichen auf Gemeinplatz Nr. 3, der Bildungsidee, zur Forderung nach einem dritten Weg: der Gründung pädagogischer Akademien. Die Erfolgsgeschichte dieser Idee wurde einzig durch die seminariistische Regression in der Hitlerzeit vorübergehend gebrochen.

In den Sechziger Jahren setzte sich dann aber die Einsicht durch, dass Pädagogische Hochschulen letztlich doch nichts anderes seien als Wissenschaft gekoppelt mit Schulpraxis, und dass sie mithin nicht ein Weder-noch, ein weder Seminar noch Universität, sondern ein Sowohl-als-auch darstellen. Dies verstärkte die Position jener, die konsequent vor allem das Als-auch, nämlich die Wissenschaft, gepflegt und die Lehrerausbildung an der Universität angesiedelt sehen wollten.

Zur Zeit können wir nun in einzelnen Bundesländern den für alle Beteiligten offensichtlich recht schmerzlichen Prozess der Eingliederung der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten miterleben. In der pädagogischen Literatur beginnt man sich aber schon jetzt nostalgisch auf das zurückzubessinnen, was man mit dem alten Seminar und den Pädagogischen Hochschulen unwiederbringlich verloren hat.

An der Schweiz - in bildungspolitischen Fragen nicht bloss eine "verspätete", sondern eine "nie erwachende Nation" - ist diese für unsere Begriffe geradezu rasante Entwicklung im

nördlichen Nachbarland ohne grosse Folgen vorbeigegangen. Wir befinden uns institutionen-geschichtlich immer noch irgendwo auf dem Weg vom Seminar zur höheren Bildner-Schule. Zu den grossen Irrtümern konnten wir daher gar nicht erst fortschreiten, wir begnügten uns mit den kleinen. Aber diese kleinen sind letztlich nur Spiegelreflexe der grossen. Auch wir betreiben eine mehr oder weniger ausgewogene Dreifelder-Wirtschaft, mit dem Gewicht bald auf der Schulpraxis, bald auf der pädagogischen Wissenschaft oder der sogenannten Persönlichkeitsbildung. Und erneut stehen wir immer wieder vor dem Problem, wie denn nun eigentlich die Theorie zur Praxis oder die Praxis zur Theorie und wie der Student, den man bald hierhin, bald dorthin schickt, zu seiner sogenannten Persönlichkeit kommen soll. In der Gymnasiallehrerausbildung verschärft sich das Problem noch einmal mehr, weil das rein fachwissenschaftliche Studium die zusätzliche Frage aufwirft, wie dieses Fach mit den Anforderungen der Praxis, der pädagogischen Theorie und der Persönlichkeitsbildung in Einklang zu bringen sei. Angesichts dieser seit über 150 Jahren ungelösten, immer wieder verdrängten und immer wieder neu aufbrechenden Schwierigkeiten ist das Fazit nicht ganz von der Hand zu weisen, dass Lehrer auszubilden ein unmöglicher Beruf sei. Nicht verwunderlich jedenfalls ist es, wenn man mancherorts - aus Verwunderung darüber, dass sich überhaupt noch gute Lehrer finden lassen - auf den von mir als Genieparagrafen bezeichneten Neben-Gemeinplatz ausweicht: Lehrer kann man nicht werden, zum Lehrer wird man letztlich geboren. Wie der Genius des Dichters, so ist auch das "wahre Ethos des Erziehers eine zeitlose Urkraft des Menschentums", die "sich nur selten auf die Seele eines Sterblichen" niederlässt (E. Spranger im Vorwort zu G. Kerschensteiners Buch über "Die Seele des Erziehers" (1927) 11,8).

Der Rückgriff auf diesen Genieparagrafen bedeutet freilich eine Bankrotterklärung für jede Lehrerausbildung, mit der sich schlecht leben lässt.

Den einzig erlösenden Ausweg sehe ich auch hier wiederum darin, unter Vermeidung des Genieparagrafen daran festzuhalten, dass man durchaus Lehrer werden kann, aber sich zugleich einzugestehen, dass dies, wenn überhaupt, nur gelingen kann, wenn der Lehrer seine Ausbildung als sein eigenes Werk von sich aus vollzieht. Die Dreifelder-Wirtschaft mag noch so geschickt betrieben werden, die verschiedenen Teile werden nie zueinander kommen und nie ein Ganzes bilden, wenn der Auszubildende nicht fähig und nicht bereit ist, selber von der Theorie zur Praxis und von der Praxis zur Theorie zu gehen und durch diese seine Bewegung zu der erfahrenen und in diesem Sinne gebildeten Person zu werden.

Mit der Hoffnung auf diesen Ausweg will ich den historischen Durchgang abschliessen und mich einigen möglichen Einwänden stellen.

Einwände und Antworten

Man könnte mir vorwerfen, dass ich mich mit meinen Vorschlägen bloss auf sophistische Weise aus meiner pädagogischen Verantwortung stehlen und alle Schuld für das Gelingen oder Misslingen der Ausbildung dem Auszubildenden anlasten wolle.

Meine Antwort: Ich entbinde den Ausbildner nicht von seiner Verantwortung, sondernbürde ihm eine noch grössere Verantwortung auf; denn seine Aufgabe ist es nun, den Lehrer zu befähigen, die Verantwortung für seine Ausbildung selbst zu übernehmen. Dies aber setzt voraus, dass man ihm die höchste Kompetenz vermittelt, die ein Mensch einem anderen vermitteln kann: die Kompetenz, sich selber kompetent zu machen.

Sie mögen mir darauf Ihrerseits wieder entgegnen, ich verlangte damit, was kein Ausbildner je tun könne: denn von den drei Komponenten, die zur Formung von Lehrern beitragen: Schicksal, Schulung und Wille, hätte ich willkürlich und einseitig genau die Komponente verabsolutiert, die von keinen äusseren Bedingungen und mithin auch nicht von einem Ausbildner abhängig sein könne.

Als Antwort auf diesen Vorwurf kann ich bloss daran erinnern, dass nicht nur ein Lehrer-Lehrer, sondern jeder Lehrer, der seine Schüler zur Selbsttätigkeit erziehen möchte, vor diesem Dilemma steht. Selbsttätige Menschen kann man nicht durch äussere Massnahmen hervorbringen, man kann höchstens darauf hoffen, dass jeder Mensch schon von Geburt an ein eigenständiges Wesen ist, und ihn dazu ermuntern, ein eigenständiges Wesen bleiben zu wollen. Alle grossen Pädagogen der Neuzeit - von Rousseau über Pestalozzi, Herbart, Schleiermacher und Fröbel bis zu den Reformpädagogen des 20 Jh. - haben daher ihre Hoffnung stets auf die Mitwirkung, auf die Selbständigkeit und Spontaneität des zu Erziehenden gesetzt, auf seine Neugierde, sein Wissen- und Handeln-Wollen. Dies hat sie jedoch nicht daran gehindert, nach Massnahmen Ausschau zu halten, die der Selbsttätigkeit der Schüler förderlich oder zumindest nicht hinderlich sind. Der Erzieher als Maieutiker, der die schöpferischen Kräfte im anderen nicht erstickt, sondern erweckt: dies ist seit Sokrates' Zeiten die Antwort auf das Dilemma, wie der Lehrer seinen Schüler zu sich selbst führen könne.

Aber sind dies, so könnte der Einwand nun lauten, nicht alles schöne Phrasen und Leerformeln, die nichts darüber aussagen, wie die von mir propagierte Lehrerausbildung aussehen soll und worin sie sich von der herkömmlichen unterscheidet?

Ein Leitbild oder eine Leitidee zu haben, ist wohl doch etwas anderes als das Hochhalten einer Leerformel. Ein Leitbild ist so etwas wie ein Kompass, der zwar nicht den konkreten Weg, aber doch die Richtung weist. Aber ich gebe gerne zu: im Grunde müsste ich hier nun konkret werden und in die Details der Rahmen-, Lehr- und Stundenpläne, der Stundentafeln und Prüfungsordnungen eingehen, kurz, genau das tun, was man von mir wohl erwartet hatte und was ich bisher - mit immer neuen Ausflüchten und Vorwänden - zu vermeiden trachtete. Meine

Hauptausflucht: bei der von mir propagierten provisorischen Lehrerausbildung kommt es ohnehin weniger darauf an, womit man eigentlich anfängt, als vielmehr, was man tut, wenn man einmal angefangen hat. Um jedoch nicht völlig im Unverbindlichen zu enden, will ich wenigstens kurz, gleichsam auf mittlerem Abstraktionsniveau, einige Wegmarken anleuchten.

Einige Postulate zur provisorischen Lehrerausbildung

Damit ein Lehrer den Willen und die Fähigkeit zur ständigen Selbstveränderung aufzubringen vermag, müssen vorab drei Voraussetzungen erfüllt sein:

- Es muss ihm gleichsam zur Gewohnheit geworden sein, sich immer wieder darauf zu besinnen, wozu und woraufhin er überhaupt unterrichtet und was für eine Art von Lehrer er eigentlich sein will.
- Er muss selbst erkennen können, was ihm persönlich, fachlich, methodisch und didaktisch abgeht und was er noch braucht, um der Lehrer sein zu können, der er sein möchte.
- Er muss wissen, wo und wie er sich die noch fehlenden Kompetenzen aneignen kann. Insbesondere und vor allem aber muss er das nötige Selbstvertrauen haben, dass er sich neue Kompetenzen tatsächlich auch aneignen kann.

Germäss der Devise, dass nichts so erfolgreich sei wie der Erfolg, müsste ein Lehrer sich zur Erfüllung vorab der dritten Bedingung auf genau den Gebieten erfolgreiche Kompetenzen angeeignet haben, die - nach den traditionellen Tabus - zu den Schwachstellen seines Images gehören. Nach gängigem, von vielen Lehrern verinnerlichtem Zerrbild ist ein Lehrer der Prototyp eines akademisch nicht für voll zu nehmenden, realitätsscheuen und lebensuntüchtigen Banausen. Ein künftiger Lehrer sollte sich deshalb, wie ich meine, vor allem auf den folgenden drei wichtigen Bereichen des Lebens erfolgreich bewegt haben: in der Wissenschaft, im handwerklich-musischen Bereich und im Erwerbsleben ausserhalb der Schule.

Jeder Lehrer sollte daher mindestens eine wissenschaftliche Disziplin - der Gymnasiallehrer sicher jene, in der er dann zu unterrichten hat - gründlich studiert und sich im Umgang mit Wissenschaft geübt haben. Er sollte zudem in einem künstlerischen oder handwerklichen Gebiet seiner Neigung selber tätig gewesen sein und einen offenen Sinn für die ästhetische Dimension des Daseins entwickelt haben. Ein Lehrer sollte schliesslich - vor Eintritt in die Schule - mindestens ein Jahr in einem nicht-pädagogischen Beruf ausserhalb der Schule tätig gewesen sein und dieses Praxisjahr spätestens nach 10 - 15 Jahren wiederholen müssen.

In all diesen Tätigkeitsfeldern sollte der angehende Lehrer die Möglichkeit haben, die Erfahrungen, die er dabei mit den Dingen, mit den anderen und mit sich selber macht, zu reflek-

tieren und sich an seinen eigenen Lernprozessen die grundlegenden Gesetzmässigkeiten deutlich zu machen, die in jedem pädagogischen Prozess wirksam sind.

Obenan auf dem Curriculum der Lehrerausbildung sollte jedoch vor allem eines stehen: die Gelegenheit, möglichst viele Erfahrungen mit Kindern zu machen; denn Kinder soll er ja in Zukunft unterrichten und nur sie - als die Direktbetroffenen - können ihm helfen, seinen Unterricht immer wieder von neuem zu durchdenken. Kinder erleben, mit Kindern umgehen und Kinder verstehen lernen, in der Schule, beim Spiel, beim Sport und ausserhalb der Schule, mit ihren Ängsten und Nöten, ihre Entdeckerfreude und ihrer Spontaneität; dies sollte daher ein Hauptbestandteil der Lehrerausbildung sein - als Korrektiv zum erziehungswissenschaftlichen Studium, um zu erfahren, was man aus Büchern alles - nicht erfahren kann.

Dies alles ist selbstverständlich zeitlich und inhaltlich nur realisierbar, wenn mit dem ebenso schönen wie alten, von der EDK 1978 erneut bekräftigten Postulat der Gleichwertigkeit der Lehrerausbildung für alle Stufen und Schultypen ernstgemacht wird: nicht mit der Dauer des Primarlehrer-, sondern des Gymnasiallehrerstudiums als Massstab, der Hochschule oder dem hochschulähnlichen Institut als Ausbildungsstätte, der Matur oder einem gleichwertigen Ausweis der Allgemeinbildung als Eintrittsvoraussetzung und Dozenten mit der Qualifikation und dem Status von Hochschullehrern als Ausbilder.

Worin aber, so mag man nun fragen, wird sich diese provisorische Lehrerbildung *inhaltlich* und *organisatorisch* von der bisher praktizierten überhaupt unterscheiden? In bezug auf das Verhältnis zwischen erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteilen? In deren zeitlichen Abfolge? In einem andern Theorie-Praxis-Bezug? Im Stellenwert der Allgemeinen Didaktik gegenüber der Fachdidaktik? In einer Verstärkung des Micro-Teaching, des Sensitivity-Trainings und anderer segensreicher Einrichtungen mehr? Die Vermutung jedenfalls bestehe - und mit meiner Gemeinplatz-Theorie hätte ich dies indirekt auch schon bestätigt -, dass es auf all diesen Feldern kaum erhebliche Innovationen geben werde. Selbst in bezug auf das Ausbildungsziel sei es überaus zweifelhaft, ob das von mir propagierte Ziel sich von den herkömmlichen namhaft unterscheide. Die schon in den sechziger Jahren aufkommenden Schlagworte wie "Professionalisierung" und "Verwissenschaftlichung" des Lehrerberufs seien von Anbeginn als Antwort auf die Frage verstanden worden, wie man die Autonomie und Eigenständigkeit des Lehrers stärken könne. Und spätestens seit den Empfehlungen des deutschen Bildungsrates aus dem Jahre 1970 gelte die Fähigkeit zur Innovation als die alle übrigen Kompetenzen des Lehrers (das Lehren, Erziehen, Beurteilen und Beraten) durchdringende Grundkompetenz.

Diese kritischen Nachfragen haben mich in der Tat als den Gemeinplatz-Krämer entlarvt, der ich im Grunde bin, und es ist höchste Zeit, dass ich das Feld räume. Zwecks Wahrung eines halbwegs würdigen Abgangs erlaube ich mir jedoch zum Schluss einige ebenso kritische Gegenfragen:

Was weiss uns die Bildungsforschung bisher Nennenswertes zu sagen über die Lernprozesse, die die Selbststeuerungskräfte eines angehenden Lehrers zu stärken vermögen? Wie weit haben diese Erkenntnisse - falls es überhaupt irgendwelche gibt - auch Eingang gefunden in den Aufbau und die Organisation unserer Lehrerbildungsstätten? Wie weit gewähren Behörden und Aufsichtskommissionen den Ausbildnern auch die Freiheit, ihren Kandidaten zur Freiheit zu verhelfen? Und wo sind die Schulen, in denen selbstbewusste und sich selbststeuernde Lehrer ein ihnen förderliches Klima finden? Wo sind die Parlamente und Regierungen, die, über ein paar bescheidene Anläufe hinaus, auch die Mittel zu gewähren bereit sind, die es erlaubten, mit der immer wieder beschworenen Rekurrenz, der permanenten Lehrerfortbildung, gelegentlich Ernst zu machen? Die Lehrerbildung von morgen, so bin ich versucht zu sagen, das sind die Gemeinplätze von gestern - endlich in die Tat umgesetzt.

Aus der anschliessenden Diskussion in der Arbeitsgruppe

Als *Einstieg in die Diskussion* und als Antwort auf die erste der am Schluss aufgeworfenen Fragen gab der Referent einen kritischen Ueberblick über einige Ansätze in der Literatur, die einer auf Autonomie ausgerichteten Lehrerbildung am meisten entgegenkommen: von den üblichen deklamatorischen Forderungen nach grösserer Praxisnähe, Verstärkung des Verhaltenstrainings und anderer Kurse oder Veranstaltungen zur Persönlichkeitsbildung, Ichentwicklung oder Förderung der sozialen oder moralischen Kompetenz bis hin zu dem Bremer Modell des Lehrerstudiums als Projektstudium, den nicht-direktiven und personen-zentrierten Methoden von Rogers, Cohn und Tausch und, als *Dernier crie*, der sogenannten "biographischen Methode" und dem Prinzip der "individuellen Passung" von Wilhelm Schrekkenberg. Als besonders hoffnungsvollen Ansatz für die Lehrerbildung pries er das von Peter Füglistler und seinen Mitarbeitern entwickelte Konzept des "Abholens" der Lehramtskandidaten bei ihren subjektiven Alltagstheorien.

Die Einwände in der darauf folgenden Diskussion verdichteten sich vor allem auf einen Punkt: Individuelle Passung der Ausbildung ist schön und gut, aber "passt" ein so ausgebildeter Lehrer auch dem Schüler? Gibt es nicht objektivierbare Kriterien von gutem Unterricht, denen ein Lehrer zu genügen hat, ob es ihm nun passt oder nicht? Und müsste es einen Lehrerausbildner nicht beunruhigen, wenn ein Lehrerstudent diesen Ansprüchen nicht genügt? Sollte es nicht zumindest den Lehrerstudenten selbst beunruhigen?

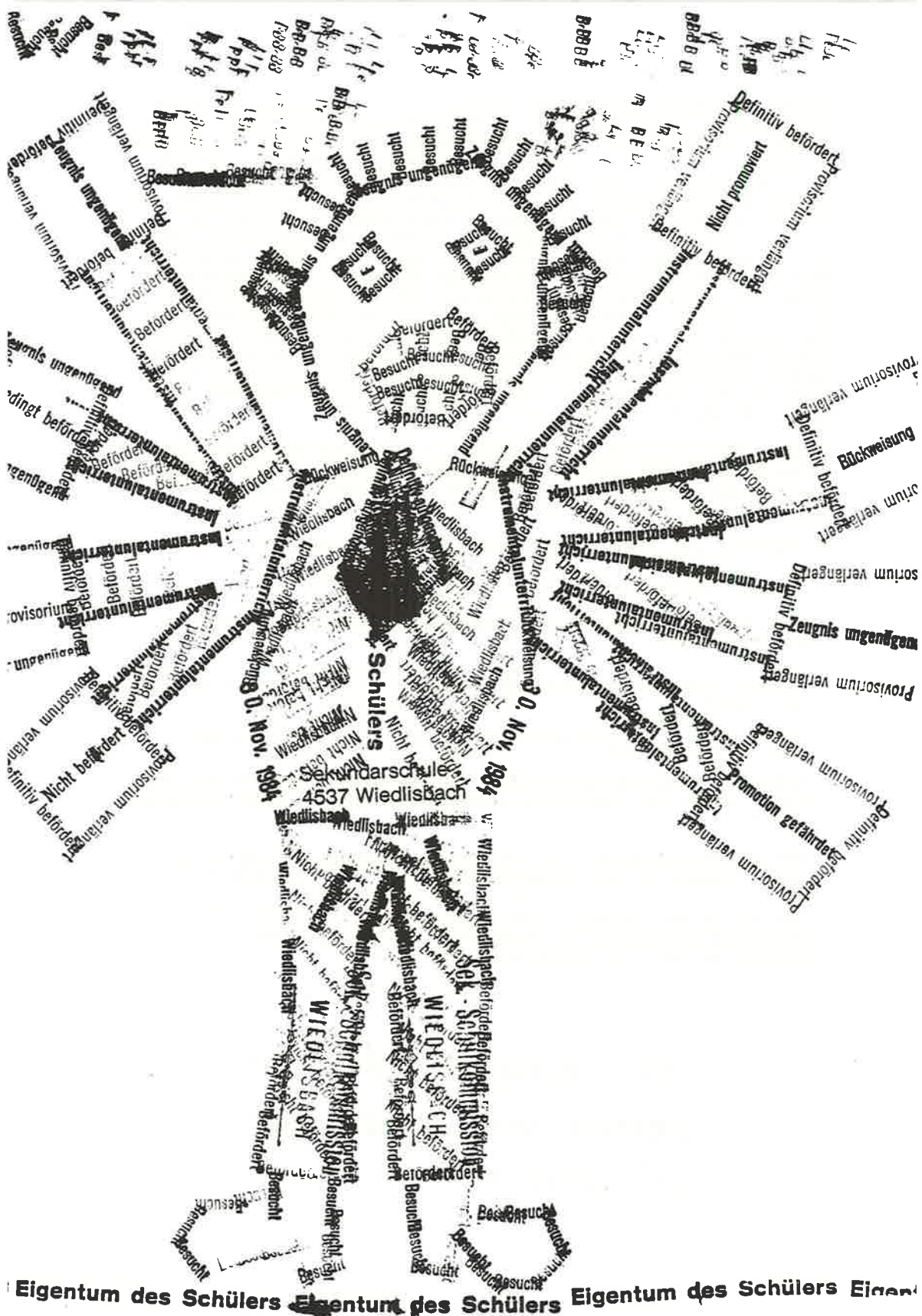
Replik: Den Lehrerstudenten zum Subjekt und nicht zum Objekt der Ausbildung erklären heisst nicht, ihm einen Freipass ausstellen. Jeder Auszubildende muss die mannigfachen Anforderungen kennen, die von der Fachwissenschaft, der Erziehungswissenschaft und dem Berufsfeld her - in Form der Bedürfnisse und Erwartungen von Schülern, Eltern, Kollegen, Schulbehörden, der Öffentlichkeit - und nicht zuletzt auch als unabdingbare moralische Forderungen auf ihn zukommen. Jeder Student müsste sich in Kenntnis dieser Anforderungen für den Lehrerberuf entscheiden und aus ihnen die persönlichen Ziele entnehmen, auf die hin er sich in seinem Studium zu qualifizieren hat. Die wichtigste Möglichkeit aber, diese Anforderung des Berufsfeldes kennen zu lernen, ist die Konfrontation mit der Schulrealität, der Einblick in möglichst viele Beispiele von Unterricht, überzeugende und - vielleicht noch heilsamer - besonders abschreckende, und die Erfahrung mit eigenen Unterrichtsversuchen. Die kritische Überprüfung des Abstandes zwischen den angestrebten idealen Zielen auf der einen und dem faktischen Tun auf der anderen Seite zeichnete dann immer wieder den Weg vor, den der einzelne noch zu gehen hat.

Einwand: Wie ist ein solches individuelles, von jedem einzelnen zu verantwortendes Lernen innerhalb einer Lehrerbildungsinstitution überhaupt möglich, die ja - als Organisation - in irgend einer Form darüber zu befinden haben wird, wer was und wann und von wem zu lernen hat?

An Antworten von Seiten der Teilnehmer hat es nicht gefehlt:

- "Es sind Freiräume und nochmals Freiräume zu schaffen."
- "Viel Freiheit in der Informationsbeschaffung gestattete auch individuelle Passung."
- "Der erziehungswissenschaftliche Unterricht sollte immer auch modellhaft sein."
- "Lehrerausbildner sollen Bei-Tragende und nicht Vor-Tragende sein."
- "Autonomie in der Lehrerausbildung ist unmöglich, wenn nicht auch die Schule selbst zum eigenbestimmten Lebensraum wird und selber Autonomie will."
- "Der Lehrerfortbildung - vor allem der arbeitsplatzbezogenen Fortbildung - müsste ein weit grösseres Gewicht als heute zukommen."
- "Man könnte die Grundausbildung organisieren nach dem Modell der neuen Bernischen Fortbildung: mit einem Pflichtanteil und einem individuellen Programm auf quasi-vertraglicher Basis."

Im Seminar sollte er
lernen wie man gut
erklären kann.



Eigentum des Schülers Eigentum des Schülers Eigentum des Schülers Eigentum des Schülers

Evangelisches Lehrerseminar Zürich
("Seminar Unterstrass")



Am Evangelischen Lehrerseminar Zürich
(Lehramtsschule/Seminar für pädagogische
Grundausbildung/Primarlehrerseminar)
ist das Amt des

S E M I N A R D I R E K T O R S

zu besetzen.

Wir erwarten die Fähigkeit zur Gesamt-
leitung unserer freien Schule mit einer verant-
wortungsbereiten Lehrerschaft und etwa 200 Schülern.
Zum Seminar gehört ein kleines Internat.
Dem Direktor ist ein Teilpensum Unterricht übertragen.

Wir suchen eine Persönlichkeit (Mann oder Frau) mit

- Evangelischer Grundhaltung
- Führungserfahrungen
- Freude am Umgang mit jungen Menschen
- Interesse an pädagogischen und schulpolitischen
Fragen (insbesondere der Volksschule und der
Lehrerbildung)

Stellenantritt nach Vereinbarung.

Anfragen und Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen
sind bis 28. Juni 1986 zu richten an den Präsidenten
des Seminarvorstandes:

Pfr.Dr. Hans Stickelberger,
Kirchgasse 15, 8001 Zürich,
Telefon 01/47 93 11 oder 01/47 47 28

SPR

Schweizer
Pädagogische
Reihe

4

Kurt Aregger

**Pädagogische
Unterrichts-
gestaltung**

Schönedal

BLOCKUNTERRICHT

Erfahrungen mit einer versuchsweisen Aenderung des Stundenplans
am Lehrerinnenseminar Heiligkreuz Cham

Im Januar dieses Jahres führte das Lehrerinnenseminar Cham einen internen Schulversuch durch. Vier Wochen lang wurde in allen Seminarabteilungen (Primarlehrerinnen, Kindergärtnerinnen, Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen) die Allgemeinbildung inkl. Didaktik und Gestaltungsfächer nicht nach dem normalen Stundenplan unterrichtet; vielmehr wurde von jedem Fach die Anzahl Lektionen, die es während vier Wochen hat, zu einem "Block" zusammengezogen. Ein solcher Zeitblock konnte daher, je nach der Gewichtung des betreffenden Fachs im Normalstundenplan, bis zu sechs Halbtagen dauern, und natürlich musste die Neuregelung so gestaltet werden, dass für jedes zusammenhängende Pensum der betreffenden Lehrkraft eine bestimmte Vorbereitungszeit zur Verfügung stand. In verschiedenen Fällen fanden sich Fachlehrer zur mehrperspektivischen Behandlung eines Themas zusammen. Beispiel: GOTTHELFs "Schwarze Spinne" in literarischer, historischer und gestalterischer Sicht.

1. Vorgeschichte

Es ist eine allgemeine Erfahrung, dass in einer Ausbildung oft ein beträchtlicher Unterschied besteht zwischen dem offiziellen Lehrangebot und dem, was die Studierenden wirklich verarbeiten und sich aneignen. Hierin bildet unsere Schule keine Ausnahme. Dazu kommt, dass unsere Abschlussklassen oft Mühe bekunden, jenen Teilen ihres Unterrichts zu folgen, die noch lektionenweise vermittelt werden. Aus dieser Situation heraus entstand an unserem Seminar das Bedürfnis, mehr Zeit zu gewinnen für ein schwerpunktorientiertes und vertiefendes Lernen. Blockunterricht ist eine Form der Unterrichtsorganisation, die diesem Bedürfnis entspricht, und so fasste die Seminarleiterin, Sr. Cäcilia Iten, den Entschluss, der Lehrerschaft einen Versuch mit dieser Organisationsform vorzuschlagen. Nun ist ein solches Experiment an einer Schule mit vier Abteilungen und 11-12 Klassen nicht leicht zu realisieren, und es musste ein einigermaßen günstiger Zeitraum gefunden werden. So bot sich der Monat Januar an; in dieser Zeit sind bei uns alljährlich 2-3 Klassen im Praktikum, und es stehen Inhalte auf dem Programm (Medienkunde, Wirtschaftswoche, neuerdings auch eine Einführung in die Informatik), bei denen sich das "Blocksystem" schon bis anhin bewährt hat.

2. Mit dem Versuch verbundene Erwartungen

Wenn eine Schule ihre Organisationsform für eine längere Zeit ändert, so weckt dies Erwartungen, nicht nur bei der Schulleitung, sondern auch bei den beteiligten Lehrkräften. Nimmt man alle Erwartungen zusammen, die die Schulleiterin und einzelne Lehrkräfte mit der Idee "Blockunterricht" verknüpften, so ergibt sich die folgende Liste:

- (1) Die Seminaristinnen setzen sich mit dem Stoff aktiver und interessierter auseinander als im herkömmlichen Unterricht.
- (2) Sie verfallen weniger einem additiven Anhäufen von isolierten "Wissensbrocken" - eine Gefahr des Lektionen-Unterrichts -, sondern lernen mehr in Zusammenhängen und Beziehungen.
- (3) Die Rolle des Lehrers verändert sich: Wenn er mehrere Tage Zeit hat, einen Unterricht von mehreren Tagen vorzubereiten, plant er offener und mit grösserer Durchdringung der Sache; er reagiert im Unterricht beweglicher und nimmt beratende Funktionen eher wahr.
- (4) Blockunterricht zwingt den Lehrer, von einem vorwiegend darbietenden Unterricht abzurücken und neue Lehr- und Arbeitsformen auszuprobieren: experimentierend-entdeckender Unterricht, mehrperspektivischer Unterricht, Gruppenarbeit, Projektunterricht.

3. Erfahrungen

Hat sich der Aufwand gelohnt? Am letzten Tag der vier Block-Wochen, zu denen auch die Seminaristinnen schriftlich hatten Stellung nehmen können, wurden an einer Lehrerkonferenz die Ergebnisse ausgetauscht. Dabei zeigte sich, dass die erste der obgenannten Erwartungen der "näheren Prüfung" durchaus standgehalten hatte; tatsächlich hatten die meisten Lehrkräfte den Eindruck gewonnen, dass es in den Klassen, die sie zu unterrichten hatten, gelungen sei, die Seminaristinnen zu einer intensiveren und gründlicheren Auseinandersetzung mit der Sache zu führen. Auch die zweite Hoffnung, die Erwartung eines vermehrt Beziehungen stiftenden Lernens, sahen viele Lehrkräfte bestätigt. Endlich einmal habe die Lehrerin die Möglichkeit gehabt, zwischen verschiedenen Stoffbereichen des gleichen Fachs Beziehungen herzustellen und Zusammenhänge aufzuzeigen, die im Lektionen-Unterricht wegen den weit auseinanderliegenden Zeitpunkten der Behandlung von vielen Schülerinnen nicht eingesehen worden wären. Ein Beispiel aus dem Physikunterricht: gleichmässig beschleunigte Bewegung und freier Fall. Ganz allgemein könne die Seminaristin im Blocksystem leichter dazu geführt werden, neuen Stoff nicht separat zu speichern, sondern ihn ins bisherige Wissen einzuordnen.

Interessant waren die Erfahrungen mit der eigenen Lehrerrolle. Von einigen Kolleginnen wurde hervorgehoben, dass es menschlich bereichernd und für den Lernprozess wertvoll gewesen sei, in eine engere Tuchföhlung mit dem Lernen, Denken und Erleben der Seminaristin zu gelangen, und, statt immer selbst zu "steuern", sich einmal von ihrem Lernprozess führen zu lassen. Es entstand ein neues Verhältnis zum Lernen der Schülerinnen; über die "Aufbauphase" hinaus musste man sich auch um die "Lernplateaus" und um die "sinkende Lernkurve" (Ermüdung, Sättigung) kümmern. Natürlich war dies auch mit persönlicher Verunsicherung verbunden, weil man dadurch selbst zeitweilig in die Rolle des Lernenden versetzt wurde. Umgekehrt veränderte sich durch diese neue Situation die Schülerrolle; etliche Seminaristinnen wurden angeregt, nicht mehr in der bisherigen

Konsumhaltung zu verharren, sondern für ihr Lernen mehr Verantwortung zu übernehmen. Entsprechend erlebten recht viele Seminaristinnen die Block-Zeit als "sehr anstrengend", "arbeitsintensiv", "thematisch konzentriert" (Beispiele von Rückmeldungen).

Zur Veränderung der Lehr- und Arbeitsformen! Hier ist zunächst festzuhalten, dass der durch die neue Situation geschaffene Freiraum von vielen Lehrkräften zur Zusammenarbeit benutzt worden ist. Man vereinbarte interdisziplinäre Themen, und jede Lehrkraft unterrichtete "ihren" Teil gemäss gegenseitiger Absprache. Beispiele: Kristalle (Geologie und Chemie), das französische Lied (Musik und Französisch), Gotthelfs Erzählung "die schwarze Spinne" (Deutsch, Geschichte, Zeichnen), das Gastarbeiterkind im Kindergarten (Geschichte und Didaktik), Schriftentwicklung und Schreiberziehung (Zeichnen und Didaktik). Aus solchen Vorhaben entstand unweigerlich ein Druck in Richtung auf situationsgemässe Weisen des Arbeitens und Unterrichtens, ein Druck, der auch bei Inhalten aus dem normalen Lehrprogramm spürbar war. Die Seminarleiterin, Sr. Cäcilia Iten, sagt dazu: "In diesem Feld sind die Lehrkräfte am stärksten herausgefordert worden. Mir scheint, dass viele positive Erfahrungen gemacht wurden, auch wenn nicht alles gelungen ist."

Es ist klar, dass jede neue Form der Unterrichtsorganisation nebst allen positiven Auswirkungen wieder zu neuen Problemen führt, die dann ihrerseits wieder gelöst werden müssen, ganz abgesehen von der Frage der Langzeitwirkung, der "Gewöhnung" an jedes Unterrichtssystem. Es seien abschliessend drei Problembereiche genannt, die uns an der Auswertungskonferenz beschäftigten:

- a) Die offenere Planung des Unterrichts und das stärkere Mitgehen mit dem Lernprozess der Seminaristinnen erfordern von der Lehrkraft einen zusätzlichen Zeit- und Energieaufwand, der irgendwie abgegolten werden muss, soll die Belastung nicht zu gross werden.
- b) Das Unterrichten im Block erfordert von der Lehrkraft einen gewissen "Mut zur Lücke"; rein quantitativ gesehen, lässt sich auf diese Weise nicht so viel "behandeln" wie bisher. Hier stellt sich aber sofort die Gegenfrage, ob die im Blockunterricht angestrebte Vertiefung eine oberflächliche fachliche "Breite" nicht mehr als aufwiegt.
- c) Bei einem durchgehenden Unterrichten im Block sind Ausfälle in den sprachlichen Grundfertigkeiten (deutsche Rechtschreibung und Pflege des schriftsprachlichen Ausdrucks, französische Grammatik und Konversation usw.) zu erwarten, weil die Möglichkeit periodisch wiederkehrenden Uebens und Arbeitens in kurzen Zeitabständen (verteilttes Lernen) nicht mehr besteht. Da solche Ausfälle für eine Lehrerinnen-Ausbildung nicht akzeptabel sind, ist reiner Blockunterricht nicht möglich. Bestimmte Lehrinhalte - man denke auch an den Turn-, Musik- und Instrumentalunterricht - müssen kontinuierlich vermittelt werden können.

4. Ausblick

Es ist an unserer Schule eine Erfahrungstatsache, dass der herkömmliche Lektionen-Unterricht in den ersten Seminarklassen relativ problemlos durchgeführt werden kann. Deshalb drängt sich für den unteren Seminarbereich eine weitgehende Umstellung auf Blockunterricht nicht auf. Hingegen wurde am Schluss der Konferenz deutlich, dass eine zunehmende Schwerpunktverlagerung von "Lektion" auf "Block" im Verlaufe der gesamten Seminarausbildung sinnvoll und dazu angetan wäre, die schon eingangs erwähnten Lernschwierigkeiten unserer Abschlussklassen zu mildern. Ist das Zukunftsmusik? Der Berichterstatter meint, die Idee verdiene es, mit der bekannten Mischung aus Vorsicht und zuversichtlichem Wagemut weiterverfolgt zu werden.

Theo Iten

Das Seminar muss den zukünftigen Lehrern auf ihren Berufsweg mitgeben:

- spontan, beweglich sein
- sicheres Auftreten
- mit den Schülern diskutieren können
- von Anfang an streng, aber nett sein!
- hilfsbereit in jeder Situation
- Ordnungssinn
- die Schüler beobachten, sie auf Ungenauigkeit aufmerksam machen

DAS KURZPORTRAIT

Nach wie vor möchten wir die ständige Rubrik "Kurzportrait" dazu benutzen, Institutionen der Lehrerbildung aus ganz unterschiedlichen Bereichen dem BzL-Leser vorzustellen. So gelangten in den bisherigen Nummern folgende Einrichtungen zur Darstellung:
Schweizerisches Institut für Berufspädagogik / Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen / Seminarlehrerausbildung an der Universität Bern / Real- und Oberschullehrerseminar des Kantons Zürich / Institut für Wirtschaftspädagogik St. Gallen / Semesterkurs im Kanton Bern / Primarlehrerinnenseminar Baldegg, Luzern / Kantonales Lehrerseminar - Pädagogisches Institut des Kantons Basel / Studiengang für Berufsschullehrer an der Universität Zürich.

Heute finden sie ausnahmsweise zwei Institutionen, die mit der nicht beruflichen und (trotzdem/gerade deshalb so) schönen Seite unseres Lebens zu tun haben. Wir möchten in vorsommerlicher Zeit über zwei attraktive Möglichkeiten informieren, in der nahen oder weiten Welt im Hause eines Lehrerkollegen Ferien zu verbringen.

INTERVAC - FERIENWOHNUNGSTAUSCH SEIT UEBER 30 JAHREN

Zu Beginn der Fünfzigerjahre begannen holländische und schweizerische Lehrer damit, während der Ferien ihr Heim auszutauschen. Unter dem Namen INTERVAC hat sich diese Idee seither über alle Länder des westlichen Europas und weit nach Uebersee ausgebreitet. Heute schreiben sich jährlich über 4000 Familien bei INTERVAC ein im Bewusstsein, damit die ideale Lösung für ihre Ferien gefunden zu haben:

- finanziell denkbar günstig
 - freundschaftliche Kontakte über die Grenzen hinweg
 - vollständig und persönlich eingerichtete Unterkunft
 - beaufsichtigtes eigenes Heim während der Abwesenheit.
- Und die Tatsache, dass unter diesen Familien solche sind, die schon über 10mal getauscht haben und sich bei andern bereits die 2. Generation einschreibt, belegt wohl deutlich genug, dass man einen Wohnungstausch bedenkenlos "riskieren" darf. Die Organisation läuft sehr einfach: INTERVAC arbeitet mit offenen Listen. Das bedeutet, dass der Partner nicht zugeteilt wird, sondern jeder Teilnehmer aus sämtlichen Adressen, die jedes Jahr mit den Angaben über Wunsch und Angebot in drei Katalogen gesammelt werden, auslesen und direkten Kontakt aufnehmen kann. Angeboten wird in der Regel das "Normalheim", doch ist selbstverständlich der Tausch einer Ferienwohnung möglich. Es spielt übrigens keine Rolle, wenn man nicht in einer typischen Ferienregion wohnt; die Teilnehmer möchten in erster Linie ein fremdes Land oder eine andere Region der Schweiz wirklich kennen lernen, und das ist ausserhalb der Ferienzentren wohl noch besser möglich. Neben dem Wohnungstausch vermittelt INTERVAC auch noch andere Möglichkeiten:

- Vermietung/Miete: Das eigene Heim oder eine Zweitwohnung

wird zu einem kollegialen Preis vermietet (INTERVAC ist nicht Vermittler "normal teurer" Ferienwohnungen)

- Besuchsaustausch: Der eine Partner verbringt die Ferien gemeinsam mit dem andern in dessen Heim und lädt ihn im andern Teil der Ferien oder zu einem andern Zeitpunkt zu sich ein.
- Jugendaustausch: Zwei Familien nehmen gegenseitig einen Sohn oder eine Tochter der andern bei sich auf. Gelegentlich wird auch die Aufnahme gegen einen bescheidenen Pensionspreis einseitig angeboten. Diese Lösungen sind vor allem auch als Fremdsprachaufenthalte zu empfehlen.

In der Schweiz werden die INTERVAC-Aktionen durch den Schweizerischen Lehrerverein organisiert, der damit seinen Mitgliedern, aber auch weiteren Interessenten eine echte Dienstleistung anbietet.

Unterlagen sind zu beziehen bei: INTERVAC-SLV, Reherstr. 6A, 9016 St. Gallen, Tel. 071-35 49 10 (H. Niedermann)

HOLIDAY 80: DER AUSTAUSCH OEFFNET DIE WELT

Wie gleichen sich die einst wegen ihrer Spione und Schmuggler bekannten Metropolen Tanger und das ruhige Fischerdorf Jøvik in Nordnorwegen?

Antwort: In beiden Orten wohnen Lehrer, die vorigen Sommer neue und spannende Ferien erlebt haben dank dem Projekt Holiday 80, eines Vermittlungsbüros, das vom schwedischen Lehrerverband Lärarnas Riksförbund unterstützt wird.

Es sind nicht nur Lehrer in Skandinavien, die entdeckt haben, dass sich die Welt nicht nur per Charterflug und Hotels erforschen lässt, sondern auch dadurch, dass man Häuser oder Wohnungen mit anderen Kollegen in Europa tauscht. Die Familie, die 1985 aus dem am nördlichsten gelegenen Ort kam, heisst Storvoll und stammt eben aus Jøvik unweit vom Nordkap. Der aus dem am südlichsten Ort kommende Lehrer war Patrick Vermeulen aus Tanger, der mit Frau und Kindern in die schwedischen Berge zog, ein Traum, der sich durch die internationale Kontaktorganisation Holiday 80 verwirklichen liess. Der Hauptsitz der Organisation liegt in Schweden, und die meisten Länder Europas sind von einem oder zwei Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen vertreten.

Holiday 80 bereitet gerade seine siebte Saison vor. Jedes Jahr steigt die Anzahl von tauschlustigen Lehrern. Voriges Jahr ist es etwa 250 Lehrerfamilien gelungen, miteinander Häuser oder Wohnungen zu tauschen. Zu den tauschlustigsten Kollegen zählen natürlich die Skandinavier, Engländer und Franzosen. Aber auch Italiener und Spanier sind dabei. Die Vorteile dieser Art von Ferien sind offensichtlich. Die direkten Kosten sind sehr niedrig: eine Gebühr für den Austausch, die die Unkosten deckt, und die Fahrkosten ins fremde Land. Zwei oder drei Wochen dauert der Austausch im allgemeinen. Während dieser Zeit hat die Partnerfamilie die Möglichkeit, sich in die Bedingungen der andern Familie, sei es in Frankreich, sei es in Nordschweden, einzuleben. Oft hat man vorher seine Freunde und Nachbarn darum gebeten, sich mal um die besuchende Familie zu kümmern. Der typischen Holiday-80-Familie ist es auch nicht fremd, sowohl Austauschort als Termine zu ändern, je nach Möglichkeit und Angebot.

Die Vertreterin von Holiday 80 in der Schweiz: Ingalill Scherer, Im Nonnengärtli 21, 4102 Binningen.

Kurshinweise - Kurshinweise - Kurshinweise - Kurshinweise

DIE LEHRERROLLE IM ANLEHRUNTERRICHT.

Soziale Herkunft der Anlehrlinge. Schweiz. Institut für Berufspädagogik,
Kirchlindachstr. 79, 3052 Zollikofen; 031/57 48 81.
(Kurs findet vom 26.6.86 - 28.6.86 in Gwatt, BE statt)

33. INTERNATIONALE LEHRERTAGUNG (TROGENER TAGUNG)

des SLV, der SPR und der Sonnenbergvereinigung: 13. bis 19. Juli 1986
Reformierte Heimstätte Gwatt am Thunersee

Thema: "Kommunikation als Zuwendung - als aktuelles Bildungsziel der Schule" ("Pour une communication humaine"). Grundsatzreferate, Gruppendiskussion und Arbeitskurse

Tagungssprachen: Deutsch und Französisch (Simultanübersetzung)

Kosten: Vorträge, Kurse und Pension = Fr. 640.--

Auskunft/Programm: Sekretariat SLV, oder Paul Binkert, Industriestrasse 1,
8116 Würenlos (Telefon 056/74 26 41)

DIE KARIKATUR IN DER KIRCHLICHEN BILDUNGSARBEIT

Ein Kurs für Pfarrer, Katecheten, Jugendarbeiter, Sozialarbeiter, Erwachsenenbildner, Lehrer und alle, die Humor mögen.

Vom 1. - 4. September 1986 im Evang. Zentrum für Ferien und Bildung in Magliaso

Bitte schicken Sie Ihre Anmeldung für den Kurs bis spätestens 30. Juli 1986 an:

Evangelischer Mediendienst, Häringstrasse 20, 8001 Zürich, Tel.
01/47 19 58

35. KONGRESS DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR PSYCHOLOGIE

vom 28. September bis 2. Oktober 1986 in Heidelberg

Kongressbüro: Psychologisches Institut, Prof. Dr. M. Amelang, Hauptstr.
47-51, D-6900 Heidelberg, Tel. 06221/54 73 29

23. ARBEITSTAGUNG DER DOZENTEN FÜR SONDERPÄDAGOGIK IN DEUTSCHSPRACHIGEN LÄNDERN

an der Universität Freiburg/Schweiz vom 2. - 4. Oktober 1986

Das Heilpädagogische Institut der Universität Freiburg (Schweiz) hat die Vorbereitung und Durchführung übernommen. Als Tagungsthema ist vorgesehen: Forschung und Lehre für die Sonderpädagogische Praxis; Wie schlagen wir in der Ausbildung die Brücke?

Information: Prof. Dr. Häberlin, Heilpädagogisches Institut der Universität Fribourg, Petrus-Kanisius-Gasse 21, 1700 Fribourg

EINFUEHRUNG IN DIE DROGENARBEIT

Alle Anzeichen deuten leider darauf hin, dass sich die Drogenszene in der Schweiz noch immer ausweitet. Die Zahl der "Einsteiger" ist offenkundig grösser als die Zahl jener jungen Leute, denen es gelingt, von der Sucht wegzukommen. Diese unheilvolle Entwicklung macht den Behörden, aber auch den Erziehern und Jugendbetreuern schwere Sorgen. Deshalb sei öffentlich auf den Kurs "Einführung in die Drogenarbeit" hingewiesen, den der Verein für Schweizerisches Heimwesen (VSA) in Zusammenarbeit mit dem Institut für Angewandte Psychologie Zürich und mit dem Prophylaxe-Team der Drogenberatung des Jugendamtes Basel-Stadt durchführt. Der Kurs von neun Tagen erstreckt sich auf die Zeit von September 1986 bis Januar 1987 und findet in Bern statt. Er richtet sich an Erzieher, Lehrer, Sozialarbeiter, Lehrlingsbetreuer, Polizeibeamte und weitere Interessenten, welche in ihrer Tätigkeit mit Jugendlichen auch mit der Drogenszene in Berührung kommen. Anmeldeformulare sind beim Kurssekretariat VSA, Seegartenstrasse 2, 8008 Zürich (Telefon 01/252 47 07, nur vormittags), zu beziehen, das gern weitere Auskunft erteilt. Die Anmeldefrist läuft bis 31. Juli 1986.

SLZ 3.4.1986

KURSE FUER LEHRKRAEFTE AN GEWERBLICH-INDUSTRIELLEN BERUFSSCHULEN DER DEUTSCHSPRACHIGEN SCHWEIZ.

Programm 1986/87. Schweiz. Institut für Berufspädagogik, Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen; 031/57 48 81.

INTERNATIONALE GESELLSCHAFT FUER MUSIKPAEDAGOGISCHE FORTBILDUNG e.V. (IGMF).

Gesamtprogramm 1986. CH: Beat Erni, Postfach 3054, 3000 Bern 22; 031/42 62 10; BRD: IGMF, Postfach 1443, D-5920 Bad Berleburg; (0 27 59)79 211 (09.00 - 12.00).

95. SCHWEIZERISCHE LEHRERBILDUNGSKURSE/COURS NORMAL SUISSE/CORSO NORMALE SVIZZERO/CURS DA PERFECZIUNAMENT DALS MAGISTERS.

7.7.1986 - 1.8.1986. Verzeichnis. Schweiz. Verein für Handarbeit und Schulreform, Sekretariat SVHS, Erzenbergstr. 54, 4410 Liestal.

VERHALTENSMODIFIKATION IN DER ERZIEHUNGSBERATUNG

Ein Kursangebot der Schweizerischen Gesellschaft für Verhaltenstherapie Leitung: Dr. Heidi Grotloh-Amberg, Winterthur Durchführung: 18. + 19. Juni 1986 in St. Gallen. Inhalt: Das verhaltenstherapeutische Denkmodell in der Beratung von Eltern und Lehrer.

- Ueberlegungen zur ein- und zweidimensionalen Verhaltensanalyse: das Problem als Problemlösungsversuch; die familiäre Vernetzung von Zielen.
 - Vorgehensweise bei der ein- und zweidimensionalen Verhaltensanalyse: spezielle Probleme der Verhaltensanalyse mit und über Kinder.
 - Wie finden wir eine gemeinsame Sprache mit Eltern und Lehrern? Wie vermitteln wir unsere Vorschläge zur Veränderung, die sich aus der Verhaltensanalyse ergeben?
 - Familientherapie mit und ohne Familie - Kindertherapie mit und ohne Kind.
-



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

ZENTRALSTELLE FÜR DIE WEITERBILDUNG DER MITTELSCHULLEHRER
CENTRE POUR LE PERFECTIONNEMENT DES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
CENTRO PER IL PERFEZIONAMENTO DEGLI INSEGNANTI DELLE SCUOLE SECONDARIE

Postfach, 6000 Luzern 4, Guggistrasse 7, Tel. 041 - 42 14 96
SCHWEIZERISCHER PÄDAGOGISCHER VERBAND

23.4.1986, Mitt. 4/86
WBZ 86-120 rg

SONDERPÄDAGOGIK ALS PROBLEM DER LEHRERBILDUNG

682

Kursort Zofingen

Beginn Donnerstag, 21. August 1986

Schluss Freitag, 22. August 1986

Ziel Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule gliedert sich in die drei Bereiche: - Problemschüler-Pädagogik - Behindertenkunde - Integration Behinderter in die Volksschule.

In dieser Arbeitstagung soll der Bereich Problemschülerpädagogik behandelt werden. Es geht dabei um die Grundlagen zur individualisierenden Betreuung von Problemschülern in der Regelklasse: verhaltensauffällige Schüler, Schüler mit Teilleistungsstörungen im Zusammenhang mit soziokulturellen, psychosozialen und neuropsychologischen Bedingungen; daneben aber auch um die Erfassung der Wechselbeziehung zwischen Problemschüler-Pädagogik und allgemeinen erzieherischen Einsichten.

Grobprogramm 1. Information über das Projekt des Instituts für Sonderpädagogik der Universität Zürich. Auseinandersetzung mit einigen Arbeitsergebnissen: - Curriculumskizze zur Problemschüler-Pädagogik im Rahmen der Pädagogischen Psychologie; Arbeitsmittel für die Lehrerbildung, z.B. Beobachtungs-Methodik, Psychologie des Lesens, Lernstörungen; Kinder mit minimaler cerebraler Dysfunktion (POS) und vegetativer Labilität. 2. Darstellung und Diskussion von Beiträgen zu dieser Thematik aus verschiedenen Institutionen der Lehrerbildung (Austausch- und Informations-Forum). 3. Auseinandersetzung mit Zusammenhängen zwischen Unterrichts-Innovationen und Auswirkungen auf Problemschüler. 4. Planung weiterer Aktivitäten.

Referenten Andreas BÄCHTOLD, Professor an der Universität Zürich; Hans GRISSEMANN, Professor an der Universität Zürich, Dozent HPL Zofingen; Helmut MESSNER, Dozent HPL Zofingen.

Unterkunft Die Teilnehmer werden gebeten, für ihre Unterkunft selber besorgt zu sein.

Einschreibegebühr Fr. 45.-- (exkl. Dokumentation); erst nach erfolgter Teilnahmebestätigung einzuzahlen.

Anmeldung Bis zum 27. Juni 1986 mit der offiziellen Anmeldekarte an die Weiterbildungszentrale Luzern.

Auskunft Hans Brühweiler, Landstrasse 12, 4452 Itingen, 061 / 98 39 88
Weiterbildungszentrale, Postfach 140, 6000 Luzern 4,
041 / 42 14 96

Fachverband P

TAGUNG "DEUTSCHDIDAKTIK" 1986

- Datum: Mittwoch, 10. September 1986, 09.30 - 17.00 Uhr,
Ort: Lehrerseminar Marienberg, Rorschach
Teilnehmer: Lehrerinnen und Lehrer für Deutschdidaktik in Lehrerbildungsstätten der Region Ostschweiz und Gäste aus anderen EDK-Regionen; Pädagogische Mitarbeiter und Lehrerberater; Fortbildungsverantwortliche, Deutschlehrer an Lehrerbildungsstätten.
Ziel: Erfahrungen mit verschiedenen sprachdidaktischen Arbeitsmaterialien austauschen und aufarbeiten. Reflexion über den Stand und über Trends in der schweizerischen Deutschdidaktik. Nachdenken über Möglichkeiten einer engeren Zusammenarbeit zwischen Verantwortlichen der Sprachdidaktik und Lehrerbildungsstätten und über Formen eines wirksamen Informationsaustausches. Vorschläge für die Schaffung künftiger sprachdidaktischer Arbeitsmaterialien und für die Durchführung von Kursen und Tagungen ausarbeiten.
Patronat: Erziehungsdirektorenkonferenz Ost, Kerngruppe Deutsch
Organisation: Studiengruppe "Muttersprache" der Pädagogischen Arbeitsstelle des Kantons St. Gallen
Kosten: Die Teilnehmer müssen für die Reisespesen selbst aufkommen. Die Kosten für die Tagungsunterlagen und für das gemeinsame Mittagessen trägt die EDK-Ost. Den Referenten werden die Spesen durch die EDK-Ost vergütet.
Anmeldung: Bis 30. Juni 1986 an folgende Adresse:
Projekt Muttersprache, Pädagogische Arbeitsstelle des Kantons St. Gallen, Museumstrasse 39, 9000 St. Gallen.

Ausschnitt aus dem Tagungsprogramm

- Dr. Erwin Beck "Ueberlegungen zum Lehren und Lernen in der Lehrerbildung"
- Prof. H. Anderegg / Dr. Bruno Good "Wie müssen sprachdidaktische Materialien beschaffen sein, dass sie zu pädagogischem Denken und Handeln anregen?"
- Vorstellen von didaktischen Materialien:
 - Dr. H.P. Züst "Lesen" (SLZ-Spezialnummer 1983)
 - Dr. P. Blesi "Schreiben" (SLZ-Spezialnummer 1985)
 - lic. phil. Thomas Bachmann "Aufsatzunterricht - Texte schaffen"
 - lic. phil. Peter Sieber "Mundart und Standardsprache in der Schule"

Die Lehrer (innen) sollten schon im Seminar wissen, wie man sich in der Landschulwoche verhalten muss.

AKTUELLE KURZNACHRICHTEN

CH *Langschuljahr und Lehrerfortbildung in den Umstellerkantonen*

Die Lehrerfortbildner der Umstellerkantone Frühling-Spätsummer 1989 und Vertreter der WBZ und der KOSLO trafen sich in Zürich zu einem ersten Informations- und Ideenaustausch. Eindeutig war der Wille der Anwesenden, die besondern Chancen des Langschuljahres für die Schule und die Lehrerfortbildung zu nutzen und sich für die Bereitstellung der hierfür nötigen Mittel und Freiräume einzusetzen. In den meisten Kantonen sind die Rahmenbedingungen der Umstellung noch in Diskussion.

Mehrerenorts bestehen Pläne, das um 10 bis 12 Schulwochen längere Langschuljahr für die Schüler um 2, 3, 4 oder gar 6 Wochen zu kürzen.

Die "freigewordenen" Wochen oder die entsprechende Zeit sollen verwendet werden

- für Lehrerfortbildung (LFB), wobei hier der Katalog von bestimmten Lehrplan- und Reformprojekten bis zur möglichst freien Wahl reichen kann;
- für schulhaus-, gemeinde- oder regionsweise Entwicklungsarbeit in Gruppen, was auch Impuls für eine das Langschuljahr überdauernde Lehrerzusammenarbeit geben kann;
- für Auf- und Umarbeitungen der Stoffpläne auf die neue jahreszeitliche Aufteilung des Schuljahres (z.B. in Naturkunde).

Von der Umstellung sind viele tausend Lehrer betroffen. Dies führte zu folgenden Ueberlegungen:

- Eine frühzeitig einsetzende Kursleiterausbildung ist unerlässlich; sie ist möglichst auch interkantonal zu planen.
- Kantons- und stufenübergreifende Kursangebote sollen besonders gefördert werden.
- Angebote anderer Organisationen, wie z.B. des SVHS, der WBZ, der Erwachsenenbildung, des UNICEF, des SZU, sollen als Wahlmöglichkeit für die Lehrer anerkannt werden.
- Ohne Bereitstellung der zusätzlich nötigen personellen und finanziellen Mittel ist ein echtes Impulsprogramm LFB im Langschuljahr nicht möglich.

Nur am Rande angesprochen wurden die Wünschbarkeit und die Möglichkeiten besonderer Unterrichtsprojekte im Langschuljahr, wie z.B. Klassenaustausch über die Kantons- und Sprachgrenzen hinweg. Auch solche Aktivitäten müssen zum Teil im Vorfeld des Langschuljahres über die LFB initiiert werden.

Schliesslich wurde beschlossen, eine Relais-Stelle zu beauftragen, alle dienlichen Angaben zu sammeln und von Zeit zu Zeit an die an der Zusammenkunft Beteiligten weiterzuleiten, vor allem:

- Rahmenbedingungen LFB für das Langschuljahr in den einzelnen Kantonen,

- Ideen und Projekte LFB im Langschuljahr,
- besondere Unterrichtsprojekte für das Langschuljahr.
Adresse der Relais-Stelle: Kurssekretariat des Bernischen
Lehrervereins, Postfach 3029, 3000 Bern 7 (Telefon:
033-45 45 80/H. Riesen). Die genannte Stelle nimmt gerne auch
Anregungen von Lehrern und Institutionen ausserhalb der LFB
entgegen.

aus: CH Schule 4/86

CH *Diplommittelschulen - Ein junger Schultyp erhält sein
Profil und gemeinsame Anerkennungsbedingungen*

In den letzten zwei Jahrzehnten hat sich in der Schweiz ein nachobligatorischer allgemeinbildender Schultyp entwickelt, der auf gewisse Berufsfelder vorbereitet (ohne selbst Berufsbildung zu vermitteln) und zur Ausbildung in den Bereich der para-medizinischen, der sozial-erzieherischen und den Verwaltungs- und Verkehrsberufen überleitet. Zurzeit bestehen rund 50 Schulen mit etwa 8000 Schülern, die diesem neuen Schultyp entsprechen. Die Schulen tragen zum Teil verschiedene Namen, haben aber einen gemeinsamen Kern in den allgemeinbildenden Fächern wie Muttersprache, Mathematik und zweite Landessprache.

Der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz ist es nun mit den Leitern der Schulen gelungen, den Begriff "Diplommittelschulen" allmählich einzubürgern und gemeinsame Rahmenprogramme zu entwickeln. Gegenwärtig werden diese Rahmenprogramme den Kantonen zur Vernehmlassung übergeben, mit dem Ziel, sie als Richtlinien für die interkantonale Anerkennung der Diplome gültig zu erklären. Ein entsprechendes Anerkennungsreglement ist in Vorbereitung.

Eine interkantonale Anerkennung der Diplome wird die berufliche Mobilität der Absolventen erhöhen und das Ansehen dieses Bildungsganges gegenüber den Abnehmerberufen, bzw. deren Ausbildungsstätten, gewährleisten.

Das Zustandekommen einer Anerkennungsübereinkunft hätte beispielhaften Charakter und würde weit über die Bedeutung der Diplommittelschulen hinausragen, weil damit erstmals ein Schultyp auf interkantonalen Ebene (d.h. nicht auf Bundesebene) gesetzlich normiert würde.

(EDK-Pressedienst)

CH *Entwicklungsländer brauchen kompetente Helfer*

Das Nachdiplomstudium für Entwicklungsländer (NADEL) an der ETH Zürich vermittelt Hochschulabsolventen aller Fachrichtungen Kenntnisse zu grundsätzlichen Fragen der Entwicklung und Entwicklungszusammenarbeit; es bereitet sie auf eine berufliche Tätigkeit in Entwicklungsländern vor. Das Studienprogramm

umfasst ein viermonatiges Studiensemester und praxisorientierte, mehrwöchige Fort- und Weiterbildungskurse. Ausführliche Dokumentation erhältlich bei NADEL, ETH Zentrum, 8092 Zürich, Telefon 01/256 42 40.

CH Hochschulzugang

Moritz Arnet, Generalsekretär EDK, hat in "gymnasium helveticum" 2/86 einen sehr lesenswerten Aufsatz veröffentlicht über ein Stück schweizerische Bildungspolitik, das seit Jahrzehnten in Diskussion ist und trotzdem nie richtig aufgegriffen worden ist. Aus der Sicht des Juristen stellt er die "geltende" Bundeskompetenz im Maturitätswesen in Frage. Nicht nur ist der gegenwärtige Zeitpunkt für dieses Thema bezeichnend (man arbeitet auf eidgenössischer Ebene auch an einer sog. "grossen Maturitätsreform" bezüglich der Inhalte), auch eine eher beiläufige Schlussfolgerung lässt Lehrerbildner aufhorchen. Nachdem er feststellt, dass die Maturität "weder rechtlich noch faktisch als Hochschulzulassungsausweis allgemein anerkannt" ist, fügt er bei: Die EDK "hat mit der Hochschulrektorenkonferenz ein Abkommen getroffen, in dem die Zulassung der Studienanwärter mit Primarlehrerdiplom geregelt wird." Kleine Ironie des Schicksals: Der einzige Hochschulzugang, der interkantonal abgesichert ist, ist heute der Hochschulzugang für Primarlehrer!" (S. 69)

CH Forschungs-Förderung

Der Bundesrat sprach die Kredite für den Nationalfonds zur Förderung wissenschaftlicher Forschung. Für die Geisteswissenschaften sind 1,97 Millionen Franken vorgesehen. Interessierte Forscher erhalten Auskunft im Büro des Nationalfonds, Abteilung I, Wildhainweg 20, Postfach 2338, 3001 Bern. Telefon 031/24 54 24.

AG Uni anerkennt Maturitätsausweis

Die Hochschulkommission hat beschlossen, die im Frühjahr 1985 und später erworbenen Maturitätsausweise des Pädagogisch-sozialen Gymnasiums der Kantonsschule Zelgli Aarau für die Immatrikulation an allen Fakultäten der Uni Zürich, mit Ausnahme der Medizinischen und Veterinärmedizinischen Fakultät, anzuerkennen.

BE Mehr Musikunterricht lohnt sich

Im Zusammenhang mit Lehrplan-Arbeiten in verschiedenen Schweizer Kantonen wäre noch auf eine Studie hinzuweisen, die der Sekundarlehrer ERNST WEBER aus Muri BE schon 1981 im Auftrag der Erziehungsdirektion Bern durchgeführt hat und die ihrer Bedeutung gemäss noch viel zu wenig beachtet wird. Weber ging in der pädagogisch-psychologischen Literatur und in eigenen Versuchen der Frage nach, was vermehrter Musik-Unterricht in der Schule zur Folge hat bei den Schülern. In einem Schulversuch erhöhte er die wöchentlichen Lektionen für Singen/Musik von deren 2 auf 5 und reduzierte dafür in den drei Hauptfächern Deutsch, Französisch und Mathematik das Wochenpensum um je 1 Lektion. Die Resultate aus 7 zitierten Schulversuchen und aus seinem eigenen Versuch widersprechen allen kleingläubigen Stoffhubern.

Die knappe Zusammenfassung lautet:

- "Durch vermehrte musikalische Betätigung der Kinder wird
- die Entwicklung von Kreativität und Intelligenz gefördert (Salzburg, München/Berlin)
 - die Konzentrationsfähigkeit entwickelt (alle)
 - das Gedächtnis gestärkt (Ungarn, Muri)
 - die Lernmotivation erhöht (alle)
 - die Schulleistung angehoben (Ungarn, Salzburg, Muri)
 - das Gruppenverhalten verbessert (Ungarn, Salzburg, Muri, Clay-Berlin)
 - eine ausgeglichene Entfaltung und Reifung der Persönlichkeit ermöglicht (München/Berlin): Konflikte werden besser verarbeitet (Muri), die Affektstabilität ist grösser (Salzburg, München/Berlin), das Gefühlsleben ist reicher (Ungarn)."

"Aus dem ganz ausserordentlich hohen Prozentsatz der ehemaligen Schüler, die mit Erfolg höhere Mittelschulen besuchen (57,7%), darf geschlossen werden, dass der Lernerfolg trotz massiver Stundenreduktion in den 3 wichtigsten Hauptfächern Deutsch, Französisch und Mathematik, sogar überdurchschnittlich, zumindest aber nicht eingeschränkt war." (S. 42)

Der Bericht über diese Untersuchungen ist erhältlich bei der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern.

BL Kollegiale Solidarität

In der Baselbieter Gemeinde Reinach waren infolge Schüler-rückgangs im kommenden Schuljahr 1986/87 rund 160 Wochenstunden abzubauen; das hätte fünf bis sechs Lehrern die Stelle gekostet. Die Reinacher Sekundarlehrer haben dies verhindert, indem sie die verbleibenden Stunden gemeinsam aufteilten: für alle ergaben sich so geringere Pensen, aber auch eine Lohnreduktion.

(nach "BaZ", 29. Januar 1986)

SG *Schulkosten selbst berappen*

St. Gallen: Nach der Streichung einer kantonalen Subvention von 70'000 Franken zur Führung einer ersten Seminarklasse an der städtischen Mittelschule "Talhof" in St. Gallen wollen die Lehrer die Kosten selbst tragen. (ap)

SO *Planung im Erziehungs-Departement des Kantons Solothurn*

Kurz nach Antritt seines Amtes hat Herr Regierungsrat Fritz Schneider in einem Planungsbericht 1982 alle hängigen Projekte im Departement auflisten und darstellen lassen. In der Zwischenzeit konnten viele Sachgeschäfte erledigt werden, und damit wurde die Ueberarbeitung der Planung notwendig. Auf Ende 1985 konnte der Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle, Dr. C. Jenzer, eine vollständig überarbeitete Fassung des Berichtes vorlegen und durch das Departement und den Regierungsrat genehmigen lassen. Die Projekte erstrecken sich auf die Bereiche Lehrplan, Strukturen, Lehrerbildung, Bau und Information. Eine Kurzfassung des Berichtes ist beim Erziehungs-Departement erhältlich.

SO *Einführung der Lehrpläne für die Volksschule*

Mit einem Beschluss vom 17. März 1986 legte der Regierungsrat des Kantons Solothurn das Verfahren für die Einführung der Lehrpläne fest. Dieses gliedert sich in vier Phasen:

- . in eine Entwicklungsphase, die auf Ende 1985 als abgeschlossen gelten kann
- . in eine Vorbereitungs- und Einführungsphase von 1986 bis 1988
- . in eine Erprobungsphase von drei Jahren von 1988 bis 1991
- . gefolgt von der definitiven Einführung 1991.

Besonderer Wert wird darauf gelegt, dass im Rahmen der Ausbildung und der Lehrerfortbildung den Zielsetzungen des Lehrplanes Rechnung getragen wird. Der genannte Beschluss, in dem detailliert das Verfahren bei der Einführung dargestellt ist, kann bei der Pädagogischen Arbeitsstelle bezogen werden.

SO-NWEDK *Ausbildung für Seminarlehrerinnen in den Bereichen Handarbeit, Hauswirtschaft und Kindergarten-Didaktik - Erfolgreicher Abschluss an einer neuen Ausbildung*

In Solothurn konnten am Freitag, 21. März 1986, 24 Seminarlehrerinnen in den Bereichen Handarbeit, Hauswirtschaft und

Kindergarten-Didaktik diplomiert werden. Im Beisein von Erziehungsdirektoren der sieben in der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz zusammengeschlossenen Kantone (AG, BL, BS, BE, FR, LU, SO) wurde damit der erfolgreiche Abschluss des ersten Kurses ("Pilotkurs") einer neu geschaffenen Ausbildung gefeiert: einer zweijährigen, berufsbegleitenden Ausbildung für Seminarlehrerinnen, die in den Bereichen Handarbeit, Hauswirtschaft und Kindergarten für den fachlichen, fachdidaktischen und methodischen Unterricht an den Seminaren verantwortlich sind.

Die Ausbildung wird von der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz getragen und in den Räumen des Kantonalen Lehrerseminars in Solothurn durchgeführt. Ein zweiter Kurs mit 24 Teilnehmerinnen hat Ende April begonnen. Die Arbeiten für eine Institutionalisierung der Ausbildung sind im Gang.

Regine Born

ITALIA/CH

Die gemischte italienisch-schweizerische Arbeitsgruppe des Centro Pedagogico-Didattico teilt Ihnen mit, dass die kulturelle Abteilung der Italienischen Botschaft in Bern Schweizer Lehrern, Schulpsychologen und Berufsberatern folgende Studienbeiträge anbietet:

16 Stipendien in der Höhe von je Lit. 600'000

Diese sind für Aufenthalte von einem Monat zum Studium der italienischen Sprache und Kultur an den Universitätszentren von Perugia und Siena gedacht (Sommerkurse 1987).

Es werden Personen bevorzugt, die bereits Erfahrungen im Bereich der INTERKULTURELLEN ERZIEHUNG gemacht und sich für die Belange der ausländischen Kinder in den Schweizer Schulen eingesetzt haben.

Interessenten werden gebeten, ihre Bewerbung sowie einige Angaben über die bisherige Tätigkeit im Bereich der Schulung der ausländischen Kinder an folgende Adresse zu senden:

ITALIENISCH-SCHWEIZERISCHE ARBEITSGRUPPE
DES CENTRO PEDAGOGICO-DIDATTICO,
Luisenstrasse 38
3005 Bern

i.A. Vittoria Cesari

2.1 Primarlehrerausbildung an den Seminaren

2.1.1 Standortbestimmung zur Seminarreform

Mit Hilfe von strukturierten Gesprächen mit Trägern und Betroffenen der Reform wird eine allgemeine Situationsanalyse vorgenommen. Diese soll ein Bild über die bisherigen Ergebnisse der Reform, über allfällige Schwierigkeiten und ungelöste Probleme sowie über mögliche Schwerpunkte weiterer Bemühungen um Verbesserung der Ausbildung an den Seminaren geben.

Nachdem in einer ersten Phase solche Gespräche mit den Seminardirektoren geführt und ausgewertet worden waren, konnten in einer zweiten Phase im vergangenen Jahr mit Vertretern der Seminarlehrerschaft aus verschiedenen Seminaren und Fachbereichen ausführliche persönliche Gespräche geführt werden. Die offene Gesprächsführung erlaubte es, nicht nur 'Reformvergangenheit', sondern auch Gegenwartsprobleme und Zukunftsaussichten zu erfassen. Das sehr umfangreiche und differenzierte Material, das daraus resultierte, wird zur Zeit ausgewertet und zu einem Bericht verarbeitet.

(Bearbeiter: U. Hedinger, M. Wiesmann)

2.1.2 Aufnahmeverfahren der Seminare

Die auf Anregung der Seminardirektorenkonferenz und der Studiengruppe 'Beratung und Selektion' durchgeführte Studie über das Aufnahmeverfahren wurde weitergeführt. Im Vordergrund stand die Überprüfung der Qualitäten und der Nützlichkeit des im Aufnahmeverfahren neu eingesetzten Beobachtungsbogens. In einem ersten Teilbericht konnte aufgrund der Daten aus dem Beobachtungsbogen und der ersten Informationen über die Bewährung der Schüler des untersuchten Jahrgangs im Seminar aufgezeigt werden, dass der Bogen gute Eigenschaften als Beurteilungsinstrument aufweist. Er erlaubt ähnlich gute Voraussagen über die Eignung/Bewährung der Kandidaten wie die Erfahrungsnoten der abgebenden Schule. Die Nützlichkeit des Beobachtungsbogens liegt nicht zuletzt darin, dass er die Lehrkräfte der abgebenden Schulen zu einer differenzierten und vergleichbaren Beurteilung der Kandidaten anleitet. Wenig befriedigend ist dagegen die Tatsache, dass die Urteile im Beobachtungsbogen - abgesehen von der Empfehlung der abgebenden Schule, die sich teilweise darauf stützt - nur mit geringem Gewicht bzw. nur in wenigen Fällen in die Aufnahmeentscheidung eingehen.

Die Seminardirektorenkonferenz hat beschlossen, den Beobachtungsbogen vorderhand in unveränderter Form im Aufnahmeverfahren einzusetzen. Im Rahmen unserer Studie wird zur Zeit eine neue Eichung für die Auswertung des Bogens vorgenommen. Zudem wird abgeklärt, ob Möglichkeiten bestehen, dem Beobachtungsbogen im Verfahren als ganzem noch einen höheren Stellenwert zu

geben. Es ist vorgesehen, den in die Untersuchung einbezogenen Seminaristenjahrgang durch die ganze 5-jährige Ausbildung zu verfolgen, die Bewährung der Seminaristen zu überprüfen und mit deren Eingangsqualifikationen in Beziehung zu setzen.

(Bearbeiter: U. Hedinger, E. Oberli)

2.2 Studie über die Rekrutierung in die Ausbildung und den Beruf des Primarlehrers

Die Untersuchung zur Studien- und Berufswahl der Absolventen der Primarlehrerausbildung soll neben einem Beitrag zur Beurteilung der globalen Auswirkungen der Verlängerung und Reform der Seminarerausbildung Grundlagen für die Gesamtkonzeption Lehrerbildung liefern (siehe unten). Sie soll genauere Auskünfte bringen über die Zusammensetzung der Schülerschaft an den Seminaren, ihre schulischen und persönlichen Voraussetzungen für die gewählte Ausbildung, ferner über die Motive ihrer Bildungs- und Berufswahl. Sie kann Hinweise geben, wie die Rekrutierung geeigneter Personen für den Lehrerberuf noch verbessert werden könnte.

Im vergangenen Jahr wurde die Auswertung der Ergebnisse einer vergleichenden Befragung eines Jahrgangs von Seminaristen und Gymnasiasten weitergeführt. Dieser Vergleich zeigt, aufgrund welcher Überlegungen und Motive die Jugendlichen sich für die verschiedenen Mittelschultypen entscheiden.

Über die Ergebnisse der gesamten mehrjährigen Studie soll im Laufe des nächsten Jahres zusammenfassend berichtet werden.

(Bearbeiter: U. Hedinger)

2.3 Gesamtkonzeption Lehrerbildung

Im Anschluss an die Verlängerung und die Reform der Primarlehrerausbildung ist vom Parlament die Ausarbeitung einer Konzeption für die Ausbildung aller Lehrerkategorien gefordert worden. Diese stellt eine notwendige Ergänzung zu den Grundsätzen für die Gesamtrevision der Bildungsgesetzgebung dar, die die Lehrerbildung zunächst ausklammerten.

Die Mitwirkung des Amtes für Unterrichtsforschung und -planung an der Gesamtkonzeption umfasste im zurückliegenden Jahr vor allem die Mitarbeit in der Projektgruppe. Ferner wurde ein EDV-unterstütztes, projektbezogenes Dokumentationssystem zum Themenkreis 'Lehrer, Lehrerberuf und Lehrerbildung' initiiert. Dieses soll in den weiteren Phasen der Konzepterarbeitung durch die Möglichkeit des raschen und gezielten Zugriffs auf Grundlageninformationen die Arbeit des Projektleiters, der Projektgruppe und weiterer Sachbearbeiter erleichtern.

(Mitglied der Projektgruppe: U. Hedinger; Sachbearbeiter: ders.; A. Buff)

Urs Hedinger

Mitteilungen der HPL zuhanden "Beiträge zur Lehrerbildung"

Die HPL möchte auf 2 Publikationen hinweisen, die von ihr kürzlich erschienen sind:

1. Broschüre "Lehrer werden"

Die Höhere Pädagogische Lehranstalt (HPL) des Kantons Aargau ist kürzlich 10 Jahre alt geworden. Wir wählten diesen Zeitpunkt, unsere Institution, die sich vergrößert und verändert hat, vorzustellen und dabei vor allem auch einige weniger bekannte Elemente zu beleuchten.

Die Broschüre will einen Einblick vermitteln in verschiedenste Bereiche der aargauischen Lehrerbildung, in Aufgaben und Fragen, denen Studenten und Lehrer in den einzelnen Fächern nachgehen. Dabei soll die Verschiedenartigkeit der Bildungsinhalte, Arbeitsweisen und -resultate zum Ausdruck kommen - eine inhaltliche und methodische Vielfalt, die ausgeht vom gemeinsam ausgestalteten Ziel, Lehrer zu bilden, Voraussetzungen und Anregungen für die Arbeit im Schulalltag zu vermitteln und die Freude an der Begegnung mit Kindern und Jugendlichen, am Lernen und Unterrichten zu fördern.

Das Ausbildungskonzept der HPL ist von den einzelnen Fachgruppen erarbeitet, diskutiert und laufend überprüft worden; es wird - weil Bildung immer offen und dynamisch zu sein hat - auch in den kommenden Jahren Änderungen erfahren. Dies mit dem bleibenden Ziel einer Lehrerbildung, welche die Vorbereitung auf den Schulalltag und wissenschaftliches Denken und Überprüfen ebenso integriert wie Erfahrungen und Arbeiten in musischen Bereichen, einer Ausbildung also, die der Verantwortung, Faszination und Lebendigkeit im Lehrerberuf Rechnung trägt.

Die Broschüre ist gratis erhältlich bei der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau, 4800 Zofingen.

2. Kleine Schulkunde

Die Pädagogiklehrer der HPL (A. Bertschi-Kaufmann, K. Aregger, C. Jenzer, U.P. Lattmann, M. Röthlisberger) haben eine KLEINE SCHULKUNDE verfasst. Die 80 Seiten umfassende Broschüre führt konkret ins Schulsystem ein. Folgende Kapitel bilden eine Grundlage für die schulkundlichen Themen im Pädagogikunterricht:

1. Der Auftrag der Schule und die beteiligten Personen
2. Rechtliche Grundlagen der aargauischen Volksschule
3. Gliederung des aargauischen Schulwesens
4. Dienstleistungen und Lehrerorganisationen
5. Schulgeschichtliches
6. Schule als Gegenstand der Forschung.

In einem Begleitband werden die wichtigsten gesetzlichen Grundlagen für den Lehrer angeboten (Schulgesetz, Verordnung über die Volksschule, Promotionsordnungen).

Beide Broschüren werden durch den Lehrmittelverlag des Kantons Aargau ausgeliefert.

Wahl in Luzern / Wechsel im Lehrkörper der HPL

Im Februar 1986 berief der Luzerner Regierungsrat PD Dr. Kurt Aregger für die Leitung und Neukonzipierung der Kleinklassen- und Sonderschullehrerbildung. Der erste Kurs wird im Oktober eröffnet. Kurt Aregger scheidet auf Ende Juli 1986 aus dem hauptamtlichen Kollegium der HPL aus, was von den Lehrkräften, den Studierenden und der Schulleitung der HPL bedauert wird. Andererseits beglückwünschen wir Kurt Aregger zu seiner neuen Aufgabe; wir sind überzeugt, dass der Regierungsrat von Luzern eine gute Wahl getroffen hat.

HR. Lüscher

DIE AUTOREN UND MITARBEITER DIESER NUMMER

Cécile BARRAS, Kindergärtnerin, Solothurnstrasse 14, 2500 Biel / Erwin BECK, Dr., Dozent an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen und Mitarbeiter an der Pädagogischen Arbeitsstelle St. Gallen, Guisanstrasse 67, 9010 St. Gallen / Regine BORN, lic. phil., Kursleiterin des Pilotausbildungskurses für Seminarlehrerinnen in den Bereichen Handarbeit, Hauswirtschaft und Kindergarten der NW EDK, Obere Sternengasse, 4500 Solothurn / Hans BRUEHWEILER, Dr., Seminarlehrer, Landstrasse 12, 4452 Itingen BL / Theodor BUCHER, Dr., Neugass 3, FL-9490 Vaduz / Vittoria CESARI, Dr., Koordinatorin des Centro Pedagogico-Didattico per la Svizzera, Luisenstrasse 38, 3005 Bern / Peter FUEGLISTER, Dr., Dozent am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik, Hofwilstrasse 20, 3053 Münchenbuchsee / Johannes GRUNTZ-STOLL, lic. phil., Hochfeldstrasse 107, 3012 Bern / Stefan HAENNI, stud. phil., Funckerstrasse 25, 3013 Bern / Urs K. HEDINGER, Dr., Mitarbeiter des Amtes für Unterrichtsforschung und -Planung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern / Wolfgang HEINZ, Schulleiter, Güglingerstrasse 60, D-7519 Eppingen-Kleingartach / Anton HUEGLI, Dr., PD und Direktor des Kant. Lehrerseminars Basel, Riehenstrasse 154, 4058 Basel / Theo ITEN, lic. phil., Seminarlehrer, Seestrasse 17, 6330 Cham / Rudolf JENELTEN, Dr., Mittelschulinspektor, Kantonsstrasse 20 A, 3930 Visp / Fanz KOST, Dr., Lehrbeauftragter, Moussonstrasse 15, 8044 Zürich / Urs KUEFFER, Dr., Seminarlehrer und Lehrbeauftragter, St. Niklaus, 3274 Herznigen / Hans Rudolf LUESCHER, Schulsekretär der Höheren Pädagogischen Lehranstalt, 4800 Zofingen / Peter METZ, lic. phil., Pädagoge, Grubenstrasse 25, 4900 Langenthal / Christian SCHMID, EDK-Beauftragter für Lehrerbildung, Sulgeneckstr. 70, 3005 Bern / Firtz SCHOCH, Dr., Seminarlehrer, Thorackerweg 1, 3294 Büren a.A.

P. P. 

3421 LYSSACH

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