

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

DER BERUFSSCHULLEHRER

FACHKOMPETENZ UND DIDAKTISCHE KOMPETENZ

SPV

SCHWEIZERISCHER PAEDAGOGISCHER VERBAND

SOCIETE PEDAGOGIQUE SUISSE

1 / 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 Lehrerbildungsinstitutionen 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 1

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

FEBRUAR 1986

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	<i>Peter Füglistner, Christian Schmid, Firtz Schoch</i> Berufsschullehrer	3
Grundinformationen	Die Gewerblich-industrielle Berufsschule und ihre Lehrerschaft	4
Schwerpunkt: Berufsschullehrer/ Berufsschullehrer- bildung	Vom Berufsmann zum Lehrer Interview mit Walter Kunz <i>Hans Kuster</i> Fachkompetenz und didaktische Kompetenz Primarlehrer - Gewerbelehrer - Lehrerbildner Gespräch mit Konrad Weber	5 12 22
Verbandsteil	Jahresbericht des Präsidenten Jahresrechnung / Budget Protokoll der Jahresversammlung 1985 Studienwoche Davos, Rückblick Kurse der WBZ	35 38 39 40 42
Schwerpunkt: (Fortsetzung)	<i>Alois Berger</i> Ein Tag im Leben des Berufsschullehrers A.B. "Ein neuer Lehrer kommt ..."	43 45
Buchbesprechung	WETTSTEIN E. und andere: Die Berufsbildung in der Schweiz	47
Das Kurzportrait	<i>Emil Wettstein</i> Studiengang für Berufsschullehrer an der Uni- versität Zürich	48

EDK-Beitrag	<i>Christian Schmid u. Ernst F. Schmid</i> Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I: Die Förderung nach ausserschulischer Praxis in der Lehrerbildung	51
Aktuelles	"Die Schritte können klein sein, wenn die Gedanken gross sind" Zitate aus einem Gespräch mit Hartmut von Hentig Kurznachrichten aus den Kantonen Das aktuelle Thema: Hochschulzugang für Seminarabsolventen Schülerprognose	56 58 61 62
Tagungsbericht	LSEB-Tagung 1985	63
Buchbesprechungen	<i>Schmid</i> : Verhaltensstörungen aus anthropologischer Sicht <i>Ehrat u. Mattmüller-Fride (Herausgeber)</i> : POS-Kinder in Schule und Familie <i>Krapf</i> : Unterrichtsstrukturen und intellektuelle Anforderungen im Gymnasium <i>Perrez, Büchel, Ischi, Patry, Thommen</i> : Erziehungspsychologische Beratung und Intervention als Hilfe zur Selbsthilfe in Familie und Schule	67 68 69 71
Hinweise	Bildungsstatistische Publikationen Auf dem Büchertisch Radiosendungen Kurshinweise Die Autoren dieser Nummer	74 74 75 75 76

EDITORIAL

Der Berufsschullehrer - Fachkompetenz und didaktische Kompetenz

Gälte es, anstelle des redaktionellen Geleitwortes eine Widmung zu schreiben, so wäre dieses erste Heft des neuen Jahrganges der *Beiträge zur Lehrerbildung* dem "unbekannten Wesen" des Berufsschullehrers / der Berufsschullehrerin zuzueignen. In der Tat: die vielen Kollegen (und die weniger zahlreichen Kolleginnen), die an den Berufsschulen unterrichten, sind in Lehrerkreisen wenig bekannt. Dies ist umso erstaunlicher, als vier von fünf Jugendlichen nach ihrer obligatorischen Schulzeit eine Berufslehre beginnen und somit von der Volksschule in eine Berufsschule übertreten. Primar-, Sekundar- und Gymnasiallehrern und ihren Ausbildern sind Berufsbildung und Berufsschule fremde Welten. Dies obwohl, historisch gesehen und aktuell, sich aus den Reihen der Volksschullehrer immer wieder Lehrkräfte rekrutieren, die im Haupt- oder Nebenamt an einer Berufsschule unterrichten.

Wer sind sie also, die Lehrer-Kolleginnen und -Kollegen von der Berufsschule?

Wir stellen in diesem Heft je einen Vertreter der an Gewerblich-industriellen Berufsschulen wirkenden zwei Lehrertypen vor.

Hans Kuster führt mit *Walter Kunz*, Ing. HTL und Dozent am SIBP, ein Interview über den Weg eines Fachmannes zum Fachlehrer, *vom Berufsmann zum Lehrer*.

Aus den Besonderheiten der seit 1972 am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) in Bern institutionalisierten Ausbildung von Berufsschullehrern fachkundlicher Richtung zieht *Hans Kuster*, Dozent für Erziehungswissenschaft am SIBP, allgemeine Folgerungen über das Verhältnis von *Fachkompetenz und didaktischer Kompetenz*.

Peter Füglister schreitet in einem persönlich gefärbten Gespräch mit dem ehemaligen Primar- und Gewerbelehrer *Konrad Weber*, Dozent und Schulleiter am SIBP, Stationen eines Lehrerlebens ab: *Primarlehrer - Gewerbelehrer - Lehrerbildner*. Auf den ersten Blick episodisch anmutende individuelle Erlebnisse werden beim genaueren Hinsehen zu institutionell bedeutsamen Ereignissen.

Die beiden biographischen Aufzeichnungen werden ergänzt und abgerundet durch tagebuchartige Notizen, in denen *Alois Berger* einen All-Tag seines Berufsschullehrerlebens skizziert.

Auf dem Hintergrund dieser Lehrer-Biographien werden *typische Merkmale im Werdegang und Wirkungsfeld des Berufsschullehrers fachkundlicher bzw. allgemeinbildender Richtung* sichtbar.

Und noch etwas wird aus dem persönlich engagierten Darstellungen erkennbar: der curriculare Zusammenhang von *Lehrerleben* und *Lehrplan*. Der deutsche Pädagoge *Hartmut von Hentig* - wir geben ihm aus Anlass seines 60. Geburtstags in markanten Merksätzen zu Schulreform und Lehrerbildung das Wort - sagte einmal, das wirksamste Curriculum sei das Curriculum vitae des Lehrers, d.h. die auf diesem Lebensweg gewordene und wirksame *Lehrerpersönlichkeit*. Für diese Aussage liefern die hier vorgestellten Beiträge eindruckliche Beispiele.

Somit führt das Schwerpunktthema dieses Heftes über den bis anhin wenig vertrauten Werdegang des Berufsschullehrers hinein ins Zentrum einer jeden - allgemeinen und individuellen - Lehrerbildung.

Peter Füglister, Christian Schmid, Fritz Schoch

DIE GEWERBLICH-INDUSTRIELLE BERUFSSCHULE UND IHRE LEHRERSCHAFT
(aus: WETTSTEIN u.a. *Die Berufsbildung in der Schweiz*, Kap. 9)*

Die Gewerblich-industrielle Berufsschule

In den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts wurde der Unterricht an der Berufsschule nur als Ergänzung zur Berufslehre aufgefasst. Die Berufslehre beschränkte sich damals auf die Ausbildung im Betrieb. Erst Ende der fünfziger Jahre setzte sich die Ueberzeugung durch, der Berufsschulunterricht sei als *Teil der Berufslehre* zu betrachten. Das Bundesgesetz über die Berufsbildung aus dem Jahr 1978 geht noch einen Schritt weiter: Die Berufsschulen haben einen *eigenständigen Bildungsauftrag*.

Im wesentlichen geht es um die Vermittlung der zur Ausübung des Berufes notwendigen theoretischen Grundlagen und einer Allgemeinbildung zur Förderung der Persönlichkeit des Lehrlings. Der allgemeinbildende Unterricht ist im Gegensatz zu den früher üblichen geschäftskundlichen Fächern nicht mehr ausschliesslich auf die berufliche Tätigkeit orientiert, sondern soll den Lehrling befähigen, seine zukünftigen Rollen als Konsument, Arbeitnehmer, Staatsbürger, Vater bzw. Mutter auszufüllen. Der berufsorientierte Unterricht will in erster Linie die Praxis erklären und theoretisch vertiefen. Als Teil eines eigenständigen Bildungsauftrages darf er aber inhaltlich auch darüber hinausgehen und z.B. alternative Möglichkeiten der Berufsarbeit darstellen.

Der Unterricht an der Berufsschule dauert *1 bis 2 Tage pro Woche mit 8 bis 9 Lektionen* von 45 bis 50 Minuten Dauer pro Tag. Er wird nach *Fächern* gegliedert und in *Klassen von etwa 10 bis 24 Schülern* erteilt. Angestrebt werden Klassen mit Lehrlingen, die den gleichen Beruf erlernen, sogenannte *berufstreue Klassen*. In Berufen mit grösseren Lehrlingszahlen werden die Schüler nach Lehrjahren gegliedert.

Die Berufsschulen sind *verpflichtet, alle Jugendlichen aufzunehmen*, die über einen Lehrvertrag verfügen. Eine Auslese ist nicht möglich. Auch Promotion bzw. Remotion sind unbekannt. Die Schule kann jedoch bei ungenügenden Leistungen z.B. eine Verlängerung der Lehre oder die Auflösung des Lehrvertrags beantragen.

Die Lehrerschaft

An gewerblich-industriellen Schulen wird der *berufskundliche* Unterricht einschliesslich Zeichnen, Fachrechnen und Naturlehre in der Regel von Ingenieuren oder Meistern erteilt. Die pädagogische Ausbildung der vollamtlichen Lehrer besteht in einem 12- bis 18monatigen Studiengang des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik (SIBP) in Bern und Lausanne. *Allgemeinbildender Unterricht* ist in erster Linie die Domäne von ehemaligen Volksschullehrern, die eine zweijährige Ausbildung am SIBP in Bern bzw. ein teilweise berufsbegleitendes Studium in Lausanne oder in Lugano besucht haben. Es werden aber auch Hochschulabsolventen eingesetzt (vgl. Kurzportrait "Studiengang für Berufsschullehrer an der Universität Zürich" in diesem Heft).

An gewerblich-industriellen Schulen unterrichten etwa 2'400 hauptamtliche und mehrere tausend nebenamtliche Lehrer.

* Siehe Buchbesprechung Seite 47

VOM BERUFSMANN ZUM LEHRER

Interview mit Walter Kunz, Ing. HTL und Dozent am SIBP

An den gewerblich-industriellen Berufsschulen wird die Fachkunde von Personen erteilt, die selbst aus dem Berufsfeld stammen (oder dort noch tätig sind), in das sie die Lehrtöchter und Lehrlinge einführen. Für sie ist "Lehrer" also ein Zweit- oder Zusatzberuf. Hier soll der besondere Weg, wie diese Personen zum Lehrerberuf kommen, an einem konkreten Beispiel vorgestellt werden.

Walter Kunz, unser Gesprächspartner, ist Dozent am SIBP und unterrichtet Didaktik der Fachkunde und Mathematikdidaktik. Er lernte den Beruf eines Elektro-Maschinenzeichners, erwarb das Diplom eines Elektroingenieurs HTL und arbeitete mehrere Jahre in einer Zürcher Firma mit folgendem Aufgabenkreis: Konstruktion, elektrische und elektronische Steuerung von Widerstands--Schweissmaschinen.

Er erzählt hier den Weg eines Berufsmannes in die Berufsschule, so wie er ihn vor gut fünfundzwanzig Jahren selber beschritt; ab etwa 1920 und bis zur Gründung des SIBP (1972) war dieser Weg typisch.

Die Fragen stellt Hans Kuster (Ks).

Ks: Walter Kunz, wie kam es dazu, dass ein Berufsmann, der in einem Betrieb arbeitete und dort Verantwortung trug, seine erste Lektionen an der Berufsschule erteilte?

W.Kunz: Eine Schule suchte z.B. einen Maschinenbau-Ingenieur als Fachlehrer. Sie erkundigte sich in einem Betrieb, ob jemand diese Aufgabe übernehmen könnte. Die Firma empfahl dann vielleicht einen HTL-Mann, der sich gut eingelebt und Vertrauen erworben hatte und der sich z.B. in der Lehrlingsausbildung die ersten Sporen dadurch abverdiente, dass er in seiner Abteilung immer wieder Lehrlinge betreute.

Ks: Wie war dann ganz konkret der Einstieg?

W.Kunz: Wenn man Glück hatte, konnte man vom Vorgänger oder von einem Nebenamtlehrer Anschauungsmaterial und Unterlagen übernehmen. Viele mussten aber zuerst veralteten Ramsch aus den Schränken räumen und beim Punkt Null beginnen.

Ks: Wie orientierte man sich in dieser Situation?

W.Kunz: Das war für Neueinsteiger ein Problem. Es gab verschiedene Muster, nach welchen man vorgehen konnte. Man nahm etwa den Technikumsstoff hervor und ging z.B. das Kapitel "Werkstoffkunde" durch. Man verdünnte das Süppchen und setzte es den Lehrlingen vor. Vielleicht orientierte man sich an dem, was man aus der eigenen Lehrzeit aufbewahrt hatte - diese Unterlagen hatten die meisten, die später Lehrer wurden, nicht weggeworfen. Oder man legte seinem Unterricht ein Fachbuch zugrunde.

Ks: Man orientierte sich also an dem, was man selbst erlebt hatte. Das kommt mir als ehemaligem Volksschullehrer nicht unbekannt vor. Aber es gab doch gewiss auch einen Lehrplan?

W.Kunz: Ja, für alle Berufe mit hauptamtlichen Lehrern - das heisst auch mit einer recht grossen Zahl von Lehrlingen - gab es ein Reglement und einen Lehrplan. Beides zog man schon etwa zu Rate. Viel wichtiger konnte aber das Inhaltsverzeichnis eines guten Fachbuchs sein.

Ks: Weshalb waren diese Lehrpläne anscheinend so wenig hilfreich?

W.Kunz: Da muss man folgendes bedenken. Früher waren die Berufsleute, die an der Berufsschule zu unterrichten begannen, knapp vierzig Jahre alt und damit fast ein Jahrzehnt älter, als sie es heute sind. Darum konnte man sagen: Der Lehrplan ist die Erfahrung, die einer erworben hat.

Ks: Das ist interessant. Man ging also davon aus, dass der Lehrende den Lehrplan sozusagen mit sich brachte.

W.Kunz: Richtig. Ein konkretes Beispiel: Im Lehrplan stand die Inhaltsangabe "Wälzlager". Was genau zu erzählen war zu diesem Thema, wie weit, wie tief man gehen wollte, wieviel Praxisbezug und Querverbindungen man schaffen sollte, das stand nirgends. Das lag im Ermessen des Lehrenden. Hier war nun die mitgebrachte Fachkompetenz und Erfahrung von entscheidender Bedeutung - und darauf vertraute man.

Ks: Nun unterrichteten diese Berufsleute also im Nebenamt. Wie verhielt es sich mit der Begleitung in diese doch neue Tätigkeit? Woher hatten die Lehrer Hilfe? Wurden sie besucht?

W.Kunz: Die Besuche durch die Schulkommission waren von Schule zu Schule ganz verschieden. Unser Schulleiter handelte sehr autoritär in dieser Beziehung: Er zahlte die Sitzungsgelder nur aus, wenn die Besuche gemacht wurden. Wie hilfreich sich die Besuche erwiesen, hing sehr vom einzelnen Mitglied ab. Ich erinnere mich an einen Gewerbler, dessen einzige Reaktion jeweils lautete: "S'isch sauguet gsi". Da war aber auch der Schmiedemeister mit dem feinen Gespür für alles, was im Unterricht echt war und den Lehrling förderte - auf diese Gespräche freute ich mich immer.

Dann gab es im Kanton Zürich einen Mann auf dem Amt für Berufsbildung, Karl Oberholzer, der jeden "Neuling" im ersten und zweiten Halbjahr seiner Tätigkeit je einmal besuchte. Dies hielt er sehr konsequent durch.

Die wichtigste Hilfe für den Nebenamtlehrer war in aller Regel diejenige eines Kollegen und das Gespräch im Lehrerzimmer. Vor allem in kleinen Schulen - und davon gab es damals noch mehr als heute - war dies möglich. Ich erinnere mich an meinen ersten Schultag als Hauptamtlehrer, als der Schulleiter seinem Ärger im Lehrerzimmer Luft machte, von einem Problem berichtete und die Meinung der Kollegen hören wollte. Das machte einem Mut, selber auch von Schwierigkeiten zu berichten und Hilfe bei Kollegen zu suchen.

Ks: Gab es für diese Nebenamtlehrer auch ein einführendes Kursangebot, das sie wahrnehmen konnten oder vielleicht sogar mussten?

W.Kunz: Schon damals galt, und zwar in der ganzen Schweiz: Wer nebenamtlich unterrichtet, besucht den Methodikkurs, einen Kurs

von etwa fünfzig Stunden Dauer während eines Wintersemesters. Vermittelt wurden einige wichtige Regeln zum Unterrichten. Das Prüfen, die Vorbereitung von Unterricht etc. waren mögliche Themen.

Ks: Wir sprachen von Berufsleuten, die nebenamtlich zu unterrichten begannen. Wie beeinflusste diese Tätigkeit ihren Beruf?

W.Kunz: Es gab eine positive und eine negative Auswirkung. Man fragte natürlich nicht jeden für diese Aufgabe. Es war also eine Ehre. Die Stellung in der Hierarchie der Firma wurde sicher nicht negativ, sondern eher positiv beeinflusst. Die Zeit, die man in der Schule verbrachte, musste aber in der Regel kompensiert werden. Die Belastung wuchs.

Die negative Auswirkung: Man hatte eine Vorgesetztenstellung, und - wie zu erwarten war - wenn etwas unrund lief, unterrichtete man gerade in der Schule. Man musste z.B. feststellen, dass ein Mitarbeiter die Zeit vertrödelte, weil man nicht im Betrieb arbeitete. Machte man seine Sache im Unterricht recht, kam bald die Anfrage, ob man weitere Lektionen übernehmen würde, und dies führte zu einem Dilemma: War man im Betrieb, dachte man an die noch zu korrigierenden Zeichnungen oder die noch nicht vorbereiteten Lektionen; arbeitete man für die Schule, dachte man an die Vorkehrungen, die noch getroffen werden mussten, damit die Mitarbeiter die fälligen Aufträge ausführen konnten. Für viele bedeutete dies früher oder später einen Entscheid: entweder Beruf oder Schule.

Ks: Im Grunde genommen ist das eine besondere Art der Lehrerauswahl: Berufsleute mit fester Anstellung erteilen einige Stunden Unterricht und können so unter anderem erproben, ob ihnen diese Tätigkeit Freude macht - es ist ein Lehren auf Probe, ein "Versuchs-Lehren". Gibt es etwas zu sagen über "Karrieren", über den typischen Verlauf dieser Probe-Lehrer-Tätigkeit?

W.Kunz: Ja, eigentlich gab es drei Möglichkeiten. Da waren erstens diejenigen, die bei einer nebenamtlichen Tätigkeit blieben und diese als anregendste Freizeitbeschäftigung bezeichneten. Ich denke an zwei Betriebsinhaber, die mit Freude, Engagement und Geschick an unserer Schule "ihre" Klassen betreuten. Sie waren überzeugte und überzeugende Nebenamtler. Für die zweiten wurde im Verlauf des Unterrichtens klar, dass sie diese Tätigkeit nicht ausführen konnten oder wollten...

Ks: ...das meinte ich mit Probe-Lehren: die erste Zeit diente auch einer Eignungs- und Neigungsabklärung für einen möglichen neuen Beruf.

W.Kunz: Ja, und dies erst noch mit der Möglichkeit, den Rückzug ohne Existenzgefährdung oder Gesichtsverlust antreten zu können: mehr Arbeit im Betrieb und erhöhte Präsenz als Vorgesetzter wurden als wahre oder vorgeschobene Gründe für das Aufgeben des Nebenamts. Dann waren es drittens diejenigen, bei denen wie oben beschrieben die Doppelbelastung Betrieb/Schule wuchs, unerträglich wurde. Sie wurden von der neuen Aufgabe je länger je mehr gepackt und entschlossen sich dann für den Wechsel ins Hauptamt.

Ks: Was gibt es zu den Motiven der Personen zu sagen, die nun hauptamtliche Lehrer wurden? Ursprünglich entschieden sie sich ja für ihren Grundberuf. Was bewog sie, weg von diesem Beruf oder hin zum Lehrerberuf zu gehen?

W.Kunz: Es tönt fast ein wenig pädagogisch überhöht, aber viele Gespräche mit Kollegen bestätigen es: Der Abschied vom ursprünglich gelernten Beruf und von der ausgeübten Tätigkeit fiel zwar schwer - aber es reizte der Umgang mit dem Menschen, mit dem Jugendlichen. Als zweites spielte eine wichtige Rolle, dass man ja viel Fachkompetenz erworben hatte, stolz war auf seinen Beruf und nun mithelfen wollte in der Ausbildung des beruflichen Nachwuchses. Für viele war es nach Jahren der Tätigkeit in leitender Stellung - verbunden mit viel Führungs- und administrativen Aufgaben - fast wie eine Rückkehr: Nun konnte man sich auf die Grundlagen des eigenen Berufs besinnen und diese weitergeben.

Selbstverständlich gab es für jeden unterschiedliche Gewichtungen im Entscheid. Für viele war sicher der Aspekt der Herausforderung wichtig: im Alter von etwa vierzig Jahren, nach langer Erfahrung, noch etwas Neues wagen.

Der Lehrerberuf stand im Sozialprestige gut da. Das gleiche galt für das Lohnniveau. Es machten nicht alle einen grossen Schritt vorwärts, sie arbeiteten ja als Vorgesetzte, aber einen Rückschritt bedeutete es sicher nicht.

Man hatte zwar durch die nebenamtliche Tätigkeit erfahren, wie zeitaufwendig der neue Beruf sein würde. Aber die Möglichkeit, seine Arbeitszeit freier einteilen zu können, war verlockend. Dann spielte sicher auch der Gedanke an die Ferien eine Rolle.

Ks: Wer heute als hauptamtlicher Lehrer fachkundlicher Richtung tätig werden will, muss am SIBP eine zwei- oder dreisemestrige Ausbildung zum Lehrer absolvieren. Das ist zwar knapp, aber immerhin, es wird eine Einführung in den neuen Beruf angeboten.

W.Kunz: Darf ich hier etwas einwerfen. Jawohl, als Berufsausbildung ist dieses Studium kurz, doch ich bin froh, dass es diese Möglichkeit gibt. Für die zukünftigen Fachkundeführer ist die Anforderung aber hoch: Das sind in der Regel Männer im Alter von etwa dreissig Jahren, meist mit Familie, die eine gute und sichere Arbeitsstelle aufgeben müssen und während des Studiums nichts verdienen. Ich bin sicher, dass es Personen gibt, die sich sehr eignen würden als Lehrer, die aber diesen Preis nicht zahlen können oder wollen.

Ks: Das ist tatsächlich ein Dilemma. Wir stehen erneut vor der oft diskutierten Frage, was denn der Berufsmann neben der Fachkompetenz noch brauche, um ein guter Lehrer zu werden, und wie diese didaktische Kompetenz zu erwerben sei oder vermittelt werden könne. Kehren wir aber zur ursprünglichen Frage zurück. Wie war es früher, vor der Gründung des SIBP? Gab es ein Kursangebot für die neuen Hauptamtler?

W.Kunz: Ja, den "Einführungskurs als Gewerbelehrer für Techniker", eine meines Erachtens sehr praxisnahe, fachdidaktische Hilfestellung. Maschinenbau-Fachlehrer trafen sich in drei aufeinanderfolgenden Sommern für je zwei Wochen. Erfahrene Kollegen zeigten exemplarisch und überblicksmässig, wie sie den Unterricht erteilten. Dort fand auch der Vergleich zwischen Lehrplan und unterrichtetem Stoff erstmals statt. Mir halfen diese Kurse viel. Wichtig war auch der Umstand, dass der Kurs in drei Teilen mit je einem Jahr Unterbruch durchgeführt wurde. Man wendete das Gelernte an und kam mit neuen Fragen zurück. Im vierten Jahr

folgte noch ein einwöchiger Experimentierkurs. Dort lernte man den Umgang mit den chemischen Wässerchen.

Ks: Das leuchtet ein: Es waren Teilnehmer aus nur einer Berufsgruppe, und damit wurde der Kurs fachspezifisch und praxisnah. Wie war es in anderen Berufsgruppen?

W.Kunz: Hier ist festzuhalten, dass es damals an den Gewerbeschulen nur sehr wenige Hauptamtlehrer für Fachkunde gab. Diese Kurse existierten nur für Berufsgruppen mit grossen Lehrlings- und damit auch grossen Lehrerzahlen. Das traf für die Maschinen-, Metallbau-, Automobil- und Elektrobranche zu. Für Gärtner-Fachlehrer z.B. gab es vielleicht alle zehn Jahre einen einwöchigen Kurs.

Ks: Also brachte die Gründung des SIBP gerade für Lehrlinge aus kleineren Berufsgruppen eine wesentliche Verbesserung, da nun auch für berufliche Minderheiten grundsätzlich die Gelegenheit zur Ausbildung hauptamtlicher Fachlehrer besteht. Wie gestaltete sich nun dein Einstieg ins Hauptamt? Woran erinnerst du dich vor allem?

W.Kunz: Zwei positive Erinnerungen sind mir besonders wichtig: Die Arbeit mit den Jugendlichen war tatsächlich so spannend und herausfordernd, wie ich es mir erhofft hatte. Dazu kam das anregende und hilfreiche Gespräch mit den Kollegen, vor allem über schulische Fragen. Daneben nahm man sich auch die Zeit, über Gott und die Welt zu sprechen. Das gab es bei der Tätigkeit in der Industrie nicht, hier herrschten Hektik und Termindruck vor.

Besonders stark in Erinnerung blieb mir aber auch die grosse Arbeitsbelastung im Hauptamt, vor allem mit Korrekturen. Dazu ein Beispiel. Im vierten Lehrjahr erstellten die Lehrlinge jede Woche während dreier Stunden eine Zeichnung. Diese musste, wie es an der Lehrabschlussprüfung auch getan wurde, nach den Kriterien 'technische Richtigkeit, zeichnerische Ausführung und Mass-eintragung' korrigiert werden. Pro Zeichnung erforderte das zwanzig Minuten Arbeit. Hatte man mehrere Klassen im vierten Lehrjahr, jede mit etwa zwanzig Schülern - die Belastung ist leicht abzuschätzen! Auch wenn man mit den Jahren an Routine gewann, überschritt oft die zeitliche Beanspruchung das für Gesundheit und Familie zuträgliche Mass.

Ks: Als Berufsmann brauchte man ja nicht die Breite des im Technikum erworbenen Wissens, es fand eine Spezialisierung statt. Boten nun mit dem Wechsel an die Schule auch die Anforderungen des Stoffes Probleme?

W.Kunz: Überspitzt formuliert heisst es etwa, der Berufsmann müsse über wenig alles wissen, der Fachlehrer hingegen über alles nur wenig. Aber das stimmt nicht ganz. Jawohl, das Fachgebiet wurde plötzlich sehr breit, aber deswegen kaum weniger tief. Für einen bestimmten Lehrling war vielleicht in seiner Arbeit ein besonderes Detail eines Maschinenelements wichtig. Es brauchte viel Energie und Zeit, sich als Lehrer die nötigen Erfahrungen und Kenntnisse zur Arbeitswelt des Lehrlings anzueignen, um diesem zu helfen. Im Einzugsgebiet der Berufsschule hatten wir neben Maschinenfabriken und einer Textilmaschinenfabrik noch eine Federnfabrik - da musste man eben auch ein Federn-Fachmann werden.

Ks: Die längere Tätigkeit als Lehrer führte wohl mit der Zeit zur Entfremdung von der Berufswelt, der sogenannten Praxis. Wie zeigte sich dieses Problem, und was konnte man dagegen unternehmen?

W.Kunz: Jetzt muss ich relativieren. Diese Bedenken konnte man oft von den Fachverbänden als Argument gegen die Anstellung von Hauptamtlehrern hören. Genau betrachtet ist es aber wohl so, dass die Aufgabe, breit und aktuell informiert zu sein, für den Nebenamtlehrer in seiner Doppelrolle Beruf/Lehrtätigkeit viel schwieriger zu lösen war als für denjenigen, der voll im Lehramt stand und sich im Hinblick auf seine Vermittlerfunktion gezielt informieren konnte.

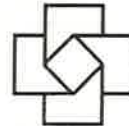
Ks: Das leuchtet mir ein. Der Hauptamtlehrer machte es sich zur besonderen Aufgabe, seine Kenntnisse zu aktualisieren. Aber er musste etwas dafür tun. Wie ging er vor?

W.Kunz: Selbstverständlich. Das Sammeln und themenweise Ablegen gedruckter Informationen, vorwiegend aus Fachzeitschriften, war besonders wichtig. Dann schrieb man die Firmen an und bat um Unterlagen zu neuen Maschinen, Materialien und Produkten. Seit langem boten auch die Weiterbildungskurse des BIGA eine gute Gelegenheit, das Fachwissen aufzufrischen. Und nicht zuletzt gaben die Lehrlinge dem Lehrer wichtige Hinweise: Sie berichteten von der Arbeit in ihrem Betrieb, neuen Verfahren etc, und dies war ein Anlass zum Kontakt zwecks Information bei den Lehrfirmen.

Allgemein ist zu sagen (das war schon damals so und wird sich nicht ändern): Der Fachlehrer, der informiert bleiben will, muss viel investieren. Blickt man in die Zukunft, steht fest, dass er mit dem besten Willen nicht mehr in der Lage sein wird, à jour zu bleiben. Wir müssen Möglichkeiten finden, die Fortbildung besser zu institutionalisieren - Bildungsurlaub dient als Stichwort.

Ks: Jetzt wurde aus dem Rückblick unversehens ein Ausblick. Walter Kunz, ich danke dir für die Schilderung dieser wenig bekannten Gruppe von Lehrern mit dem besonderen und zum Nachdenken anregenden Bildungsweg: Ausbildung und Tätigkeit im Grundberuf (Erwerb von Fachkompetenz), Aufnahme einer nebenamtlichen Lehrtätigkeit (dies auch mit der Möglichkeit der Eignungs- und Neigungsklärung) und anschliessend eventuell der Wechsel zum hauptamtlichen Vermitteln, zum Lehrerberuf.

Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik (SIBP) - 1972 durch Bundesratsbeschluss als berufspädagogische Ausbildungs-, Dokumentations- und Forschungsstätte ins Leben gerufen und seit 1978 im Bundesgesetz über die Berufsbildung gesetzlich verankert - ist u.a. auch für die Regionalen Einführungskurse für nebenamtliche Berufsschullehrer der fachkundlichen Richtung verantwortlich. - Für diese insgesamt 60 Unterrichtsstunden und Übungslektionen umfassenden Kurse, die jährlich in regionalen Berufsschulzentren durchgeführt werden, wurde 1980-82 im Auftrag des SIBP vom Institut für Wirtschaftspädagogik an der Hochschule St.Gallen ein Lehrplan entwickelt. Das Richtziel dieses Lehrplans entwirft das idealtypische Bild des Berufsschullehrers (siehe nebenan).





LEHRPLAN FÜR REGIONALE METHODIKKURSE

zur Einführung nebenamtlicher Berufsschullehrer
der fachkundlichen Richtung

Richtziel

Die Absolventen der Methodikkurse für Nebenamtliche sollen über die Grundlagen für die Unterrichtsführung und über das Beurteilungsvermögen verfügen, um als Lehrer und Mensch die Aufgaben gemäss Zielsetzung der Berufsschule erfüllen zu können. Im Methodikkurs sollen sie in der angestrebten Zielrichtung gefördert werden, einerseits durch das Vorbild der Kursreferenten und andererseits durch Vermittlung der folgenden spezifischen Lerninhalte:

- Anwendungsorientierte Grundlagen der pädagogischen Psychologie, insbesondere der Lern- und Jugendpsychologie
- Formen und Auswirkungen des Lehrerverhaltens
- gesetzliche Grundlagen und Schulorganisation

Weiter sollen sie unterstützt werden beim Umsetzen dieser erworbenen Kenntnisse in:

- Unterrichtsvorbereitung
- Unterrichtsdurchführung
- Unterrichtskontrolle

Dieses Richtziel basiert auf folgenden Grundannahmen und Werten:

1. Die Zielsetzung des Unterrichts an der Berufsschule besteht darin, dass die Schüler
 - wenigstens die vom Lehrplan geforderten Mindestleistungen erbringen (Leistungsaspekt)
 - in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden (persönlichkeitsfördernder Aspekt); insbesondere sollen sie dazu angeleitet werden, ihre Lebenssituation sowie die damit verbundenen beruflichen, kulturellen und gesellschaftlichen Aufgaben und Zusammenhänge zu erkennen
 - fähig werden, durch Dialog zu einem möglichst selbständigen Urteil zu gelangen, ihre Auffassung in die Tat umzusetzen sowie die Konsequenzen dieses Handelns abzuschätzen und zu tragen
 - zu emotionaler Stabilität, Offenheit und Lebensfreude gelangen (emotionaler Aspekt)
 - sich für gesellschaftliche Anliegen interessieren und zur Zusammenarbeit fähig werden (sozialer Aspekt)
 - bereit und fähig zur persönlichen Weiterbildung werden (motivationaler Aspekt).

2. In der Berufsschule soll der Lehrer fachkundlicher Richtung

- nach dem für den Lehrberuf massgebenden Lehrplan Kenntnisse, Einsichten, Begründungen und Haltungen vermitteln unter Berücksichtigung der reglementarischen Ausbildung im Betrieb und in den Einführungskursen
 - den Unterricht den Zielsetzungen der Berufsschule entsprechend methodisch durchdacht und vielgestaltig planen und durchführen
 - von den Berufsschülern deren Voraussetzungen angepasste und auf den Lehrplan und den gesetzlichen Auftrag der Berufsschule ausgerichtete Lernleistungen verlangen
 - die Berufsschüler zu Sorgfalt, Ausdauer und Zuverlässigkeit anleiten
 - die Berufsschüler aber auch zu aufbauender Kritik und Selbstkritik befähigen
 - die Fähigkeit der Berufsschüler zum Lernen, zum Erfassen berufsbezogener Zusammenhänge sowie zur Zusammenarbeit fördern
 - die Berufsschüler zum weiterführenden Lernen motivieren, zum selbständigen Handeln anregen und ihre Selbstsicherheit festigen
- damit sie heutigen wie auch künftigen Anforderungen im Leben und im Beruf möglichst gut gewachsen sind.

Dabei sollte sich der Lehrer fachkundlicher Richtung bewusst sein, dass er von den Berufsschülern nicht nur als Lehrer, sondern auch - oder vor allem - als Fachmann und Vertreter seines Berufes wahrgenommen wird. Er ist somit für den Lehrling in seiner beruflichen Sozialisation eine wichtige Bezugsperson. Er soll vom Bildungswert einer Berufslehre überzeugt sein und dies gegenüber seinen Lehrlingen vertreten können.

3. Für die Ausbildung soll folgendes Bild vom Lehrer als Mensch wegleitend sein:

- Er verfügt über ein positives Selbstbild, Arbeitsfreude und emotionale Stabilität. Dies befähigt ihn,
- die Vorgänge in seinem eigenen Leben und in seiner Umwelt ständig wahrzunehmen
 - sein eigenes Verhalten immer wieder selbstkritisch zu überdenken und für sich die entsprechenden Konsequenzen zu ziehen. Damit soll er in die Lage kommen, individuelle und gesellschaftliche Probleme und Konflikte in der Schule vorurteilsfrei anzugehen, die Schüler ernst zu nehmen und ihnen dabei eine echte Hilfe in ihrer Persönlichkeitsfindung zu geben, ohne ihnen seine Meinung oder Werthaltung aufzuzwingen.

Dabei soll er in seinem ganzen Verhalten echt sein und seine Möglichkeiten und Grenzen als Erzieher selbstkritisch einschätzen können.

FACHKOMPETENZ UND DIDAKTISCHE KOMPETENZ

Allgemeine didaktische Folgerungen für die Lehrerbildung aus den Besonderheiten der Ausbildung von Berufsschullehrern fachkundlicher Richtung

Hans Kuster

Situation und Fragestellung

Am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) werden Berufsleute zu Lehrern für den fachkundlichen Unterricht an gewerblich-industriellen Berufsschulen ausgebildet. Die Lehrerstudenten der fachkundlichen Richtung sind in zwei Klassen aufgeteilt. Die eine umfasst Personen mit einer Meisterausbildung wie z.B. Gärtner, Sanitär-Installateur, Schreiner, Maler, Damenschneiderin, Coiffeur/Coiffeuse, Metallbauschlosser u.a. Die Fachleute dieser Berufsfelder haben fachspezifische Ausbildungsgänge nach verschiedenartigen Meisterprüfungsreglementen mit sehr unterschiedlichen Anforderungsniveaus absolviert. Ihr Studium am SIBP dauert drei Semester. Aber auch die andere, scheinbar homogenere Fachklasse der Ingenieure zeigt eine grosse Vielfalt der Berufsfelder: Elektrotechnik, Maschinenbau, Automobil-, Hochbau-, Tiefbautechnik u.a. sind vertreten. Ihr Studium am SIBP dauert zwei Semester, da sie in der Regel, bedingt durch ihre HTL- Ausbildung, das breitere Grundlagenwissen mitbringen als ihre Kollegen von der Meisterklasse.

Zum Ausbildungsgang am SIBP gehört neben Fächern allgemeinbildenden Inhalts auch die Hinführung zur neuen Tätigkeit dieser Personen, derjenigen eines Lehrers. Für das Fach Pädagogik/Psychologie sowie für das Fach Allgemeine Didaktik/Pädagogische Psychologie sind je rund hundert Unterrichtsstunden vorgesehen. Dazu kommen verschiedene Fachdidaktiken (Berufskunde, Naturwissenschaftliche Grundlagen, Mathematik) und unterrichtspraktische Übungen.

Berufsleute mit amtlich verbürgter Fachkompetenz (Eidg. dipl. ...-meister; Ing HTL) sollen nun zusätzlich noch Lehr-Kompetenzen erwerben. Für den unterrichtenden Erziehungswissenschaftler ergeben sich dadurch herausfordernde Fragen an sein eigenes Tun. Von dieser besonderen Situation und von allgemeinen Folgerungen für die Lehrerbildung wird hier die Rede sein. Ich werde aus der Sicht desjenigen berichten, der seinen Studenten nahezubringen versucht, welche Anforderungen an guten Unterricht zu stellen sind und wie sich dieser realisieren lässt. Im besonderen möchte ich die beiden Aspekte 'Fachkompetenz' und 'didaktische Kompetenz' beleuchten und deren gegenseitige Beeinflussung im Hinblick auf "guten Unterricht" aufzeigen. Ich konzentriere mich auf das Vermitteln von Lehrinhalten, ohne deshalb das soziale Lernen oder das Schulklima als wichtige Elemente des guten Unterrichts zu unterschätzen.

Um gelingende Lernprozesse anzuleiten, braucht der Lehrer eine Doppelqualifikation: Fachkompetenz UND didaktische Kompetenz

Die eine Seite der Doppelqualifikation ist unbestritten: Gutes Lehren erfordert Sachkompetenz. Jeder Lehrer weiss, dass es zum hohen Lob an seine Adresse gehört, wenn von ihm gesagt wird, er verstehe sein Fach, "er komme draus". Andernfalls kann es zu Zerrbildern des Erklärens kommen, wie das z.B. Emil Steinberger in seiner Cabaretnummer "Im Verkehrshaus" auf unnachahmliche Art gezeigt hat - eine ausgezeichnete Veranschaulichung verschiedenartiger Züge einer nichtgelingenden Erklärung.

In meiner Ausbildung am Seminar und später als Volksschullehrer erlebte ich die Unterscheidung von Fachkompetenz und didaktischer Kompetenz nie bewusst. Eher fühlte ich mich als Zehnkämpfer, was die zu vermittelnden Inhalte betraf. Ich unterrichtete "Physik am Fahrrad", versuchte Leseverständnis anhand aktueller Kurzgeschichten zu fördern und kleidete Rechenoperationen in möglichst schülernahe Problemsituationen. "Die Sache beherrschen" und "schülergerecht vermitteln" waren kaum unterscheidbare Aspekte in meinem Tun. Jeder Erwerb von Fachwissen geschah unter dem Aspekt der späteren Weitervermittlung.

Der Unterricht am SIBP führte mich dazu, genauer zu fassen, was denn eigentlich der didaktische Aspekt am Lehrerberuf ist. Mit meinen Studenten muss ich nicht "über die Sache" sprechen, diese beherrschen sie, die Fachkompetenz bringen sie mit. Die Vielfalt der vertretenen Berufe macht es auch schwierig, einzelne Fachinhalte ins Zentrum zu rücken, weil sie immer nur für einzelne Studenten berufsrelevant sind. Was habe ich denn als Lehrer der Didaktik diesen angehenden Lehrern zu bieten?

Bisweilen stellen die Studenten diese Frage selbst. Vorher, als Nur-Fachpersonen, durften sie ja auch unterrichten. Es war sogar Bedingung für ihre Aufnahme in den SIBP-Studiengang, dass sie erfolgreich eine nebenamtliche Lehrtätigkeit ausgeübt hatten. Was ist denn nun der Kern des didaktischen Anliegens?

Zwar gibt es verschiedene Themen, deren Behandlung im Didaktikunterricht nahe liegt: Es ist vom vernünftigen Aufbau einer Lektion zu sprechen (Formalstufen), die Wichtigkeit der Veranschaulichung oder Festigung (Grundformen) ist einleuchtend zu machen, die Grundsätze für die Gestaltung von Prüfungen und auch die Regeln für die Herstellung von Folien sind dem Studenten nahezu bringen. Aber ist das alles?

Nein, denn die Studenten haben bereits Fragen zu eigenen Unterrichten. Vor allem heikle, als bedrohlich empfundene Situationen werden gerne zum Thema gemacht. Wie geht man mit vorlauten, mit schwierigen Schülern um? Wie prüft man, wie setzt man Noten, damit keine unangenehmen Schülerdiskussionen entstehen? Gibt es Vorgehensweisen, die ein möglichst zeitsparendes Vorbereiten erlauben? Die Fragen sind konkret, praxisnah und die Diskussion ist angeregt. Ich stelle eine grosse Aneignungsbereitschaft für unterrichtliche Tips und Hilfen fest. Eine Sammlung mit unterrichtlichen Ratschlägen "How to ..." würde auf grosses Interesse stossen.

Beobachtbar ist aber auch ein Aneignungsvorbehalt gegenüber didaktischem Theoriewissen. Meist wird er in Form einer Abneigung gegenüber Fremdwörtern ausgesprochen. Meine - durch Intervention der Studenten ausgelöste - übergrosse Zurückhaltung im Gebrauch von Fremd- und Fachwörtern ist kleiner geworden, seit ich genügend Beispiele habe, wie die genau gleichen Personen in der Funktion als Lehrende ihren Lehrlingen gegenüber ohne Hemmungen Fach- und Fremdwörter verwenden - und für ihren Berufsbereich sehr bestimmt die Notwendigkeit von Theoriewissen begründen und akzeptieren.

Der erwähnte, berechtigte Wunsch nach unterrichtlichen Hilfen, zusammen mit den "Aneignungsschwierigkeiten didaktischen Theoriewissens" (so lautet der Titel eines mir wichtigen Artikels von Hilbert MEYER von 1983) birgt besondere Gefahren. Didaktik kann sich reduzieren zum Schema-Lieferanten: Die Schrift auf Folien muss 5mm hoch sein; der Lehrer soll nicht gegen die Wandtafel sprechen; jede Lektion beginnt mit einer Motivation. Wenn diese und ähnliche, an sich plausible Regeln zum allgemeinen, starr befolgten Schema werden und beurteilende Experten mangels tieferer Einsicht nur solche Kriterien anwenden, macht sich diese Art Didaktik unglaubwürdig, ja sogar lächerlich. Gerade die differenziert denkenden unter den angehenden Lehrern spüren, dass mit solchen Regeln dem vielfältigen und komplexen Geschehen "Unterricht" nicht beizukommen ist.

Ein Unbehagen bleibt. Es ist zwar ein Ziel, den angehenden Lehrern Tips zur Bewältigung kritischer Entscheidungssituationen zu geben - selbst auf die Gefahr hin, dass dann im Alltag gerade nichtbesprochene Situationen zum Problem werden. Es ist zu erwarten, dass eine bestimmte, erfolgversprechende Art und Weise des Umgangs mit Krisenmomenten im Unterricht vorgelebt und eingeübt wurde. Es ist ebenfalls ein Ziel, den Studenten theoriegestützte Techniken näherzubringen. Er soll die Bedeutung der Lernziele verstehen und sie für seinen Unterricht auch korrekt formulieren können. Er soll den Sinn ausführlicher Lektionsvorbereitungen als Ausbildungshilfe einsehen, diese auch erstellen und den Weg zu einer eigenen, gut handhabbaren Alltags-Vorbereitungsform finden. Er soll Teile der Wahrnehmungspsychologie kennen und seine Veranschaulichungsmittel entsprechend auswählen und einsetzen. Er soll verschiedene Sozialformen des Unterrichts kennen und sie situationsgerecht variieren. Er soll einen lerngerechten Lektionsaufbau begründen und anwenden können.

Das alles will ich zwar erreichen und finde es für die Berufskompetenz des Lehrers wichtig. Aber es genügt noch nicht. Zur Fachkompetenz kommen so einzelne Elemente der didaktischen Kompetenz hinzu, ohne dass die beiden Teile notwendigerweise aufeinander bezogen sind. Als Illustration für das Gesagte dient die Schilderung der folgenden Situation: Es gehört zu meinen Aufgaben, die Studenten in ihren Übungslektionen zu besuchen. Diese werden in der Klasse eines Lehrers gehalten, der aus dem gleichen Fachbereich stammt wie der Student. Nach der Lektion sitzen der Student, der Übungslehrer und ich zur Nachbesprechung zusammen. Wie ist nun die Aufgabenteilung zwischen dem Fachmann-Lehrer und dem Didaktik-Lehrer bei der Besprechung? Haben

wir getrennte oder trennbare "Zuständigkeitsbereiche"? Ich kenne die tiefe Unsicherheit des Didaktik-Lehrers, nach einer Lektion über Oszillographen für Elektroniker-Lehrlinge im dritten Lehrjahr etwas Hilfreiches zur Schulführung zu sagen, und damit ist wieder voll bestätigt, dass Fachkompetenz unabdingbar zur Qualifikation des Lehrers gehört. Ich kenne aber auch die überzeugte Ahnung des Didaktik-Lehrers, dem Studenten Hilfen aus dem eigenen Fachbereich anbieten zu können, die dessen Darbietung des Spannungs-Dehnungs-Diagramms in der Festigkeitslehre für Mechanikerlehrlinge beeinflussen. Damit meine ich, dass die gebotene Erklärung noch nicht gut zu sein braucht, auch wenn der Fachmann sie als korrekt beurteilt. Hier sehe ich eine wichtige Verbindungsstelle: Didaktische Kompetenz braucht es, um aus fachlich korrektem Unterricht guten Unterricht zu machen.

Fachkompetenz ist eine notwendige aber nicht hinreichende Bedingung guten Lehrens

Wir beschäftigen uns mit der Situation, dass Personen mit Sachwissen beauftragt werden, dieses weiterzugeben. Der Umstand, dass auch Fachleute ihr Wissen vor dem Unterrichten aufarbeiten müssen, ist in der Regel unbestritten. (Der Vorbehalt bezieht sich auf geübte Vermittler, die den Eindruck haben, durch mehrfache frühere Präsentation des Stoffes erübrige sich ein Aufarbeiten, "man wisse dann schon etwas zu sagen in der Lektion".) Es geht zunächst darum, sich ehemals präsente Tatbestände wieder in Erinnerung zu rufen, sich erneut die wichtigsten Zusammenhänge zu vergegenwärtigen. Denn auch das Wissen der Fachperson ist dem Vergessen und der Trübung unterworfen.

Gerade von Fachlehrern wird immer wieder bestätigt, dass sie ihr Wissen im Hinblick auf den zu erteilenden Unterricht ergänzen müssen. Das in der Berufsausübung geforderte Wissen ist oft recht spezialisiert und auf einen bestimmten Bereich begrenzt, erfordert also in einem relativ engen Bereich ein tiefes Wissen. Im Unterricht muss nun das Fach in grösserer Breite behandelt werden. Häufig trifft für Fachlehrer auch zu, dass sie ihr Wissen aktualisieren oder Neues lernen müssen. Die Forschung und die technische Entwicklung in ihrem Fachgebiet bringt neue Erkenntnisse, die auch in der Schule zu berücksichtigen sind. Deutlicher als der Lehrer allgemeinbildender Richtung an der Berufsschule und auch deutlicher als der Volksschullehrer merkt der Fachkundelehrer, dass seine Fachkompetenz in Frage gestellt wird. Die heute als Lehrer tätigen Berufsleute haben erlebt, wie wichtig es ist, auf dem laufenden zu bleiben. Nun sind sie ein wenig abseits des täglichen Berufsgeschehens, unterrichten aber Lehrlinge, die mitten in der Praxis stehen. Diese Situation bedeutet für den Fachlehrer eine Herausforderung und gleichzeitig die Chance, weniger schnell im Alltagstrott des immergleichen Stoffes zu versinken. Wer seine Lehrinhalte ständig aktualisieren muss, wird sein Wissen eher relativieren und in Frage stellen. Eine Herausforderung, die manchem der mehr sogenannte Allgemeinbildung vermittelnden Lehrern von der Primarschule bis ins Gymnasium als heilsamer Ansporn gegen die Berufsermüdung dienen könnte.

Die Herausforderung kann zur Bedrohung werden, wenn die Entwicklung so rasch verläuft, dass sie wesentliche Kräfte des Lehrers absorbiert, ohne dass er vom vollen Unterrichtpensum entlastet werden kann. In einer tragischen Variante dieser Bedrohung wird die Behauptung illustriert, dass in der Doppelqualifikation des Lehrers der Fachkompetenz das Primat zukommt: Es gibt Berufskundelehrer, in deren Fachbereich so dramatische Veränderungen stattfanden, dass ihre Fachkompetenz nicht mehr ernsthaft gefragt ist. Damit wird aber gleichzeitig ihre didaktische Kompetenz, die gar nicht überholt zu sein braucht, gegenstandslos.

An diesem Extremfall zeigt sich deutlich, dass die didaktische Kompetenz nicht von der Fachkompetenz getrennt überleben kann. Sie muss sich am zu vermittelnden Gegenstand realisieren. Hier liegt wahrscheinlich auch ein Grund für den heiklen, oft angegriffenen Stand der Didaktik: Wenn sie sich lediglich als Sammlung von Grundsätzen versteht, als hilfreiches methodisches Begleitwissen, als "auch noch zu lernender Inhalt", läuft sie Gefahr, als überflüssig weggelegt zu werden. Der Fachlehrer vermittelt ja Inhalt, nicht Didaktik. Didaktische Reflexion verkümmert dann zu Beiwerk und wird als "Luxus" bezeichnet, den sich Lehrerstudenten und Didaktikdozenten leisten können.

Didaktische Kompetenz liefert die Gesichtspunkte, die zum lerngerechten Aufarbeiten von Fachwissen notwendig sind

Didaktische Kompetenz meint die Tätigkeit, Vermittlungsprozess-Überlegungen zu einem Inhalt anstellen zu können. NISBETT & WILSON behaupten in einem vielbeachteten Artikel von 1977, dass Prozess-Überlegungen schwerer bewusstseinsfähig sind als deren Ergebnisse oder Inhalte. Es bedarf z.B. besonderer Anstrengungen, die eigene Wahrnehmung der Welt als von bestimmten Auswahlkriterien geleitet zu erkennen. Wir tendieren zur Annahme, die Welt sei so, wie wir sie sehen, und ziehen nicht in Betracht, dass unsere Erfahrung, unsere politische Haltung oder unsere Erwartung den wahrgenommenen Ausschnitt bestimmen. Analoges gilt für das Unterrichten: Wir tendieren zur Annahme, Unterricht "müsse so sein", weil der Stoff es so erfordere. Es wird uns kaum bewusst, dass sowohl unsere eigenen lernbiographischen Erfahrungen, wie auch unsere Einstellung zu den Lernenden und ebenso der Kanon des Fachwissens das Vorgehen bestimmen.

Auf das Fachwissen von Lehrenden bezogen, könnte das folgendes heissen: Die Anordnung des Wissens hängt mit der Art und Weise des Erwerbs zusammen, also mit der Besonderheit der vorher ausgeübten Berufstätigkeit, mit den speziellen Interessen etc. Wenn die Fachperson nun darbietet, was sie weiss, ist die Anordnung von dieser Person her gesehen sicher kohärent und stimmig - jedoch nicht notgedrungen in der für das Lernen der Zuhörer passenden Form. Und das meint didaktische Kompetenz: Die Fähigkeit, das Wissen in der für Lernende angemessenen und aufnehmbaren Form darzubieten zu können.

Das Gesagte kann mit folgender Darlegung von PESTALOZZI verdeutlicht werden. Im X. Brief der Schrift "Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" (1801) schreibt er:

"Um das Kind auf die zuverlässigste Art zur richtigen und vollendeten Kenntnis eines Baums oder einer Pflanze hinzuführen, ist es bei weitem nicht die beste Art, dass du dasselbe ohne weitere Sorgfalt in den Wald oder auf die Wiese hinausgehen lässt, wo Bäume und Pflanzen aller Art durcheinander wachsen. Weder Bäume noch Kräuter kommen hier auf eine Weise vor seine Augen, die geschickt ist, das Wesen einer jeden Gattung derselben anschaulich zu machen und durch den ersten Eindruck des Gegenstandes zur allgemeinen Kenntnis des Faches vorzubereiten."

Seine Einsicht, wonach sich die Natur nicht in einer Form präsentiert, die sich besonders eignet, zur "allgemeinen Kenntnis des Faches" zu gelangen, dient als Analogie. Auch im Wissen der Fachperson sind Elemente, die in "aller Art durcheinander wachsen": in sich zwar stimmig, aber zu unterschiedlichen Zeitpunkten und unter ganz bestimmten Bedingungen entstanden. Pestalozzi fährt weiter:

"Um dein Kind auf dem kürzesten Wege zum Ziele des Unterrichts, zu deutlichen Begriffen zu führen, musst du ihm mit grosser Sorgfalt in jedem Erkenntnisfache zuerst solche Gegenstände vor Augen stellen, welche die wesentlichsten Kennzeichen des Faches, zu welchen dieser Gegenstand gehört, sichtbar und ausgezeichnet an sich tragen und dadurch besonders geschickt sind, das Wesen desselben im Unterschiede seiner wandelbaren Beschaffenheit in die Augen fallen zu machen" (PESTALOZZI 1801, 116).

Didaktische Kompetenz ist, auf eine kurze Formel gebracht, "die Fähigkeit zum Seitenwechsel": Der Lehrende soll das zu Vermittelnde nun auch aus der Sicht eines Lernenden betrachten, dessen Möglichkeiten, Bedürfnisse und Neigungen antizipieren, sich in dessen Situation einfühlen und den Stoff entsprechend gliedern, aufbauen und aufnahmefähig machen, ohne die eigene Sichtweise als Fachperson aufzugeben. Didaktische Kompetenz fordert "zweien Herren zu dienen": Anwalt zu sein einerseits der sachlichen Richtigkeit und andererseits des Lerner, unter Berücksichtigung seiner Bereitschaft und Fähigkeit aufzunehmen und zu verarbeiten.

An zwei Beispielen möchte ich in der Folge verdeutlichen, was mir in der Zusammenarbeit mit Fachleuten und zukünftigen Lehrern besonders wichtig geworden ist und wo ich meinen Beitrag als Erziehungswissenschaftler und Didaktiker sehe. Es handelt sich um die Aufbereitung des Lehrinhalts: die "didaktische Auswahl" sowie Art und Ausmass der Schülermitarbeit.

Den Lehrinhalt aufbereiten heisst: eine "didaktische Auswahl" treffen

Hat ein Fachmann sich sein Wissen vergegenwärtigt, seine Kenntnisse wenn nötig ergänzt und aktualisiert, muss er es zu Händen des Lerner aufbereiten, d.h. die für den Lerner geeigneten Elemente und Zusammenhänge bestimmen. Dieses Auswählen erlebt der Fachmann meist schmerzlich als Reduzieren. Vieles von dem, was er weiss und was ihm wichtig ist, muss er weglassen, weil die für den Unterricht zur Verfügung stehende Zeit nicht ausreicht, um alles darzubieten. Mit Reduktion ist aber der Prozess nur unzulänglich beschrieben, denn es geht weniger um das Weglassen, sondern darum, das Wesentliche zu behalten. Nach welchen Gesichtspunkten soll dies geschehen? Der Fachmann ist versucht,

sich vor allem auf die Fachsystematik zu verlassen, also auf die unter Fachleuten vereinbarte und akzeptierte Ordnung des Sachgebiets. Die didaktisch bestimmte Auswahl hingegen orientiert sich am Wissensstand und an den Bedürfnissen der Lerner. Aus dieser Sicht sind die Fachsystematik und das dort bezeichnete Grundlegende wohl einfach, aber eben auch sehr abstrakt, damit von den Verarbeitungsmöglichkeiten des Lerners aus gesehen weit entfernt und deshalb für die Vermittlung noch nicht geeignet. An anderer Stelle haben wir gesagt, das für den Fachmann Einfache und Grundlegende seien "Endpunkte des Denkens" (vgl. unsern Schlussbericht zum EVA-Projekt: FÜGLISTER u.a. 'Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln', Bern 1985).

Analyse des Lehrinhalts heisst dann: die vorhandenen Wissens-elemente beim Lerner erkennen, sie als Ausgangspunkt nehmen und von dort aus den zu vermittelnden Inhaltzusammenhang konstruieren. Das Wissen um die Kapazitätsgrenzen der Verarbeitung bei den Lernern zwingt den Lehrer oftmals, einen Weg und einen Abschluss zu wählen, der ihm als Fachmann als starke Vereinfachung erscheint - er muss das Wissen auf einem zwar richtigen, aber vorläufigen Stand belassen. Für den Lerner sieht es natürlich nicht so aus, denn er hat, ausgehend von seinem Wissensstand, neue Erkenntnisse gewonnen und einen neuen Endpunkt erreicht. Gelingt dem Lehrer die lernergerechte Aufarbeitung des Lehrinhalts, verfügt er über ein wichtiges Element didaktischer Kompetenz.

Ein gutes und erprobtes Mittel, den Inhalt in diese Art aufzubereiten, ist die Formulierung der Sachstruktur während der Unterrichtsvorbereitung und dessen Aufzeichnung (wir nennen sie 'Abriss des Lehrinhalts'). Ich möchte dies an einem Beispiel illustrieren. Im Fach Werkstoffkunde geht es um die Stahlherstellung. Der Begriff "Frischen" soll einsichtig gemacht werden. Selbstverständlich könnte der Lehrer als Fachmann sofort zu erzählen beginnen. Er hat schon die Hitze im Stahlwerk erlebt, hat eine Erklärung zum Vorgang in der Lehre und am Technikum erhalten, und er kennt auch die graphische Darstellung im Fachbuch. Nun setzt er sich aber hin und versucht den Kern dieses Begriffs zu fassen. Aus seinen reichhaltigen Wissensbeständen greift er jene Elemente heraus, die den zentralen Zusammenhang darstellen und von denen er weiss, dass sie in geistiger Reichweite der Lerner liegen; so kann das Ergebnis des Denkens aussehen:

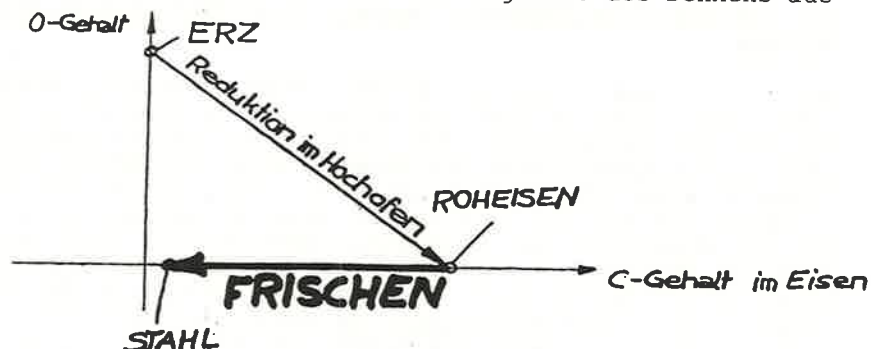


Abb.1: Darstellung der Sachstruktur "Frischen"

Dieses Beispiel - übrigens ein authentisches, es ist der Abriss des Lehrinhalts aus der Präparation eines SIBP-Studenten - zeigt den Entscheid des Lehrers. Eisenerz, oxidiertes Eisen, also mit hohem Sauerstoff-Anteil, wird im Hochofen durch einen Reduktionsprozess zu Roheisen. Dies allerdings um den Preis erhöhten Kohlenstoff-Gehalts, was die Bearbeitbarkeit des Materials stark beeinträchtigt; es ist hart und spröd. Damit diese Eigenschaften verändert und Stahl gewonnen werden kann, muss der C-Anteil gesenkt werden. Das geschieht durch sogenanntes Frischen.

Damit kein Missverständnis aufkommt: Mit dieser Darstellung ist weder der Unterrichtsverlauf definitiv festgelegt noch das Arbeitsblatt erstellt. Und trotzdem hat der Lehrer eine Vorarbeit geleistet, die grosse didaktische Kompetenz erfordert: Er hat den Inhalt in eine vermittelbare, sachlich korrekte Ordnung gebracht. Die Gliederung der Lektion ist sachlogisch vorgebildet. Für die Durchführung der Lektion sind noch verschiedene Varianten denkbar - aber sie wird sicher "in Ordnung" sein.

Die dargestellten Arbeiten zur Vorbereitung des Unterrichts erfordern primär einmal Kenntnis der Sache. Welches ist mein Beitrag als Didaktiker, als Anwalt der guten Vermittlung? Ich habe den zukünftigen Lehrer anzuleiten, den Stoff aus der Sicht der Lerner zu betrachten. Einerseits ist es Aufgabe des Theorieunterrichts, die Begründungen und Beispiele für dieses Anliegen einsichtig zu machen. Andererseits ist es aber die Aufgabe der Beratung in einer Übungslektion, zur Konkretisierung der Vermittlungsgrundsätze anzuleiten. Und da stehen meine Chancen, helfen zu können, gar nicht schlecht. Als Noch-nicht-Wisser befinde ich mich in einer ähnlichen Lage wie die Lehrlinge und kann somit, bezogen auf den Stoff, als Vertreter der Lerner auftreten. Meine Anliegen als Didaktiker kann ich umsetzen als Rückmeldungen und Fragen zum Stoff an den Fachmann. Dem Studenten gegenüber bin ich wohl Spezialist für die Vermittlung, aber auch Fragender zur Sache - die Chance zu einem fruchtbaren Gespräch ist damit gegeben. Den Satz "Herr Y, diesen Stoff vermittelt man auf diese Art." werde ich nie sagen können, denn ich bleibe den Studenten gegenüber immer auch Laie. Das ist ein Unterschied zum erfahrenen Seminarlehrer für Volksschullehrer. Dieser ist ja Spezialist sowohl im Fach wie auch in der Didaktik und hat weniger Anlass, den Lehrerstudenten als echt Fragender zu begegnen. Echte Fragen sind nicht nur Zeichen des Interesses an einer Sache, sondern immer auch Ausdruck des Kontaktes zwischen Personen. Der Fragende definiert demnach seine Beziehung zum Befragten und eröffnet so - wenn es gut kommt - das Gespräch. Der Lehrerstudent wird auf diese Weise den Lehrer als exemplarischen Lerner erfahren.

Den Lehrinhalt aufbereiten heisst: dem Lerner Denkgelegenheiten verschaffen

In einem zweiten Bereich scheint mir die didaktische Kompetenz wesentliche Gesichtspunkte zur Gliederung des Sachinhalts zu liefern: beim sorgfältigen und erfolgreichen Bestimmen der Orte, wo der Lerner durch eigene (Denk-)Arbeit einen nächsten Schritt tun kann. Es geht um die Art und das Ausmass der Schülermitarbeit.

Aus der Lerntheorie weiss der angehende Lehrer, dass Begriffsbildung von jedem einzelnen in einem (Re-)Konstruktionsprozess geleistet werden muss. Die Einsicht wird den Lehrer hoffentlich dauernd begleiten, "dass nur das ganz zu uns gehört, was wir selbst entdeckt und praktiziert haben". So sagt MESSNER (1984) in einem Artikel mit dem programmatischen Titel "Zur Wiederbelebung eigenständigen Lernens - über Voraussetzungen gelingender Lernprozesse". Die Aussage leuchtet ein, sie entspricht auch den eigenen Lernerfahrungen. Die Umsetzung im Unterricht, das Bereitstellen entsprechender Situationen für den Lerner am zu vermittelnden Inhalt, erfordert neben Fachwissen auch viel didaktische Kompetenz. Vor allem an zwei Stellen zeigt sich, wie weit der angehende Lehrer diese Kunst schon beherrscht: an der Art der Fragestellung und im Umgang mit den Schülerfragen und -antworten.

Einem Fachmann mit didaktischer Kompetenz gelingt es, den Stoff so darzubieten, dass dieser im Lernenden immer wieder Fragen auslöst. Das ist ein grosses Wort gelassen ausgesprochen. Didaktisch gute Fragen zu stellen erfordert nämlich weit mehr Wissen und Können als die Kenntnis und Anwendung einer Fragetechnik. Es muss ein inhaltliches Arrangement getroffen werden, das den Lerner bewegt, ihn neugierig macht und ihn gleichzeitig zuversichtlich stimmt bezüglich seiner Chance, die Antwort finden zu können. Hier erweist sich die didaktische Kompetenz als "Fähigkeit zum Seitenwechsel" besonders deutlich: aus der Sicht des Lerners Fragestellungen zu Begreifen und Zusammenhängen zu antizipieren, die dem Vermittler völlig klar sind. Gerade Stoffdruck und Fachkompetenz verleiten dazu, diese Forderung gering zu achten: Fragen lösen "unnötige" Diskussionen aus, und Gruppenarbeit ist zeitaufwendig. Als eventuelle Hommage an die Didaktik oder zur Auflockerung des Lehrervortrags werden dann Ali-bifragen gestellt, die im Grunde genommen nichts anderes sind als nicht ausgesprochene Wörter des Lehrers, die der Schüler erraten und "einsetzen" darf.

Die didaktische Kompetenz zeigt sich auch an der Art und Weise, wie Schülerfragen oder "quere", also unerwartete oder falsche Antworten aufgenommen werden. Ich denke hier an die fassungslose "Ja-das-ist-doch-logisch"-Reaktion des Lehrers auf "dumme" Schülerfragen. Wenn der Vermittler sie als Störfaktor, als Unebenheit im Ablauf behandelt, fehlt ihm die Einsicht, dass diese Momente Chancen beinhalten. Einerseits geben Schülerfragen und falsche Antworten Aufschluss über den aktuellen "Denkort" der Lerner und damit wichtige Hinweise für das weitere inhaltliche Vorgehen. Andererseits schaffen gerade diese Situationen die Möglichkeit, den betreffenden Schüler oder die ganze Klasse zum Nachdenken einzuladen.

Die zwei Beispiele (Lehrerfrage und Umgang mit Schülerbeiträgen) zeigen meines Erachtens deutlich, wie beide Qualifikationen des Lehrers nötig sind und aufeinander bezogen werden müssen. Fachkompetenz allein delegiert die Verantwortung für das Gelingen des Lernprozesses ganz auf die Seite des Lerners. Didaktische Kompetenz allein - kann ich mir gar nicht vorstellen.

Für mich als Begleiter von fachkompetenten Studenten in den Lehrerberuf sind ihr Umgang mit der Frage im Unterricht und ihre Reaktion auf Schülerbeiträge ein wichtiger Indikator, inwieweit die Fähigkeit zum Seitenwechsel, zum Betrachten des Lehrstoffes aus der Sicht der Lerner, schon gelungen ist. Art und Ausmass der Schülermitarbeit ist ebenfalls ein fruchtbares Gebiet für das Gespräch zwischen Lehrerstudent und Didaktiklehrer, da die Suche nach guten Fragestellungen den Beitrag von uns beiden erfordert. Der Fachmann kann sagen, welche Antworten zu grösserer inhaltlicher Klarheit führen; ich dagegen kann anleiten, die Lehrerfragen und die Aufgaben so zu stellen, dass sie lernfördernd wirken, abwechslungsreicher und dem Lerner besser angepasst sind.

Zusammenfassung

Ziel meiner Ausführungen war es, von einer Ausbildung zu berichten, in der fachkompetente Studenten in den Lehrerberuf eingeführt werden. Mir als "gelerntem Lehrer" und Lehrerbildner wurden in dieser Aufgabe einige Punkte deutlich, die meines Erachtens für die Lehrerausbildung ganz allgemein von Belang sind.

- "Lehrer" ist ein Beruf mit notwendiger Doppelqualifikation, Fachkompetenz und didaktische Kompetenz.
- Fachkompetenz ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für erfolgreiches Lehren.
- Didaktische Kompetenz beinhaltet zentral die Fähigkeit, die Sichtweise des Lerners einzunehmen und dann die entsprechenden Massnahmen zur Anregung eines Lernprozesses zu treffen.
- Didaktik darf sich nicht zurückziehen auf ein Theoriewissen über den Lernprozess, sonst wird sie für den Lehrer zur belanglosen Gedankenspielerei. Sie darf sich aber auch nicht mit der Aufstellung einiger schematischer Verhaltensregeln begnügen (you must ..., you must not ...), sonst artet sie in leere Routine aus.
- Didaktische Kompetenz realisiert sich im Stoff und muss sich deshalb auf diesen einlassen. Sie leitet die lernergerechte Aufarbeitung des Lehrstoffes und bringt damit Ordnung in den Unterricht. Sie leitet auch an, Sachfragen zu finden, um dem Lerner das eigenständige und gelingende Lernen zu ermöglichen.

LITERATUR: FÜGLISTER, P., BORN, Regine, FLÜCKIGER, Verena & KUSTER, H. (1985) Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln. Wissenschaftlicher Schlussbericht zum Projekt Nr. 4.319.0.79.10 des Nationalen Forschungsprogramms "Bildung und das Wirken in Gesellschaft und Beruf, NFP EVA. / MESSNER, R. (1984) Zur Wiederbelebung eigenständigen Lernens - Über Voraussetzungen gelingender Lernprozesse. schweizer schule, 1/84, 2-14. / MEYER, H. (1983) Aneignungsschwierigkeiten didaktischen Theoriewissens. Westermanns Pädagogische Beiträge, 35, 61-71. NISBETT, R. & WILSON, T. (1977) Telling more than we can know: Verbal reports on Mental processes. Psychological Review, 84, 231-259. / PESTALOZZI, J.H. (1801) Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Herausgegeben von REBLE, A. (1974³). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

PRIMARLEHRER - GWERBELEHRER - LEHRERBILDNER

Stationen eines Lehrerlebens

Gespräch mit Konrad Weber, Dozent und Schulleiter am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) Bern. Gesprächspartner: Peter Füglistner (Fg).

"Man muss als Lehrer erstens: selbst viel gelernt und zweitens: gerne gelernt haben und drittens: noch weiter lernen wollen und schliesslich viertens: dies alles glaubwürdig darstellen können." Hartmut von Hentig

Überprüfen wir diese Aussage des deutschen Pädagogen und Lehrerbildners an Erfahrungen, die wir selber mit Lehrern gemacht haben, so werden wir zustimmend feststellen, dass gute Lehrer immer auch vorbildliche - das heisst: exemplarische - Lerner gewesen sind. Sie liessen in ihrem Unterricht nicht nur aufscheinen, was sie sich in ihrem Studium alles angeeignet hatten, sondern sie haben uns lehrend auch immer wieder ermutigende Einblicke in ihren eigenen *Lernweg* eröffnet.

Das im Gespräch mit Konrad Weber in lernbiographisch bedeutsamen Stationen nachgezeichnete *Lehrer-Curriculum* ist ein eindrückliches Beispiel, wie persönlich fruchtbare Lernerfahrungen eines Lehrers belebende Elemente in einem lernwirksamen *Schul-Curriculum* - hier: im Geschäftskunde-Lehrplan für Gewerblich-industrielle Berufsschulen - werden können. Fg

Fg: Konrad Weber, 1986 ist für dich das Jahr der Pensionierung und damit des Abschlusses einer langen und erlebnisreichen Lehrerlaufbahn, die dich vom bernischen Primarlehrer zum Gewerbelehrer und schliesslich zum Lehrerbildner geführt hat. Ich möchte mit dir die wichtigsten Stationen abschreiten, um anhand deiner Biographie typische Merkmale im Werdegang und Wirkungsfeld eines Berufsschullehrers allgemeinbildender Richtung sichtbar zu machen. Wie hat das begonnen?

K.Weber: 1941 habe ich als Zwanzigjähriger das Seminar Hofwil verlassen. In jener Zeit gab es im Kanton sehr viele stellenlose Lehrer. Deshalb begann meine berufliche Tätigkeit mit vielen Stellvertretungen auf verschiedenen Primarschulstufen. Meine erste Stelle als gewählter Lehrer fand ich in Röschenz, im Laufental. Ich unterrichtete dort Dritt-, Viert- und Fünftklässler. Dies ist eine Altersstufe, die mich nie ganz angesprochen hat. Deshalb habe ich mich drei Jahre später an die Oberschule Orpund bei Biel beworben. Dort war ich mit Leib und Seele Primarlehrer. Mit den Siebt-, Acht- und Neuntklässlern habe ich ausserordentlich gern gesungen, gezeichnet, geschnitzt, gemalt; und mit ganz besonderer Begeisterung unternahm ich mit meinen Schülern während der Turnstunden Waldläufe. Da war ich so richtig im Element und hatte das Gefühl, auf der Oberschule zu Hause zu sein. Und doch habe ich mich insgeheim nach etwas umgesehen, das mein Lehrerleben noch bereichern könnte. Ich hatte Aussicht, Zivilstandsbeamter zu werden oder Sektionschef. Im Hintergrund aber stand immer mein Vater, selber ein Primarlehrer. Während seines Militärdienstes hatte er den Sektions-

chef für berufliche Ausbildung des Bundesamtes für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA) kennen gelernt. Dieser machte ihn auf die Weiterbildung von Primarlehrern zu Gewerbelehrern aufmerksam. Mein Vater war der Meinung, dies wäre eine Aufstiegsmöglichkeit für mich. Mit einem rechten Lohn und geregelter Freizeit. (Hier täuschte er sich allerdings sehr!) Vor allem sah er eine Chance zur persönlichen Weiterbildung. Der Status des Gewerbelehrers hatte in den Augen meines Vaters eine ganz besondere Bedeutung. Er pflegte Umgang mit Lehrern der Gewerbeschule Biel; er war selbst Gewerbelehrer im Nebenamt in Aarberg. Und so regte er mich an, den sogenannten Jahreskurs zu absolvieren.

Fg: Was war es denn, das deinen Vater am Gewerbelehrer so faszinierte?

K.Weber: Mein Vater hatte immer den Eindruck, so ein Gewerbelehrer sei ein praxisnaher Typ, der viel weiss und einen guten Lohn bezieht. Das hat meinem Vater, der aus eher bescheidenen Verhältnissen stammte, Eindruck gemacht. Von daher war er der Meinung, Gewerbelehrer, das sei etwas für mich. Ich erkundigte mich auf dem Amt für Berufsbildung nach den Ausbildungsmöglichkeiten. Ich wurde ermuntert, mich anzumelden, ohne aber, dass man mir hätte eine Anstellung zusichern können. Ich wagte den entscheidenden Schritt, war mir aber durchaus bewusst, dass ich vieles aufgeben musste, was mir als Primarlehrer besonders Freude gemacht hatte: Turnen, Zeichnen, Singen. Beizufügen wäre noch, dass ich als junger Primarlehrer immer am Samstag noch Fortbildungsschule erteilt hatte. Für fünf Franken die Stunde. Da hatte ich Gelegenheit, Themen zu unterrichten, die eng verwandt sind mit den Fächern einer Gewerbeschule, zum Beispiel: eine einfache Buchhaltung führen, Zahlungsverkehr mit Post und Bank darstellen; daneben erteilte ich eine einfache Staatsbürgerkunde. Dieser Unterricht mit Burschen zwischen 16 und 20 Jahren gefiel mir. In diesem Obligatorium waren alle jene Schüler zusammengefasst, die keine Berufslehre und damit auch keine Berufsschule absolvieren konnten. Es waren vorwiegend Jugendliche aus der Landwirtschaft sowie Bauhandlanger. Einfache Typen also, und es war bisweilen ein mühsames Unterrichten. Begeiflicher Weise kamen sie nicht mit Begeisterung am Samstagnachmittag noch zur Schule.

1952/53 besuchte ich dann den vierten "Jahreskurs für die Ausbildung von Gewerbelehrern in den geschäftskundlichen Fächern". Dazu gehörte auch eine Ausbildung, die mich befähigen sollte, Physik und Chemie zu unterrichten. Der damalige Jahreskurs war zu 70 bis 80 Prozent eine Ausbildung für einen berufsspezifischen Unterricht. Wir hatten Unterricht bei einem Bäcker, bei einem Metzger, bei einem Schriftsetzer; wir arbeiteten in einer Spenglerei, Schlosserei, Schreinerei und in Betrieben der Maschinenindustrie - kurz, wir wurden darauf vorbereitet, neben den Fächern Buchhaltung, Deutsch und Staatskunde für irgendeinen Beruf auch das Fachrechnen und Fachzeichnen zu erteilen. Noch anfangs der fünfziger Jahre herrschte die Idee vor, ein Gewerbelehrer müsse auch berufskundliche Fächer un-

terrichten können. Vom Fachlehrer war damals noch wenig die Rede, obwohl es ihn bereits gab. In der Regel waren es Meister und Ingenieure, die im Nebenamt unterrichteten. Damals leisteten sich nur ganz grosse Gewerbeschulen hauptamtliche Fachkundelehrer. Für sie bestand lediglich die Möglichkeit des Besuchs von methodischen Einführungskursen. In jener Zeit war auch der Lehrmittelmarkt noch sehr bescheiden. Es gab Rechenhefte und einfache Broschüren, meist als Beilagen zu den "Blättern für den beruflichen Unterricht", dem Fachorgan für Berufsschullehrer. Ich erlebte selbst noch die Zeit, da ich als Gewerbelehrer gezwungen war, selber Lehrmittel zu schreiben, weil keine entsprechenden Unterrichtshilfen zur Verfügung standen. So hatte ich beispielsweise den Auftrag, eine Töpfer- und Keramikerklasse im Rechnen zu unterrichten. Der Schulleiter forderte mich auf, mich selbst in der Töpferwerkstätte umzusehen und aus meinen eigenen Beobachtungen heraus ein Rechenlehrmittel zu entwickeln. Daraus ist mein Rechenbüchlein für Töpfer entstanden. Es ist bei Sauerländer verlegt worden und findet heute noch da und dort Verwendung. Diese Selbsthilfe des Lehrers war typisch für die damalige Zeit.

Bald einmal fragte mich der Direktor der Gewerbeschule Bern, ob ich bereit wäre, mich in der Buchhaltung weiterzubilden. Er hatte die Absicht, mich später als Kursleiter in diesem Fach einzusetzen. Ich sagte zu und besuchte während zirka vier Jahren im KV Abendkurse. Diese Kurse werden für Kaufleute geführt, die sich auf das Eidgenössische Buchhalterdiplom vorbereiten. Dieses Diplom konnte ich aber nicht erwerben, da ich keine KV-Lehre absolviert hatte und mir die Büropraxis fehlte. Schliesslich wurden mir Buchhaltungskurse für nebenamtliche Gewerbelehrer anvertraut. Während vielen Ferienwochen war ich in der ganzen Schweiz als Kursleiter tätig. Auf diesem Weg bin ich zum Fachmann für Buchhaltung geworden. Neben dem Lehrlingsunterricht erteilte ich auch zahlreiche Abendkurse für Meister, für Leute also, die sich berufsbegleitend auf den Erwerb des Eidgenössischen Meisterdiploms vorbereiteten. Dies zwang mich zur Auseinandersetzung mit spezifischen Problemen der Betriebsführung. Das bereitete mir anfänglich Mühe und Kummer. Und doch war für mich die Lehrtätigkeit in diesen Meisterkursen etwas vom Schönsten während meiner ganzen Lehrerlaufbahn. Die Berufsleute sind gerne in den Unterricht gekommen. Sie hatten ein Ziel vor Augen und waren gewillt zu arbeiten; ihr Lernwille war gross und dementsprechend auch mein Engagement für sie, obwohl ich Schultage zu bewältigen hatte mit neun bis zehn Lektionen.

Fg: Dies hat dir aber auch wertvolle Einblicke in die Berufswelt eröffnet, nicht wahr?

K.Weber: Ja, sehr stark sogar. In der Auseinandersetzung mit den verschiedenen buchhalterischen Problemen dieser Betriebe erwarb ich mir ein reiches Fachwissen. Meine Buchhaltungstheorie musste sich in vielen praktischen Situationen bewähren. Allmählich wurde ich bekannt. So erhielt ich den Auftrag, an der Gartenbaufachschule Oeschberg den künftigen Gärtnermeistern

während vier Wochenstunden Buchhaltungs- und Kalkulationsunterricht zu erteilen. Ich wurde unversehens zum Spezialisten in Sachen Preisberechnung für Gärtner und arbeitete einige Zeit sogar in der Preisberechnungskommission des Schweiz. Gärtnermeisterverbandes mit. Es kam so weit, dass mich Gärtnermeister zu Hause anriefen, um sich zu erkundigen, wie teuer sie ihre Cyclamen und Begonien verkaufen könnten. Das wurde mir allmählich unheimlich, da mir ja die spezifischen Berufskennntnisse fehlten. Aber ich konnte manchen jungen Gärtnermeister bei der Eröffnung eines eigenen Betriebes in finanziellen Fragen beraten. Vom Gärtnermeisterverband wurde ich auch zu Fortbildungskursen über Preisberechnungsfragen beigezogen. Im Anschluss an einen solchen Kurs kam ein Gärtnermeister auf mich zu mit der Bitte, in seiner Buchhaltung etwas Ordnung zu schaffen. Ich suchte ihn zu Hause auf und fand in seinem Rechnungswesen eine fürchterliche Unordnung vor. Ich bot ihm meine Hilfe an. Seit her führe ich für diese Gärtnerei die Buchhaltung. So lernte ich den Familienbetrieb gründlich kennen. Als der Betriebsinhaber starb, wurde ich vom Notariat zur Herausgabe der Buchhaltungsunterlagen aufgefordert. Da wurde mir erst bewusst, was für eine Verantwortung ich übernommen hatte. Als die Erteilung vorgenommen wurde, bot sich für mich erneut eine Lerngelegenheit, die sich für meinen Geschäftskundeunterricht bezahlt machen sollte. Der Sohn, der die Gärtnerei übernahm, bat mich, auch ihm zu helfen. Von diesem "Gärtnermeister Fritz", wie ich ihn nenne, erhalte ich seit Jahren die praktischen Beispiele für meinen Buchhaltungsunterricht in der Berufsschullehrerausbildung.

Fg: Dieser intensive Kontakt mit der Praxis hat dir den Hintergrund für deine Lehrtätigkeit geliefert. - Doch kehren wir zurück an den Beginn deiner Berufsschullehrerlaufbahn.

K.Weber: Nach Abschluss des erwähnten Jahreskurses bin ich im Frühjahr 1953 als hauptamtlicher Gewerbelehrer an die gewerblich-industrielle Berufsschule Bern gewählt worden. Ich übernahm Lehrlingsklassen aus verschiedenen Berufszweigen: Spengler-Installateure, Schreiner, Kaminfeger und Buchbinder. Mein Stundenplan war alles andere als ideal, musste ich doch um 07.00 beginnen und mit stundenweisen Unterbrüchen bis um 20.00 unterrichten. Im Laufe meiner langjährigen Lehrtätigkeit wurden mir andere Berufsgruppen zugeteilt wie Bäcker, Konditoren, Köche, Mechaniker, Zahntechniker, Glasmaler, Töpfer und Keramikmaler, Steinbildhauer, Kartographen, Lithographen, Stereotypeure, Schaufensterdekorateure u.a.m. So erhielt ich Einblick in alle Abteilungen einer grossen Berufsschule. Ich hatte strenge Tagewerke, aber die Arbeit mit kritischen, diskussionsfreudigen Jugendlichen gefiel mir. Neben Staats- und Wirtschaftskunde musste ich in erster Linie einfache Geschäftsbuchhaltung, Korrespondenz und Fachrechnen erteilen.

Fg: Heisst das auch, dass der allgemeinbildende Unterricht im heutigen Sinne an der Gewerbeschule noch nicht eingeführt war und dein Unterricht eher eine Ergänzung zur Fachkunde darstellte?

K.Weber: Das ist richtig. Der Begriff 'Allgemeinbildender Lehrer' war damals noch nicht bekannt (wie übrigens auch die Bezeichnung Gewerbeschule und entsprechend Gewerbelehrer erst später in Berufsschule beziehungsweise Berufsschullehrer wechselte); man sprach vom "Geschäftskundelehrer". Der Unterricht war noch ganz auf das Geschäft, d.h. auf den künftigen Inhaber eines Kleinbetriebes ausgerichtet. Dies war programmiert im damaligen Lehrplan, der sich auf das erste Berufsbildungsgesetz von 1930 abstützte. Im Unterrichtsplan aus dem Jahre 1941 waren noch nicht die Fächer enthalten, wie wir sie heute kennen. Ein Fach hiess "Muttersprache und Korrespondenz", das zweite "Rechnen", das dritte "Buchführung" und das vierte "Staats- und Wirtschaftskunde" - wohlverstanden, dies alles nebst den Fächern "Physik und Chemie" und "Fachzeichnen". Betrachten wir einmal das Kapitel "Korrespondenz" in diesem Plan (siehe Kasten nebenan).

Die starke Ausrichtung auf die Bedürfnisse des Lehrlings als künftigen "Kleinmeister" - wie es im letzten Abschnitt des zitierten Lehrplans heisst - zeigt sich deutlich auch im Fach "Buchführung", das "dem Lehrling einen Einblick in die wirtschaftlichen Erfordernisse eines Betriebs zu gewähren" hat.

Auch in der "Staats- und Wirtschaftskunde" war es ein anderer Unterricht als wir ihn heute kennen. Staatskunde war in erster Linie eine Institutionenlehre; in der Wirtschaftskunde erteilten wir Wirtschaftsgeographie. Wir sprachen zum Beispiel über "Die Nutzung der Wasserkräfte", "Unsere Landwirtschaft", "Die schweizerische Bevölkerung", "Das Gewerbe und die Hauptindustrien", "Handel und Verkehr".

Es ist hervorzuheben, dass in den fünfziger- und auch noch in den sechziger Jahren der "Geschäftskundeunterricht" betont wurde. Ich komme nochmals zurück zum Buchhaltungsunterricht:

Während meiner Weiterbildung im KV und bei meiner Kursarbeit tauchten mir Zweifel auf, ob wir mit dem Lehrlingsunterricht in diesem Fach noch auf dem richtigen Wege seien. In den fünfziger und sechziger Jahren gab es immer mehr Klassen, deren Berufsschüler sich vorwiegend aus Industriebetrieben rekrutierten. Diese Lehrtöchter und Lehrlinge kamen mit den Aufgaben einer Geschäftsführung überhaupt nie in Berührung. Die Wahrscheinlichkeit, dass sie einmal Betriebsinhaber werden würden, war demnach gering. Dies war am ehesten noch in Bäcker- oder Metzgerklassen der Fall, in denen Söhne von Geschäftsinhabern sasssen. Der damalige Geschäftskundeunterricht war für mich weder Fisch noch Vogel: zuviel für die einen, zuwenig für die andern. Wir führten zwar eine Geschäftsbuchhaltung mit Kassabuch, Bankkonto, Postcheckkonto; wir plagten uns stunden-, ja monatelang mit der Führung von Kreditoren- und Debitorenkonti und stellten am Schluss eine Bilanz mit einer Einkommensberechnung auf, wir setzten Stunden und aber Stunden ein, um die Lehrlinge auf die entsprechenden Prüfungen vorzubereiten. Aber ich hatte das Gefühl, diese Zeit könnte besser genutzt werden, um den Lehrlingen etwas für ihr gegenwärtiges und künftiges Leben mitzugeben.

Normallehrpläne

für die gewerbliche Berufsschule.

Erlassen vom Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit,
am 18. August 1941.

Korrespondenz.

Der Förderung des schriftlichen Ausdruckes und des praktischen Schriftverkehrs dienen der geschäftliche und der private Brief. In den Mittelpunkt des Unterrichts sind die wichtigsten Arbeiten zu stellen, die das Leben vom Lehrling, Gesellen oder Arbeiter, Staatsbürger und im einfachsten Rahmen vom Meister verlangt. Die Erläuterung der rechtlichen und geschäftskundlichen Grundlagen des Briefes ist unerlässlich und vermittelt dem Schüler die notwendigen Unterlagen zum Ausarbeiten des Schriftstückes. Die Briefe sind somit das Ergebnis der praktischen Auswertung kurz und klar gehaltener Erklärungen.

Vieles Ueben verleiht dem Schüler eine gewisse Sicherheit im freien Gestalten des Briefinhaltes. Auf das mündliche Formen von Briefen auf Grund der vorher festgelegten Leitpunkte darf nicht verzichtet werden. Die Lehrlinge müssen dabei erkennen, dass es für jede Aufgabe mehrere gute Lösungen gibt und dürfen sich nicht ängstlich an eine starre Form halten. Deshalb ist das ausschliessliche Anfertigen von Briefen durch Abschreiben von Musterbeispielen ohne die gestaltende Mitarbeit des Schülers verwerflich.

Der Wahl des Schreibmaterials, der Gestaltung der Briefform und der Darstellung muss alle Aufmerksamkeit geschenkt werden. Der Schüler sollte beizeiten einsehen lernen, dass für den Erfolg oft das äussere Kleid des Briefes entscheidet. Die Verwendung loser Blätter, Memoranden und Postkarten und des Schnellhefters oder Ordners in der Schule bietet eine Reihe von Vorteilen und entspricht dem praktischen Leben. Das Vorzeigen und Anlegen einfacher Ablegevorrichtungen für die Geschäftspapiere ist empfehlenswert.

Der Unterrichtende muss über dem zu behandelnden Stoff stehen und in der Ausgestaltung seines Arbeitsprogrammes eine gewisse Planmässigkeit verfolgen. Damit der Schüler ein ausreichendes Mass rechtlicher und geschäftskundlicher Kenntnisse erhalte, ist es nötig, ihn in die wichtigsten schweizerischen Gesetze, vor allem in das Obligationenrecht, einzuführen.

Das Stoffprogramm für den Schriftverkehr wird nachstehend durch einige Beispiele angedeutet. Dabei hat es nicht die Meinung, dass die angegebene Reihenfolge für die Bearbeitung der örtlichen Lehrpläne massgebend sein müsse.

1. Der Lehrvertrag; das Lehrverhältnis.
2. Die Kranken- und Unfallversicherung (Suval).
3. Der Verein: Briefe, Protokoll.
4. Der Post-, Bahn-, Telephon- und Telegraphenverkehr.
5. Der Zahlungs- und Bankverkehr, Wertpapiere, Darlehensvertrag.
6. Der Kaufvertrag; Mindestangebot, Bestellung, Widerruf, Mängelrüge.
7. Die Arbeitsverträge; Dienstvertrag und Werkvertrag.
8. Der Mietvertrag.
9. Die Bürgschaft.
10. Die Grundzüge des Bundesgesetzes über Schuldbetreibung und Konkurs.
11. Aus dem Zivilgesetzbuch (Sachenrecht): Grundpfand, Fahrnispfand;
für Lehrtöchterklassen: Das Familienrecht.
12. Der Verkehr mit Behörden.

[...]

Das Programm hat sich den besonderen Bedürfnissen der Berufsklassen anzupassen. In Klassen mit Industrie-Lehrlingen muss der Schriftverkehr aus dem Leben des Arbeiters in den Vordergrund treten. In Berufsklassen, die sich aus Lehrlingen des Handwerks und Kleingewerbes rekrutieren, empfiehlt es sich, auch den Schriftverkehr eines Kleinmeisters zu pflegen. Dagegen soll darauf verzichtet werden, Lehrgänge durchzuarbeiten, die einer höheren Stufe, d. h. den Vorbereitungskursen auf die höheren Fachprüfungen vorbehalten bleiben.

Normallehrplan im Fache Geschäftskunde

(Vom 4. Februar 1972)

Richtziele

- Die Geschäftskunde umfasst die Fachgebiete "Rechtskunde", "Korrespondenz", "Zahlungsverkehr und Geldhaushalt".
- Im Fach "Geschäftskunde" wird der Lehrling mit wichtigen rechtlichen und wirtschaftlichen Beziehungen des Einzelnen zu Mitmenschen und der Gesellschaft vertraut gemacht.
- Im Vordergrund stehen dabei die Belange des Privatmanns und Staatsbürgers. Die Behandlung der Probleme des Geschäftsinhabers ist grundsätzlich der Weiterbildung vorbehalten.

Rechtskunde

- Im Unterricht in "Rechtskunde" werden elementare Rechtskenntnisse vermittelt.
- Der Lehrling soll mit Rechten und Pflichten im privaten Bereich (Beruf, Familie, andere Gemeinschaften) vertraut werden und dadurch die Einsicht gewinnen, wie das Recht ordnend in das Leben eingreift.
- Das Schwergewicht im Unterricht liegt weniger auf der Erläuterung theoretischer Erkenntnisse. Vielmehr werden praktische Verhaltensregeln vermittelt, die dem jungen Menschen helfen, sich in einfachen Rechtsfragen des täglichen Lebens zurechtzufinden.

Korrespondenz

- Der Korrespondenzunterricht macht den Lehrling vertraut mit dem Abfassen von Briefen, wie sie der Privatmann, das Vereinsmitglied oder der Staatsbürger zu schreiben haben.

Zahlungsverkehr und Geldhaushalt

- Der Unterricht in "Zahlungsverkehr und Geldhaushalt" führt den Lehrling in die Grundfragen der Rechnungsführung ein.
- Der Lehrling soll die Bedeutung des wirtschaftlichen Haushaltens in allen Lebensbereichen erkennen. Zudem soll das Verständnis für übersichtliche Darstellung gefördert werden.

Als ich den Auftrag erhielt, für Lehrlinge eine Sammlung von Buchhaltungsaufgaben zu entwerfen, stellte ich Aufgaben zusammen, die eigentlich neben dem offiziellen Lehrplan standen. In diese Aufgabensammlung nahm ich Beispiele auf, die mit "Geschäft" nichts mehr zu tun hatten: Vormundschaftsrechnungen; ein Möbelverzeichnis, wie es erforderlich ist für jemanden, der eine Versicherung abschliessen will; ich wählte Beispiele aus dem Vereinswesen, stellte Bilanzaufgaben zusammen für Vereine, entwarf Privatbuchhaltungen und Aufgaben für das Ausfüllen einer Steuererklärung - kurz und gut, ich versuchte, eine "Buchhaltung" für den Vereinskassier, für den Familienvater und für einen Arbeitnehmer zu schaffen.

Fg: Lag das völlig in deinem eigenen Ermessen?

K.Weber: Rein rechtlich hätte ich mich natürlich an den Lehrplan und die Wegleitung aus dem Jahr 1941 halten müssen. Andererseits erwachte allmählich in Gewerbelehrerkreisen das Bewusstsein, dass der Buchhaltungsunterricht sich wandeln sollte. So erhielt ich aus Kollegenkreisen und nicht zuletzt auch vom BIGA Unterstützung. Dies war der Auftakt zur Lehrplanreform.

Fg: Der "Lehrplan im Fach Geschäftskunde" war ja der erste der in den sechziger und siebziger Jahren neugestalteten Lehrpläne für gewerblich-industrielle Berufsschulen. Kannst du über diese Lehrplanarbeit berichten?

K.Weber: Den heute geltenden Geschäftskundelehrplan hat es damals noch gar nicht gegeben. Wir wollten ja gerade weg vom altherkömmlichen Gedanken einer Betriebsführung. Ich bin dann vom BIGA beauftragt worden, zusammen mit einer Arbeitsgruppe Aenderungsvorschläge auszuarbeiten. Ich hatte schon damals dem BIGA den Vorschlag unterbreitet, anstelle der Buchhaltung den Lehrlingen einen Rechtskundeunterricht zu erteilen. Diese Rechtskunde für den Privatmann sollte auch ein Stück Privatkorrespondenz, Buchhaltung und Zahlungsverkehr enthalten. Wir überlegten uns lange, wie dieses Fach bezeichnet werden könnte und fanden schliesslich nichts Besseres als den Sammelnamen "Geschäftskunde". Aber dieses Fach hat mit der vorhergehenden Geschäftskunde nichts mehr zu tun. Vielmehr geht es um die alltäglichen Geschäfte des Privatmannes und um seine Rechtskenntnisse. In den sechziger Jahren war auch viel von "Lebenskunde" die Rede, die man den Lehrlingen erteilen sollte. Anlässlich eines Referates, das ich vor den Schulleitern der deutschen Schweiz halten durfte, konnte ich meine Idee von Lebenskunde darlegen. Lebenskunde bedeutet für mich nicht nur Sexualunterricht und die Behandlung von Problemen im Zusammenleben der Familie und der Gemeinschaft, Lebenskunde heisst auch: die Lehrtöchter und Lehrlinge darauf aufmerksam machen, dass sie nicht unbedacht Verträge abschliessen und Abzahlungsgeschäfte tätigen; sie sollten wissen, dass ein abgegebenes Ja unter Umständen Vertragscharakter haben kann, kurz, es sollte in diesem Fach der Rechtsalltag in den Vordergrund gestellt werden. Diese Idee leuchtete ein. Ich erhielt Unterstützung und den Auftrag, für dieses neue Fach ein Konzept auszuarbeiten. Ich entschied mich, den Stoff in

einzelne Themenkreise zu gliedern. Situationen aus dem Rechtsalltag sollten zur Sprache kommen wie Lehrvertrag, Kaufvertrag, Mietvertrag, Arbeitsvertrag, Werkvertrag, aber auch Themen wie Versicherungen, Sparen und Geldanlage, Darlehen und Kredite, Verein und Familie. Der Themenkreis "Familie" umfasst Fragen des Zusammenlebens; es ist darin vom Verlöbnis und der Heirat und vor allem von den wirtschaftlichen Problemen einer Familie die Rede: Was passiert, wenn ein Familienglied stirbt? Wie wird die Erbteilung vollzogen? Wie verhält es sich mit dem Güterrecht? All dies sind Fragen, die ich in meiner Ausbildung zum Primarlehrer nie erklärt bekommen habe und die meines Wissens auch heute noch nicht Gegenstand der Lehrerausbildung sind. Ich hatte geheiratet, ohne eine Ahnung zu haben, dass ich unter dem ordentlichen Güterstand der Güterverbindung stehe. Das hat mich eigentlich immer beschäftigt, dass unsere jungen Leute über derartig lebensnahe Fragen nicht ins Bild gesetzt werden.

Fg: Das alles sind ja nun Themen, die im neuen Lehrplan und in deinem Geschäftskundelehrmittel auftauchen. Kannst du noch etwas sagen, wie Lehrplan und Lehrmittel entstanden sind?

K.Weber: Ich lieferte mein Konzept auf dem BIGA ab. Dort fand es Gefallen, und ich erhielt den Auftrag, etwa dreissig Berufsschullehrer in diesen neuen Lehrplan einzuführen. Das war im Jahr 1970. Ich muss gleich beifügen: Jener Lehrplanentwurf hatte noch das traditionelle Gesicht eines Themenkatalogs. In dieser Zeit tauchte, für mich völlig neu und unerwartet, ein Name auf: Professor Rolf Dubs von der Hochschule St. Gallen. Es wurde mir gesagt, dieser Mann sei soeben mit neuen Ideen zur Lehrplangestaltung aus Amerika zurückgekehrt, und man legte mir nahe, mit diesem Curriculumexperten, wie es hiess, Verbindung aufzunehmen, noch bevor ich die Lehrer instruieren würde. Ich reiste - mit klopfendem Herzen - nach St. Gallen, wo ich zu meiner grossen Ueberraschung und Erleichterung im Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP) freundlich empfangen und von den Mitarbeitern alsdann in die neue Lehrplantheorie eingeführt wurde. Ich lernte für mich völlig neue Begriffe wie 'Lernziel', 'Operationalisierung', 'Taxonomie' u.a. kennen. Mein Lehrplankonzept wurde zwar inhaltlich für gut befunden, es sollte nun aber nach den neuesten curriculumtheoretischen Gesichtspunkten in einen lernzielorientierten Lehrplan umgeformt werden. Hiezu wurde mir die Hilfe von Professor Dubs persönlich zugesichert. Wir vereinbarten, dass er und seine Mitarbeiter am vorgesehenen Einführungskurs für Lehrer mit dabei sein würden. Als Kursort wurde der aargauische Herzberg gewählt. Dort traf man sich dann wiederholt zur Arbeit am neuen Lehrplan "Geschäftskunde". Das Besondere an dieser Arbeit war, dass nicht ich, wie vorgesehen, meine Lehrerkollegen in den Lehrplan einführte, sondern dass die ganze Kursgruppe unter der wissenschaftlichen Leitung des IWP den Lehrplan gemeinsam erarbeitete. Ich avancierte unversehens zum Projektleiter und erteilte den Kollegen Aufträge und Hausaufgaben bis zu den nächsten Lehrplansitzungen. Diese brachten neue Ideen ein, u.a. auch die Idee eines Themenkreises "Der Betrieb". Im grossen und ganzen kann man aber sa-

gen, dass mein ursprüngliches Lehrplankonzept verwirklicht worden ist. Durch Mitarbeit und Diskussion sind die Lehrer ganz automatisch in die neuen Stoffgebiete eingeführt worden. Das BIGA bekundete die Absicht, diesen Lehrplan 1972 in Kraft zu setzen. Es tauchte sogleich das Begehren nach einem auf den neuen Lehrplan abgestimmten Lehrmittel auf. Dies erfüllte mich mit gemischten Gefühlen, war ich doch der Ueberzeugung, nach den langen Jahren der Lehrplanentwicklung meinen Beitrag geleistet zu haben. (Ich erledigte diese Arbeit ja nebst meinem vollen Pensum als Berufsschullehrer, das zeitweise bis zu 36 Unterrichtsstunden umfasste.) Um meine Bedenken zu zerstreuen, meldeten sich spontan Kollegen aus der Lehrplangruppe, die mir beim Verfassen des Lehrmittels behilflich sein wollten. Ich erhielt auch die Erlaubnis, alle Unterlagen der Herzbergseminare verwenden zu dürfen. Im Winter 1970/71 machte sich eine neunköpfige Lehrergruppe unter meiner Leitung an die Arbeit. Wir entwickelten Unterlagen für die ersten vier Themenkreise und setzten uns mit dem Verlag Sauerländer in Verbindung. Dieser sorgte dafür, dass die Lehrer mit ersten Materialien unterrichten konnten. Unsere Arbeit aber ging weiter. Wir schrieben während vielen Wochenendsitzungen jeweils in Olten am Lehrmittel. Das neue Fach "Geschäftskunde" löste in Lehrerkreisen heftige Diskussionen aus. Es gab Befürworter und Gegner. Vor allem aber stiess bei der älteren Lehrgeneration die damals noch weitgehend unbekannte Lernzielformulierung auf Widerstand. Nebst mancher Zustimmung musste ich mir viele bitterböse Telefonanrufe von empörten Kollegen anhören. Ueber dem neuen Fach "Geschäftskunde" sollte sich noch manches Gewitter entladen, bis es sich an der Berufsschule etablieren konnte.

Fg: Der neue Lehrplan "Geschäftskunde" ist vom BIGA 1972 in Kraft gesetzt worden. Wenige Jahre später erfolgte bereits eine Uebearbeitung, die zum revidierten Lehrplan von 1981 führte. Und das darauf abgestimmte Lehrmittel, der sogenannte "Weber", erscheint dieses Frühjahr in der sechsten vollständig neu bearbeiteten Auflage. Das ist doch ein schöner Erfolg, nicht wahr?

K.Weber: Gewiss. Aber die vielen Tausend verkauften Exemplare unseres Lehrmittels belasten und verpflichten mich auch. Und ich bin eigentlich froh, dass in der Zwischenzeit auch andere Geschäftskundelehrmittel entwickelt worden sind, die dazu eine Alternative darstellen. Es befriedigt mich, im nachhinein feststellen zu dürfen, dass sich das Fach "Geschäftskunde" an den Berufsschulen behaupten konnte. Aus Rekrutenbefragungen und wissenschaftlichen Untersuchungen weiss man, dass die "Geschäftskunde" bei den Lehrlingen auch heute noch guten Anklang findet. Unsere jungen Leute sehen ein, dass sie in diesem Fach Wichtiges für den Start ins Erwachsenenleben erfahren.

Fg: Es ist wahr: Manch Gymnasium und manches Lehrerseminar beneidet die Berufsschule um dieses lebensnahe Unterrichtsfach.

K.Weber: Man muss an dieser Stelle gerechtigkeitshalber erwähnen, dass nebst der Geschäftskunde auch die andern allgemein-

bildenden Fächer: Deutsch, mit seinen Teilbereichen Sprachschulung, Literatur-, Kunst- und Musikbetrachtung, sowie Lebenskunde und die Fächer Staats- und Wirtschaftskunde einen gewichtigen Anteil des Berufsschulunterrichts ausmachen. Auch für diese Fächer sind in den siebziger Jahren völlig neue Lehrpläne entwickelt worden. Und dies nicht mit geringerem persönlichem und wissenschaftlichem Engagement, als ich dies am Beispiel der Geschäftskunde dargestellt habe. Es wären in diesem Zusammenhang viele Namen engagierter Berufsschullehrerkollegen zu erwähnen. So wurde der alte Lehrplan von 1941 allmählich durch ein pädagogisch und didaktisch durchdachtes Lehrplanwerk ersetzt. Dies zu einem Zeitpunkt, da sich durch die Gründung des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik (SIBP), des ersten eidgenössischen Berufsschullehrerseminars, Erneuerungsbestrebungen sichtbar machten. Dass dies möglich wurde, verdanken wir, nebst dem bereits erwähnten Professor Rolf Dubs auch Professor Hans Aebli, der ein Jahr zuvor an der Universität Bern die Abteilung Pädagogische Psychologie eröffnet hatte. Ueber seine Mitarbeiter, die sich seit Beginn am SIBP als Dozenten für die erziehungswissenschaftlichen Fächer engagierten, sind wertvolle Impulse in die Berufsschullehrerbildung und damit in die Berufsschule eingeflossen. Eine weitere Hilfe von der Wissenschaft an die von universitärer Seite bisher vernachlässigte Berufsbildung ergab sich schliesslich aus Projekten des Nationalen Forschungsprogramms "Erziehung und das Wirken in Gesellschaft und Beruf" (NFP EVA). Für mich als Nicht-Akademiker ist diese Zuwendung der Wissenschaftler zur Berufsbildung eine höchst erfreuliche Tatsache, gewissermassen ein Lichtblick. - Rückblickend kann man die sechziger Jahre als die Jahre des Aufbruchs, die siebziger als die Jahre der Lehrplanerneuerung und die achtziger Jahre als die Epoche bezeichnen, in der die Erneuerungen in der Berufsschule ihre ersten sichtbaren Früchte tragen.

Ich bin persönlich davon überzeugt, dass wir heute in der Berufsbildung beide Kräfte brauchen: Die Arbeit der Unterrichtspraktiker und die theoretische Anstrengungen der Bildungswissenschaftler.

Fg: Kehren wir zurück zum bereits erwähnten Jahr 1972, dem Eröffnungsjahr des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik. Wie kam es, dass du als Berufsschullehrer zum ersten Dozenten (und später dann zum Schulleiter) dieses Instituts ernannt worden bist?

K.Weber: Wie bereits erwähnt, hatte ich nebst meiner Tätigkeit als Berufsschullehrer viele Fortbildungskurse zu erteilen. Zudem war ich schon seit 1963 als Lehrer für Buchhaltung an den sogenannten BIGA-Jahreskursen, der Vorgängerinstitution des SIBP, tätig. Bis zur Gründung des Instituts erteilte ich in diesen Jahreskursen das Fach Buchhaltung. Das war aber nicht eine Lehrlingsbuchhaltung, sondern eine Buchhaltung für Lehrmeister. Man war damals nämlich der Ansicht, dass jeder Berufsschullehrer in der Lage sein sollte, auch Meisterkurse in diesem Fach zu halten. Diese Kurstätigkeit war mein erster

Kontakt mit der Erwachsenenbildung. Als Kurslehrer, Lehrplanprojektleiter und Lehrmittelautor war ich beim BIGA ja kein Unbekannter mehr. Deswegen lag es nahe, dass der 1971 zum Institutsdirektor ernannte Luzerner Dr. Werner Lustenberger auf mich aufmerksam gemacht wurde. Ein erster flüchtiger Kontakt hatte sich bereits auf dem Herzberg ergeben. So kam für mich die Anfrage nicht ganz unerwartet. Aber ich hatte dennoch Bedenken. Meine grössten Vorbehalte richteten sich gegen den Status eines Bundesbeamten, war ich doch mit Leib und Seele Lehrer - und ich wollte es vorbehaltlos bleiben. Es bedurfte einiges an Verhandlungen, bis man mir einen Lohn zugestand, der etwa dem entsprach, was ein Berufsschullehrer mit zwei bis drei zusätzlichen Nebenstunden verdient. Und noch ein weiterer Verhandlungspunkt war mir wichtig: ich wollte meine Lehrtätigkeit an der Berufsschule nicht vollständig aufgeben und deshalb bestand ich darauf, weiterhin eine Lehrlingsklasse unterrichten zu dürfen. Denn die von mir in der Lehrerausbildung gelehrt Theorie sollte sich stets auch in der eigenen Unterrichtspraxis bewähren. Ich erachte dies als einen wichtigen Grundsatz für einen Lehrerbildner. - Am 1. Oktober 1972 bezog ich gemeinsam mit dem Institutsdirektor das uns im damaligen Berner Abendtechnikum zugeteilte Provisorium. Im April dieses Jahres ziehe ich ein zweites Mal um, diesmal in den institutseigenen Neubau in Zollikofen...

Fg: ...mit leichterem Gepäck, für die restlichen paar Monate deiner Lehrtätigkeit. Ob auch mit leichtem Herzen?

K.Weber: Natürlich fällt es nicht leicht, nach einer an Arbeit und Erfahrung reichen und vielgestaltigen Lehrtätigkeit ins hintere Glied zu treten. Aber ich habe ja nicht nur Erfahrungen gemacht, sondern auch Kollegen und Freunde gewonnen, die auf ihre Art und mit frischem Einsatz mein berufspädagogisches Anliegen vertreten werden. Das stimmt mich doch eher zuversichtlich.

Fg: Dein überzeugter und beispielhafter Einsatz für die Berufsbildung verpflichtet uns. Ich möchte gerne mit dir noch einen Blick in die Zukunft werfen. Du hast in grossen Zügen dargestellt, wie sich die Wandlung an der gewerblich-industriellen Berufsschule seit den vierziger Jahren vollzogen hat. Wir haben nun die Mitte der achtziger Jahre überschritten. Die Kinder, die jetzt zur Welt kommen, werden die Lehrlinge im Jahr 2000 sein. Welchen Typ des Berufsschullehrers haben wir für das 21. Jahrhundert auszubilden? Kannst Du als einer, der aus dem Lehrersein viele Erfahrungen gewonnen hat und bei der Ausbildung von Lehrern sich Gedanken darüber gemacht hat, dazu etwas sagen?

K.Weber: Ich weiss wenig Sicheres zu sagen über die technologische Entwicklung, die unaufhaltsam die Berufsbildung und damit auch die Berufsschule erfasst. Ich bin davon überzeugt, dass die Technik unsere Welt noch weiterhin verändern wird. Aber ebenso bin ich davon überzeugt, dass sich der Mensch nicht grundlegend ändert. Er muss weiterhin mit seinen Mit-

menschen zusammenleben. In dieser Hinsicht hat gerade der allgemeinbildende Berufsschullehrer einen wichtigen Auftrag. Er muss den Lehrtöchtern und Lehrlingen eine Hilfe bieten, die sie befähigen, sich in einer Welt, die sich im Umbruch befindet, zurechtzufinden. Der junge Mensch muss erkennen, dass es nicht nur technologische Entwicklungen und Wandlungen, sondern auch grundlegende bleibende Werte gibt. Er muss auch willens sein, die Probleme des Zusammenlebens zu bewältigen. Und in dieser Hinsicht wird der Lehrauftrag des Berufsschullehrers keine wesentlichen Änderungen erfahren. Er wird weiterhin darin bestehen, in vorbildlicher und überzeugender Art den Heranwachsenden auf diesem Weg zu begleiten.

Fg: Das ist die pädagogische Leitidee vom Lehrer als exemplarischer Mensch. Ich bin persönlich davon überzeugt, dass du, Konrad Weber, dieses Exemplarische deinen Schülern und Lehrerstudenten vorgelebt hast. Dafür und für diese aufschlussreichen Ausführungen über den Berufsschullehrer allgemeinbildender Richtung möchte ich dir sehr herzlich danken.

Alles prägt: die Natur und die soziale Umwelt, das Haus und die Strasse, die Sprache und die Sitte, die Welt der Geschichte und die Welt der täglichen Nachrichten aus Gerücht, Radio und Zeitung, die Musik und die Technik, das Spiel und der Traum, alles miteinander, manches, indem es Fragen, Zweifel, Abneigung, Widerstand erzeugt; gerade durch das Ineinandergreifen der verschiedenartigen, einander entgegengesetzten Wirkungen wird der Charakter geprägt. Und mittendrin in dieser prägenden Unendlichkeit steht der Erzieher, nur ein Element unter unzähligen, aber von ihnen allen unterschieden durch den Willen, an der Prägung des Charakters teilzunehmen, und durch das Bewusstsein, eine bestimmte Auswahl des Seins, die Auswahl des Richtigen, dessen, was sein soll, dem werdenden Menschen gegenüber zu vertreten.

Martin Buber

Jahresbericht des Präsidenten für das Vereinsjahr 1984/85

Liebe Kolleginnen und Kollegen

"Didaktische Analyse" ist uns Erziehungswissenschaftlern ein vertrauter Begriff. Er kommt mir in den Sinn, wie ich so mitten in den SPV-Papieren sitze und versuche, Ordnung in dieses Auslege-"Gnusch" zu bringen. Ziele, Inhalte, Mittel, Methoden - wozu und woraufhin? Sich selbst und den Vereinsmitgliedern Rechenschaft geben über das, was in und zwischen den 4 Vorstandssitzungen gegangen und nicht gegangen ist. Aus dieser Rückschau verdichtet sich mir ein Gefühl um den Begriff "Absage".

Die gewichtigste Absage erhielt unsere Vorbereitungsgruppe, die den pädagogischen Teil dieser Studienwoche geplant hatte. Da spielen offenbar einflussreiche Schalter, wenn es gilt, unsympathische Referenten fernzuhalten. Jedenfalls wurde unser Konzept, das auf Beschlüssen des "Vorbereitungs-Parlaments" (Interlaken Mai 84) beruhte, unziemlich gestutzt und umfunktioniert. Dass diese Repressionen weitere Absagen im Vorbereitungsteam auslösten, ist mit dem Kopf zwar verstehbar, aber für mich als Hängemann nicht eben komfortabel. Eine Serie von Absagen steckte ich ein beim Bemühen, den Vorstand personell wieder auszubauen im Hinblick auf künftige Wechsel, sowie weitere Mitarbeiter für kleinere Dienste an dieser Studienwoche zu finden. Es macht den Anschein, die Schweizer Pädagogen stecken bis zum Hals in Arbeit, jedenfalls jene Leute, von denen wir uns etwas versprechen bezüglich irgendwelcher Chargen. Auf die Absagen von Kursen will ich jetzt nicht mehr eingehen. Darüber hat Toni Strittmatter früher sinniert (BzL 2/84). Ich räume ein: Es gibt Erhebenderes, Spannenderes als die Organisationsarbeiten, die eben auch zum Funktionieren eines Verbandes gehören. Organisation ist nicht alles; aber alles ist nichts ohne die pflichttreue Organisation. Das ist hier nicht anders als in der Didaktik, von der ich ausgegangen bin. Hehre Ideen verpuffen oder gehen gar pränatal zugrunde, wenn der zugehörige Apparat nicht funktioniert. Ich gehe zwar nicht so weit wie Bert Brecht, der meint: "Erst kommt das Fressen, dann die Moral". Aber ich sehe die Richtigkeit der darin enthaltenen Teilwahrheit: Das Geistige setzt eine materielle Grundlage voraus. Uebertragen auf das Vereinsleben: Das Geistig-Ideelle, das Thematische braucht eine Organisations-Struktur, um leben zu können.

Trotz dieser Serie von Absagen nahm das Vereinsleben seinen fast gewohnten Gang. "Fast" deshalb, weil nebenher die Vor-

1982
bereitung dieser Studienwoche lief. Dass sie durch all die
Fährnisse der Vorzeit jetzt gut geworden ist, freut mich.

"Beiträge zur Lehrerbildung"

BzL wurde zum regelmässigen Vorstandstraktandum. Das ist ein
gefreutes Kind geworden. Dies wurde möglich dank dem über-
durchschnittlichen Einsatz der beiden Redaktoren Peter Füg-
lister und Fritz Schoch. Die längere Beurlaubung von Kurt
Reusser, dem dritten Redaktor, machte den Beizug einer wei-
teren Kraft nötig. Und es lag nahe, Christian Schmid, unseren
Verbindungsmann zur EDK, die sich regelmässig eingemietet hat
in den BzL, ins Redaktionsteam aufzunehmen. Herzlichen Dank
diesem neuen Triumvirat. Ebenso anerkennen wir dankbar die
für uns gewichtigen offiziellen Seiten des EDK-Sekretariats.
Dadurch wurde u.a. auch die hervorhebenswerte Sondernummer
zum LEMO-Jubiläum möglich (BzL 1/85). Wie es sich für jedes
gesunde Kind gehört: Es muss gelegentlich auf eigenen Beinen
stehen und gehen. Bei den BzL drängt sich eine wenigstens
finanzielle Entflechtung zwischen Verband und Zeitschrift
auf. Darüber wird in einem eigenen Traktandum dieser Ver-
sammlung berichtet.

Das Kursprogramm

war dieses Jahr reduziert im Hinblick auf die Studienwoche.
Durchgeführt wurden:

- Einführung in die Praxisberatung (Raguse, Gessler)
- Die Herausforderung der Informatik an die Lehrerbildung
(Bucher, Landolt, Vontobel)

Für 1986 haben wir vorgesehen:

- Einführung in die Praxisberatung: Supervision eigenen Leh-
rerverhaltens (Wiederholung) (Raguse, Gessler)
- Die Herausforderung der Informatik an die Lehrerbildung
(Wiederholung mit Modifikation) (Bucher u.a.)
- Sonderpädagogik in der Lehrerbildung (Grissemann, Brüh-
weiler).

Eine grössere Veranstaltung ist vorgesehen zur Berichter-
stattung über die gesamten SIPRI-Arbeiten und zur Umsetzung
in die Lehrerbildung.

Das Thema der nächsten Jahresversammlung, die dann wieder an-
fangs November stattfinden wird, steht noch offen.

Für 1987 haben wir wieder einmal etwas Entwicklungspsycho-
logisches und etwas Philosophisches vorgesehen, sofern Sie,
sehr geehrte Anwesende, in der anschliessenden Aussprache mit
Toni Strittmatter nicht etwas ganz anderes konzipieren.

Personelles

Der Vorstand setzt sich gegenwärtig aus folgenden Leuten zusammen:

Hans Brühweiler, Präsident und Delegierter VSG
Judith Gessler, Kassierin und Beauftragte für Kurse WBZ
Peter Füglistner, Redaktor BzL
Fritz Schoch, dito
Peter Vontobel, Delegierter VSG
Sr. Hildegard Willi
Helmut Messner
Dispensiert wegen USA-Aufenthalt bis April 1986 ist Kurt Reusser.

Am 17. August dieses Jahres verstarb mein Vorgänger, der langjährige Präsident Paul Schäfer. Er war nicht nur ein hingebungsvoller Sachwalter unseres Vereins, sondern auch innerhalb der schweizerischen Pädagogik eine herausragende Persönlichkeit. Eine Würdigung haben Sie in BzL 3/85 aus der Feder seines engen Freundes Heinrich Meng gelesen. Ich bin überzeugt, dass Paul Schäfer allen, die ihn kannten, in ehrender Erinnerung bleibt.

* * *

Dank

Fröhlichen Herzens danke ich der Schweizerischen Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen für das immer anregungsreiche Zusammenwirken, diesmal in Zofingen, worüber ich in BzL 2/85 kurz berichtet habe.

Dankbar genoss unser Vorstand die unentgeltliche Ueberlassung des verkehrstechnisch praktisch gelegenen Sitzungszimmers im Pädagogischen Institut der Uni Bern.

Und Euch, liebe Kolleginnen und Kollegen vom Vorstand, sage ich Dank für das Mittragen dieser Arbeiten, die keinen materiellen Lohn abwerfen und trotzdem notwendig und sinnvoll sind.

Itingen/Davos, 4.10.1985

Der Präsident
Hans Brühweiler

Innerhalb des Dachverbands VSG stehen dem SPV, entsprechend seiner Mitgliederzahl, vier **Delegierte** zu. Drei davon werden zurzeit aus dem Kreis des SPV-Vorstand gestellt (Brühweiler, Jenelten, Vontobel); der vierte Sitz ist vakant. **Gesucht** wird **ein VSG/SPV-Mitglied**, **das** zusammen mit den erwähnten Kollegen aus dem Vorstand **die Verbandsinteressen an den Delegiertenversammlungen vertritt**. Es finden jährlich zwei Delegiertenversammlungen statt; eine davon im Rahmen der VSG/SPV-Jahresversammlung (1986: 21. Mai und 7./8. Nov.). Der SPV-Präsident freut sich über jede Bereitschaftserklärung oder über gezielte Hinweise auf mögliche Kandidaten aus dem VSG/SPV.

Dr. Hans Brühweiler Landstrasse 12 4452 Itingen 061/98 39 88

JAHRESRECHNUNG 1985

I	<u>Vermögen am 31.10.1984</u>		Fr. 5'689.90
II A)	<u>Einnahmen SPV</u>		
	SPV-Beiträge	Fr. 90.--	
	Abrechnung Sauerländer: VSG	Fr. 3'476.05	
	Abrechnung Sauerländer: P	Fr. 1'868.--	
	Zins auf Sparheft	Fr. 25.95	Fr. 5'460.--
B)	<u>Ausgaben SPV</u>		
	Spesen für P-Nachversand für JV	Fr. 109.70	
	Spesen JV, St. Gallen	Fr. 103.50	
		Fr. 200.--	
		Fr. 83.--	
	2 Lastschriftzettel	Fr. 386.50	
	Vorstandsspesen	Fr. 19.40	
		Fr. 1'535.45	Fr. 2'051.05
III A)	<u>Einnahmen BzL</u>		
	Inserate in BzL	Fr. 842.--	
	BzL: Einzelbezüge	Fr. 1'712.50	
	BzL-Abonnemente:		
	127 à Fr. 15.--	Fr. 1'905.--	
	6 à Fr. 20.--	Fr. 120.--	
	2 à Fr. 30.--	Fr. 60.--	
	25 à Fr. 40.--	Fr. 1'000.--	
		Fr. 3'085.--	Fr. 5'639.50
B)	<u>Ausgaben BzL</u>		
	Adressatz	Fr. 46.70	
	Porti/Versand	Fr. 227.80	
	Spesen: P. Füglisten	Fr. 52.90	
	Druck BzL	Fr. 1'851.65	Fr. 2'179.05
IV	<u>Einnahmen-Ueberschuss</u>		
	a) des SPV	Fr. 3'408.95	
	b) der BzL	Fr. 3'460.45	Fr. 6'869.40
V	<u>Vermögen am 13. September 1985</u>		
		Fr. 5'689.90	
		Fr. 6'869.40	Fr. 12'559.30
	Davon zur Zeit: a) auf Bank	Fr. 766.85	
	b) auf PC	Fr. 11'792.45	
	Guthaben BzL per 15. September 1985		Fr. 11'494.35
	Vermögen SPV		Fr. 1'064.95
			=====

Thalwil, 14. September 1985

Zita Frey, Kassierin SPV

SCHWEIZERISCHER PAEDAGOGISCHER VERBAND: Budget 1986

<u>Einnahmen:</u>	Verlag Sauerländer: Rückerstattung		
	Mitgliederbeiträge: VSG-Mitglieder		Fr. 3'500.--
		P-Mitglieder	Fr. 2'000.--
	Zinsen		Fr. 15.--
	<u>Einnahmentotal</u>		Fr. 5'515.--
<u>Ausgaben:</u>	Spesen	Vorstand	Fr. 2'000.--
		Porti, Telefon etc.	Fr. 400.--
		PC	Fr. 15.--
	Rückvergütung aus Mitgliederbeiträ-		
	gen für BzL-Abos		Fr. 2'700.--
	Verschiedenes		Fr. 400.--
	<u>Ausgabentotal</u>		Fr. 5'515.--

BEITRAEGE ZUR LEHRERBILDUNG: Budget 1986

<u>Einnahmen:</u>	Aufnahme von Inseraten	Fr. 1'400.--
	Abonnementsbeiträge	Fr. 3'100.--
	Rückvergütung des VSG (via Sauer-	
	länder-Verlag) für die Belieferung	
	der Fachverbandsmitglieder	Fr. 2'700.--
	<u>Einnahmentotal</u>	Fr. 7'200.--
<u>Ausgaben:</u>	Versandkosten Abos	Fr. 750.--
	Spesen Redaktionsteam (Porti,	
	Telefon, Büromaterial)	Fr. 300.--
	Herstellungs- und Druckkosten	Fr. 6'000.--
	Verschiedenes	Fr. 150.--
	<u>Ausgabentotal</u>	Fr. 7'200.--

PROTOKOLL

der Jahresversammlung vom 4. Oktober 1985 in Davos, Kongress-Hotel

1. Um 16.30 eröffnet der Präsident, Hans Brühweiler, die Jahresversammlung, zu der er 20 Mitglieder begrüßen kann. Entschuldigt haben sich:
Theodor Bucher, Walter Furrer, Verena Keller, Helmut Messner, Bruno Peyer, Alfred Richli, Koni Widmer, Sr. Hildgard Willi, Walter Weibel.
2. Als Stimmenzähler wird Gregor Wieland gewählt.
3. Das Protokoll der letzten Jahresversammlung, verfasst von Th. Bucher und in BzL 1/85 veröffentlicht, wird mit Dank genehmigt.
4. Der Jahresbericht des Präsidenten wird von der Versammlung genehmigt und von Peter Füglister verdankt. Mit einer Schweigeminute gedenkt die Versammlung des am 17. August verstorbenen früheren Präsidenten des SPV, Paul Schaefer (vgl. BzL 3/85) und des verstorbenen Mitgliedes W. Zürcher.
5. Die Jahresrechnung 84/85 wird von der Kassierin Judith Gessler, der Nachfolgerin von Zita Frey, erläutert und auf Antrag der Revisorin Eva Lauterbach genehmigt. In diesem Zusammenhang wird auch die an der Jahresversammlung 84 provisorisch genehmigte Rechnung 83/84 aufgrund des inzwischen eingetroffenen Berichts des zweiten Revisors definitiv genehmigt.

Peter Füglister erläutert die notwendig gewordene finanzielle Entflechtung zwischen Verband und BzL. Nebst den 305 Verbandsmitgliedern beziehen 206 weitere Abonnenten die BzL. Eine Vermögenstrennung zwischen Verband und BzL liegt daher auf der Hand. Derzeitiges Vermögen der BzL: Fr. 11'494.35. Für die Herausgabe eines Jahrgangs ist mit Aufwendungen von Fr. 8'000.-- zu rechnen. Auch nach der Vermögenstrennung gehören die BzL dem Verband; es wird keine weitere Trägerschaft ins Leben gerufen, und allfällige Defizite müssten vom Verband getragen werden. Aus der Diskussion, ob für die BzL ein Budget vorgelegt werden müsse und ob der Verband der Redaktion einen Rahmen vorgeben müsse, geht der Beschluss hervor, dass der Verband den Redaktoren, deren drei auch Vorstandsmitglieder sind, keine Auflagen macht und dass sich die Redaktion selber ein Redaktionsstatut vornimmt.

Peter Füglister beklagt, dass der Inserateingang eher mager sei und dass zu hoffen bleibe, besonders von jenen Verlagen, in denen Verbandsmitglieder publizieren, vermehrt Inserate zu bekommen.

Das Thema "BzL" wird mit einem herzlichen Dank für die Arbeit der Redaktoren abgeschlossen.

6. Ersatzwahlen eines Vorstandsmitgliedes. Der Präsident hat bei seinem telefonischen Suchen nach einem neuen Vorstandsmitglied zahlreiche Absagen erfahren (vgl. hierzu auch seinen Jahresbericht). Unter den Anwesenden ist Rudolf Jenelten, Mittelschulinspektor des Kantons Wallis, bereit, dem Vorstand beizutreten, und er wird von der Versammlung einstimmig gewählt.

Weiter sollten auch zwei Delegierte für den VSG gewählt werden können (nachdem Stefan Albisser den Wunsch geäußert hat, diese Rolle abtreten zu können). Unter den Anwesenden stellt sich niemand zur Uebernahme dieser Aufgaben zur Verfügung, so dass sie bis auf weiteres vom Vorstand wahrgenommen werden müssen.

7. Unter Verschiedenem lädt der Präsident als erstes ein, der Redaktion des gh Erlebnis- und Erfahrungsberichte über die Studienwoche Davos zukommen zu lassen. Zur laufenden Studienwoche werden die etwas geringere Teilnehmerzahl als vor fünf Jahren, namentlich die geringere Beteiligung aus der Deutschschweiz, sowie die zeitliche Ansetzung der Woche über ein Wochenende hinweg diskutiert. Eine Lösung, die für alle Teilnehmer die gleichen Bedingungen punkto Beanspruchung von Ferien- oder Schulzeit brächte, wird sich voraussichtlich auch in der weiterhin föderalistischen Schweiz vor 1990 nicht finden lassen. Peter Nenniger, der der Versammlung aus den USA Grüsse von Kurt Reusser überbringt, fordert dazu auf, dass SPV-Mitglieder an der Generalversammlung der Schweiz. Gesellschaft für Bildungsforschung teilnehmen und Mitglieder der SGBF werden. Bruno Krapf weist darauf hin, dass er innerhalb der SGBF eine Gruppe für Fragen der Lehrerbildung ins Leben gerufen hat. Toni Strittmatter orientiert über die Arbeit der Gruppe "Maturitätsprogramm" (vgl. dazu 10 Thesen im gh 2/85) und lädt dazu ein, dass sich auch SPV-Mitglieder an der Ideensammlung von Richtzielen beteiligen. (Adresse: Meylan, EDK, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern)

Um 17.00 kann der Präsident den geschäftlichen Teil der Jahresversammlung schliessen und zum zweiten Teil überleiten, in dessen Zentrum das Thema "Fortbildungskonzept" steht.

Freiburg, 18. Oktober 1985

Der Protokollführer
Ruedi Arni

STUDIENWOCHE
SEMAINE D'ETUDES
SETTIMANA DI STUDIO
EMNA DA STUDIS



DAVOS 1985
2.-9. Oktober 1985

RUECKBLICK

Die Studienwoche des VSG vom 2.-9. Oktober 1985 in Davos war gleichzeitig Wagnis und Tradition. Letzteres, weil es bereits die fünfte war; Wagnis wegen der neuartigen zeitlichen Ansetzung über das Wochenende hinaus, was sowohl im Vorfeld wie hinterher kontrovers beurteilt worden ist (vgl. Jahresbericht des Präsidenten).

Unter dem Strich kann dieser Kongress aber positiv bilanziert werden, wie Rückmeldungen der Teilnehmer zu entnehmen ist. Interessant und sehr lesenswert sind auch die Nachgedanken die im "gymnasium helveticum" 6/1985 zusammengestellt sind, aufgelockert durch grafische Reminiszenzen des bis anhin unentdeckten Talents Eva Lautenbach, das im SPV bisher nur als Kaszenrevisorin bekannt war.

Aus der Feder eines "integralen Teilnehmers", unseres neuesten Vorstandsmitglieds, veröffentlichen wir die folgenden persönlichen Erinnerungen.

Vorstand SPV / Redaktion BzL

Ich habe jetzt schon einige zeitliche Distanz von der Studienwoche in Davos. Trotzdem will ich versuchen, für die BzL einige Erinnerungen an diese Weiterbildungsveranstaltung festzuhalten.

Ich bin mit einer eher neutralen Haltung nach Davos gereist. Dort blieb ich allerdings meinem Vorhaben treu, die Studienwoche integral mitzumachen. Mit der Zeit wurde mir sehr klar bewusst, dass mit dem Rahmenthema "Mittelschule und Forschung" Ernst gemacht wurde. Ich gestaltete mir die Woche sehr streng. Ich bin heute überzeugt davon, dass sich dieser Aufwand gelohnt hat. Ich behalte die Studienwoche 1985 wirklich in angenehmer Erinnerung.

Im Verlaufe dieser Woche habe ich viele Referenten gehört und auch an Diskussionsgruppen teilgenommen. Ich möchte meinen Bericht nicht zu lange werden lassen. Es drängt mich aber, hier jene drei Referenten anzuführen, die am stärksten in der Erinnerung haften geblieben sind. Es sind dies in der zeitlichen Reihenfolge: Helmut Fend, Albert Jacquard und Bernard Hauck.

Helmut Fend berichtete über Forschungen zu Möglichkeiten und Grenzen der Einwirkungen des Lehrers. Ich bewunderte die Art des Referenten, mit der er uns aufgrund vielfältiger Untersuchungen klarmachte, dass in kaum einem andern Forschungsbereich der Pädagogik eine grössere Diskrepanz bestehe als zwischen der oft beschworenen Bedeutung des Lehrers und den erfahrungswissenschaftlich tatsächlich nachgewiesenen Wirkungen seines Handelns.

Albert Jacquard sprach über das Thema "Le monde vivant, c'est à dire?" (Komplexität und Autonomie des Lebens). Er hatte nach einem sehr dichten Vortrag von Nobelpreisträger Werner Arber anzutreten. Schon die grosse Aufmerksamkeit der Zuhörer zeigte deutlich, dass ein ganz ausserordentlicher Referent zu einem spannenden Thema sprach.

Bernard Hauck traf ich in einer Abendschiene. "L'univers - son histoire, son futur". Auch er hat seine Zuhörer an die Grenzen der Forschung geführt. Ist das Weltall offen oder geschlossen? Die Dichte entscheidet darüber.

Ich darf hier den sonntäglichen Ausflug nach Müstair nicht übergehen. Es war ein herrlicher Tag. Und die humorvolle Art, mit der Pater Benedikt Gubelmann in Müstair sein Weltkulturgut erklärte, darf auch zu den Leckerbissen der Woche gezählt werden.

Rudolf Jenelten, Visp

VSG/SPV-JAHRESVERSAMMLUNG 1986: 7./8.NOVEMBER

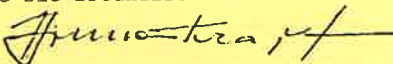
Die **Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung** (SGBF) führt 1986 ihren Jahreskongress im Rahmen der Jahresversammlung der Schweizerischen Akademie der Geisteswissenschaften (SAGW) durch und stellt ihn unter das Leitthema **Schule und Identität**. - Bellinzona, 30.Mai - 1.Juni 1986 -

Dazu erliess der Leiter der Arbeitsgruppe **Lehrerbildung** anfangs Januar an die Interessenten den folgenden, noch immer aktuellen Aufruf:

"Die Teilnahme der Arbeitsgruppe 'Lehrerbildung' ist der Kongressleitung gemeldet. Ich bitte alle Interessenten, mich so rasch wie möglich, spätestens aber bis Ende Februar, wissen zu lassen, welchen Beitrag sie in der Gruppe zur Diskussion stellen möchten. Es wäre schön, wenn wieder neue Stimmen zu hören wären. Das Thema ist bestimmt für viele Teilnehmer verlockend. Ich werde, wie immer, die Koordination und soweit nötig, die Leitung der Arbeit übernehmen. Am liebsten wäre mir, wenn Sie mir sofort telefonieren würden, damit noch genügend Zeit für Programmabsprachen bleibt. Am sichersten erreichen Sie mich DI,MI und DO zwischen 0800 und 0900 unter der Telefonnummer 052 33 26 77.

Ich freue mich auf Ihre Mitarbeit und grüsse Sie freundlich

Bruno Krapf, Säntisstrasse 38, 8311 Brütten



1986

KURSPROGRAMM
PROGRAMME DES COURS

LEHRERBILDUNG

FORMATION DES ENSEIGNANTS



682

SONDERPÄDAGOGIK ALS PROBLEM DER LEHRERBILDUNG



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 Problemschüler-Pädagogik 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 Wechselbeziehungen zwischen Problemschüler-Pädagogik und allgemeinen erzieherischen Einsichten.

Deutsch

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

Organisation: Schweizerischer Pädagogischer Verband

Verantwortlich: Hans BRÜHWEILER, Landstrasse 12, 4452 Itingen

Datum, Ort: 21. / 22. August 1986, Zofingen

Einschreibgebühr: Fr. 45.--

Anmeldeschluss: 27. Juni 1986

681

UNTERRICHT BEOBACHTEN, BESPRECHEN, BEWERTEN

Wiederholung des Kurses 471

Hilfen für die Arbeit des Praktikumsleiters mit Kandidaten in der Lehrerbildung.

Deutsch

Referenten: Peter BONATI, Direktor der Abteilung für das Höhere Lehramt der Universität Bern; Armin GLOOR und Peter WANZENRIED, Lehrer am Seminar für pädagogische Grundausbildung, Zürich

Organisation: Zentralstelle für Lehrerfortbildung Bern

Verantwortlich: Markus STEIGER, Kramgasse 35, 3011 Bern

Datum, Ort: 2. - 5. Juni 1986, Appenberg / Zäziwil

Einschreibgebühr: Fr. 70.--

Anmeldeschluss: 18. April 1986

WEITERBILDUNGSZENTRALE
CENTRE DE PERFECTIONNEMENT

Postfach 140, 6000 Luzern 4
Tel. 041 - 42 14 96

VSG/SPV-JAHRESVERSAMMLUNG 1986: 7./8.NOVEMBER

EIN TAG IM LEBEN DES BERUFSSCHULLEHRERS *A. B.*

Angeregt durch die gleichlautende Rubrik im TA-Magazin beschreibt hier Alois Berger, Lehrer der allgemeinbildenden Fächer an der Gewerblichen Berufsschule Muttenz, wie er seinen Lehrer-Alltag lebt und erlebt.

Ziemlich regelmässig stehe ich um halb sechs Uhr auf, obwohl nur einmal in der Woche mein Unterricht um sieben Uhr beginnt. Nach einem sechs- bis siebenstündigen Schlaf mache ich eine ergiebige Morgentoilette und koche mir anschliessend einen Tee oder einen Kaffee zum landesüblichen Morgenessen. Zur Schule, das sind zirka zehn Kilometer, fahre ich mit dem Velo; an schulfreien Tagen ersetze ich diese Fahrt mit einem Morgenlauf dem Rhein entlang.

Mein Berufsalltag beginnt um sieben Uhr in meinem Schulzimmer mit einer pädagogischen oder literarischen Lektüre. Diese Zeit ist für mich wichtig, denn Lesen - und damit meine ich nicht nur das Zeitungslesen - ist für mich enorm anregend und bereichernd. Anschliessend studiere ich den Wochenplan und gehe dann direkt an die Detailarbeit der einzelnen Lektionen des Tages. Da mache ich mir zu jeder Stunde viele Ueberlegungen zu den Unterrichtsthemen und über meine Schüler. Von mir erwarte ich, dass ich bei diesem Planen auf unkonventionelle bis utopische Möglichkeiten stosse, damit ich nicht gleich auf eine festeingefahrene, fixe Idee lossteuere nach dem Motto "So habe ich es schon immer gemacht". Obwohl ich auch parallele Klassen habe, zweimal nacheinander nach dem gleichen Muster vorzugehen, das würde mich und damit auch die Schüler langweilen. Auch sehe ich in dieser Vorbereitungsarbeit jeweils die betreffende Klasse, ja sogar einzelne Schüler einer Gärtner-, Mechaniker-, Elektromechaniker-, Schlosser-, Metzger- oder Bäckerklasse vor meinem "geistigen Auge". Bisweilen steigen mir, noch bevor die Lehrtöchter und Lehrlinge ins Klassenzimmer eintreten, die berufsspezifischen Gerüche, die ihnen aus Werkstatt, Schlachthof oder Backstube anhaften, in die Nase. Ich rieche sie - und mag sie "gerne riechen". Am Schluss meiner morgendlichen Vorbereitung mache ich mir eine schriftliche Lektionsskizze und lege das notwendige Material, Folien, vervielfältigte Schülerblätter, Dias und dergleichen bereit. Mit kopierten Vorlagen und technisch einwandfreien Unterrichtshilfsmitteln bin ich jedoch zurückhaltend, denn ich bin überzeugt, dass ein Unterricht mit geringem Medieneinsatz, dafür aber mit persönlichem Engagement in unserer von Eindrücken überschwangeren Welt wirksamer ist.

Zwischen halb zehn und zehn Uhr ist grosse Morgenpause. Das ist eine wichtige Zeit im Lehrerzimmer. Hier trifft der allgemeinbildende Lehrer den Fachlehrer, der vielleicht nur nebenamtlich eine oder zwei Klassen unterrichtet und sonst in seinem Betrieb als Chef oder Meister arbeitet. Hier vernimmt man Tagesaktualitäten, bespricht Schwierigkeiten mit Klassen

oder einzelnen Schülern oder isst zu Tee oder Kaffee ein Stück Schwarzwäldergeburtstagstorte zur Feier einer Kollegin oder eines Kollegen. Unser Pausengespräch ist immer sehr lebendig, laut und bestätigt, dass Lehrer viel wissen und gerne reden!

Der warenhausähnliche Gongschlag heisst für alle: Aufbruch - Unterrichtsbeginn! Mein Klassenzimmer hat sich mit sechzehn bis zweiundzwanzig Jugendlichen aufgefüllt, die gespannt auf meine Themen und die Art der Darbietung in Deutsch, Geschäftskunde, Staats- und Wirtschaftskunde warten. Oder vielleicht mache ich mir auch Illusionen und bin der einzige, der sich zu Beginn voll auf den "Stoff" konzentriert? All diese jungen Menschen kommen ja aus ganz verschiedenen Familien-, Arbeits-, Freundes- und Freizeitwelten in die ihnen mit guten und schlechten Erfahrungen nur allzuvertraute Schulwelt. Damit ich mit meinem Lehrstoff die persönliche Situation meiner Berufsschüler nicht völlig ignoriere, sie nicht überfahre, suche ich für meine Lehrplanthemen Bezugspunkte aus ihrem jugendlichen Lebens- und Erfahrungsbereich oder in der Tagesaktualität. Nur so wird die Schule für Lehrer und Schüler eine lebendige Herausforderung, eine gemeinsame Arbeit von gegenseitigem Geben und Nehmen. Mein Unterrichten ist erst dann erfolgreich, wenn dieser Austauschprozess in Gang gekommen ist.

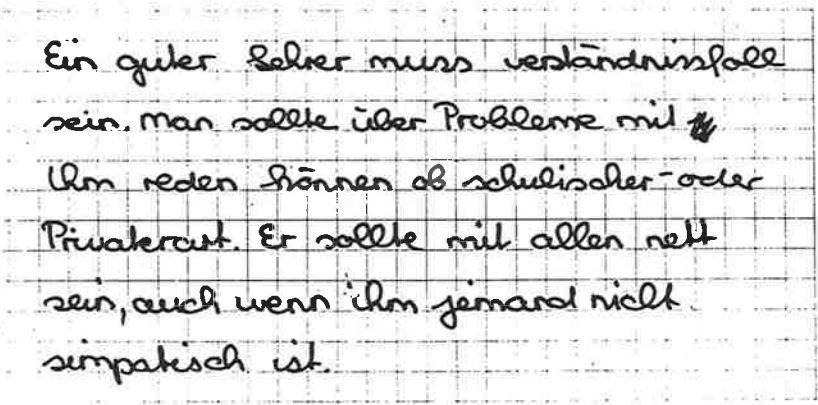
Zwischen zwölf und halb zwei Uhr ist Mittagspause. In dieser Zeit ist Gelegenheit, sich in einer innenarchitektonisch nicht geglückten Mensa zu verpflegen. Diese Mensa ist auch der Treffpunkt für unsere Nachbarlehrer und -schüler aus dem Technikum, dem Gymnasium, der Real-, und Diplommittelschule. Doch ob Schüler oder Lehrer, jede Gruppe sitzt getrennt und anonym an ihren Tischen - das Gemeinsame ist und bleibt der Menueplan!

Bevor ich mich auf die nächste Klasse einstelle, blättere ich in der Tageszeitung, lese darin sehr oft das Feuilleton, die Kino- und Theateranzeigen und den Programmhinweis des Radios. Dann lege ich mich in meinem persönlichen Lehrervorbereitungszimmer für eine kurze Viertelstunde auf das Liegebett, wo ich mich bewusst entspanne. Mit Überlegungen zu den Unterrichtsthemen und Gedanken an die jeweiligen Lehrlingsklassen stimme ich mich sodann auf die Nachmittagslektionen ein. Darauf öffne ich die Tür zur zweiten Runde, in der ich mich öfters in der Rolle eines Stimmungsmachers oder Unterhalters fühle, denn es ist für mich an langen Nachmittagen mit müden Schülern - viele Jugendliche leiden in der Berufsschule unter ihrer Müdigkeit - nicht einfach, frisch und kurzweilig zu sein. Auch beobachte ich, wie erlösend Schüler den abendlichen Gongschlag als Auftakt in eine andere Welt erleben. Zurück bleiben oft Lehrtöchter und Lehrlinge mit persönlichen und berufsbezogenen Problemen. Meine Unterrichtsart und meine Haltung gegenüber jungen Menschen verpflichten mich, diese Gespräche ernst zu nehmen und "freie" Zeit dafür einzusetzen. Ich begegne in diesen Aussprachen einsamen Jugendlichen, die mit wichtigen Ängsten und Sorgen oft ganz alleine und sich selbst überlassen dastehen; ich begegne immer wieder Berufsschülern, die als Sündenböcke familiärer,

wirtschaftlicher oder persönlicher unguter Situationen von Eltern, Lehrmeistern oder Mitarbeitern erhalten müssen.

Schliesslich packe ich Korrekturarbeiten ein und fahre mit dem Velo nach Hause. Die Zwischenzeit auf meinem Arbeits- oder Schulweg lässt mich zurückblicken, verarbeiten, die Jahreszeiten erleben und mich vor allem freuen auf meine fünfjährige Tochter Bettina und meine Frau Ruth. So um sieben Uhr essen wir drei das Nachtessen, und anschliessend ist Zeit für Bettinas "Guetnachtgschichtli". Bis gegen zehn Uhr korrigiere ich, lese, schreibe Briefe oder höre mir eine ruhige klassische Musik an. Der Rest eines solchen Tages bleibt Ruth und mir dem gemeinsamen Gespräch über Beruf, Freunde, Kind und über unsere eigene familiäre Situation und persönliche Beziehung. Ich pflege den Rhythmus eines solchen Tagesablaufes. Ich lasse ihn mir sehr ungern mit Terminen verplanen und meine freie Zeit durch fremdbestimmte "Geschäfte" versperren. Lieber gehe ich mit Ruth ins Kino, ins Theater oder wir treffen uns mit Freunden aus Künstlerkreisen an einer Vernissage.

Meine Frau Ruth ist Malerin. Sie arbeitet in kinderfreien Zeiten in einem eigenen Atelier an ihren zur Zeit sehr farbigen Bildern. Bei der Einteilung meiner Arbeits- und Freizeit achte ich darauf, dass Ruth so viel wie möglich zum Malen kommt. Dass sie ihren Künstlerberuf ernst nimmt und ihn neben der Aufgabe als Mutter konsequent beibehält, schätze ich sehr. Im Gespräch mit ihr und ihren Künstlerkollegen erhalte ich Einblick in eine andere Schaffensart, die mich - weil Kunst nicht so real, bestimmt und handfest ist - zur Achtung des Andersartigen verpflichtet. Der Kontakt mit Mitmenschen aus berufsfremden Kreisen verhilft mir zu einer toleranteren Haltung auch gegenüber den Jugendlichen - und erleichtert mir nicht zuletzt den täglichen Umgang mit meinen Lehrerkollegen.



Ein guter Lehrer muss verständnisvoll sein. Man sollte über Probleme mit ihm reden können ob schulischer- oder Privaterkeit. Er sollte mit allen nett sein, auch wenn ihm jemand nicht sympatisch ist.

Eine Gärtner-Lehrtochter äussert ihre persönliche Vorstellung vom "guten Berufsschullehrer".

Die folgende Seite gibt Erwartungen wieder, die eine Lehrtochter, fünf Lehrlinge, eine Lehrerin und zwei Lehrer an einen neuen Berufsschullehrer haben. (In der Reihenfolge ihrer Aufzeichnung: Elektromechaniker/ Berufsschullehrerin / Metallbauschlosser / Metzger / Elektromechaniker / Berufsschullehrer A / Metallbauschlosser / Gärtnerin / Berufsschullehrer F)

Ich erwarte einen verständnisvollen,
seriösen, einsehenden und menschlichen
Lehrer.

Ich habe keine Erwartungen, da ich
selbst noch jung bin - ich habe aber
Erwartungen an bestehende Kollegen.

Er soll uns akzeptieren so wie wir sind.
An uns kann er nichts mehr ändern.

Er darf nichts gegen Metzger haben

Er sollte daran denken, dass er der Einzige
ist der soviel Schule hinter sich hat, und
Wir einen grossen Teil noch nicht wissen.

'Mindestens so viel Rücken wie Bauch'
sollte es haben -
Standfestigkeit + Durchsetzungsvermögen

Ich freue mich über einen sympathischen
Lehrer der mit interessante schülerbezogenen
Schulstunden bietet.

Er sollte sich an seine Schulzeit zurückerinnern
und die Fehler seiner Lehrer nicht wiederholen.

Jass es quert "die Ohren spitzen" - nicht
zum Kamin einsteigt -
erst dann sich äussert, pos. und neg.

BUCHBESPRECHUNG

WETTSTEIN, E., BOSSY, R., DOMMANN, F. & VILLIGER, D. (1985)

DIE BERUFSBILDUNG IN DER SCHWEIZ Eine Einführung

Luzern: Deutschschweizer Berufsbildungsämter-Konferenz (DBK)

Auf eine zusammenfassende Darstellung des schweizerischen Berufsbildungswesens hat man lange warten müssen - immerhin durchlaufen vier von fünf Jugendlichen in unserem Land nach der obligatorischen Schulzeit eine berufliche Ausbildung. Das Buch schliesst eine Lücke und bietet eine gut lesbare, klar gegliederte, reich dokumentierte Einführung. Das Autorenteam unter der Leitung von Dr. Emil Wettstein, Berufsschulinspektor in Zürich, erhielt vom Schweizerischen Nationalfonds den Auftrag, im Rahmen des nationalen Forschungsprogramms "Education et vie active" (EVA) eine Einführung für alle an der Berufsbildung Interessierten zu verfassen.

Die ersten Kapitel bringen Informationen zu folgenden Themen: geschichtliche Entwicklung der Berufsbildung, wirtschaftliche Rahmenbedingungen und rechtliche Grundlagen für das Berufsbildungswesen. Es werden auch einige Leitideen der Berufspädagogik diskutiert. In der zweiten Hälfte des Buches kommt eine Besonderheit des beruflichen Bildungswesens zur Darstellung: Die meisten Jugendlichen erwerben sich ihre berufliche Grundausbildung in einer Berufslehre mit wöchentlich ein bis zwei Tagen Unterricht an einer Berufsschule und drei bis vier Tagen Ausbildung im Betrieb; letztere wird ergänzt durch Einführungskurse. "Betrieb", "Lehrwerkstätte" und "Berufsschule" sind die dargestellten Lernorte.



Bemerkenswert ist der reichhaltige Anhang. Hier werden Daten präsentiert, die man, wenn überhaupt, nur mit grossem Aufwand selber zusammenstellen könnte. Es finden sich Angaben über die Zahl der Lehrverhältnisse, Lehrlingszahlen, geordnet nach Berufsarten und meistgewählten Berufen. Anhand der erlassenen Reglemente wird aufgezeigt, wie die Lehrberufe sich im Laufe der Zeit veränderten. Eine Fülle von Informationen wird in übersichtlichen Tabellen dargestellt.

Im Vorwort erwähnen die Autoren, dass die "Darstellung von einer gewissen Sympathie für das bestehende System der Berufsbildung geprägt ist" und dass sie deshalb "auf eine umfassende Kritik ... verzichten" (Seite 13). Es stimmt, die kritische Reflexion und die Wertungen fehlen oder sind nur knapp angedeutet - aber das Buch will ja eine Bestandesaufnahme machen. Die Diskussion der offenen und drängenden Fragen müsste jetzt aufgenommen werden. Dass dies auf dem Hintergrund einer sorgfältigen Beschreibung des Ist-Zustandes geschehen kann, ist das Verdienst der vorliegenden Schrift.

Hans Kuster

Bezugsort: DBK-Sekretariat, Maihoferstr.52, 6004 Luzern, Tel. 041/36 59 00
Preis: Fr. 17.--, Staffelrabatt bei Bezug von mehr als 5 Exemplaren

DAS KURZPORTRAIT

STUDIENGANG FÜR BERUFSSCHULLEHRER AN DER UNIVERSITÄT ZÜRICH

Vorbereitung auf die Diplomprüfung für das Höhere Lehramt in den allgemeinbildenden Fächern der Berufsschulen

Dr. Emil Wettstein, Studienleiter

ENTSTEHUNG DES STUDIENGANGES

Der Anteil des durch nebenamtliche Lehrer erteilten allgemeinbildenden Unterrichts an gewerblich-industriellen Berufsschulen im Kanton Zürich war schon seit einiger Zeit höher als erwünscht, er betrug 1978/79 43%. Nach Inkrafttreten des neuen Berufsbildungsgesetzes 1980, das für alle hauptamtlichen Lehrern den Besuch des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik (SIBP) oder eine gleichwertige Ausbildung vorschreibt, verschlechterte sich die Situation, denn erfahrungsgemäss waren geeignete Hochschulabsolventen kaum bereit, zwei weitere Jahre in Bern zu studieren. Die Regierungsrätliche Kommission für Lehrerbildungskurse arbeitete darum zwischen Frühjahr 1980 und Sommer 1983 mit Vertretern der Abteilung Berufsbildung des BIGA, des SIBP, der Universität Zürich und der Erziehungsdirektion ein Konzept aus, das verschiedentlich mit den Berufsschullehrern und -leitern intensiv diskutiert wurde.

ZULASSUNG

Der Studiengang richtet sich in erster Linie an die rund tausend Studenten, die an Zürcher Berufsschulen im Nebenamt tätig sind. Folgende Studienabschlüsse werden zugelassen: Doktorat oder Lizentiat der Rechts- und staatswissenschaftlichen Fakultät oder der Philosophischen Fakultät I der Universität Zürich, Sekundarlehrerdiplom sprachlich-historischer Richtung sowie das eidgenössische Turn- und Sportlehrerdiplom II. Über die Zulassung von Kandidaten mit anderen Studienabschlüssen entscheidet die Diplomkommission.

Der Studiengang soll es den Berufsschulen im Kanton Zürich erlauben, wie vor Inkrafttreten des 1978 erlassenen Berufsbildungsgesetzes einen Teil ihres Nachwuchses aus Absolventen der Zürcher Universität zu rekrutieren, da der Lehrerbedarf an Zürcher Schulen durch Absolventen des SIBP nicht gedeckt werden kann. Jährlich werden für den Kanton Zürich etwa zehn Absolventen benötigt.

KONZEPT

Der Studiengang umfasst ein fachwissenschaftliches Ergänzungsstudium, bestehend aus folgenden Fächern (sofern diese nicht schon Teil des Fachstudiums waren):

- Einführung in die Volkswirtschaftslehre
- Volkswirtschaft der Schweiz
- Betriebswirtschaftslehre für Juristen
- Grundzüge des Privatrechts für Oekonomen

- Öffentliches Recht für Oekonomen
- Mindestens drei Lehrveranstaltungen aus den Gebieten Publizistikwissenschaft (Proseminar), neuere deutsche Literaturgeschichte (Proseminar), Kunstwissenschaft (Proseminar), Musikwissenschaft (Proseminar), Stilübungen

und einen pädagogisch-didaktischen Teil:

- Jugendpsychologie und Allgemeine Didaktik (fakultativ)
- Einführung in die Berufspädagogik
- Fachdidaktik der Fächer Deutsch, Staats- und Wirtschaftskunde, Geschäftskunde
- Kolloquium zur nebenamtlichen Unterrichtspraxis (eine Art Praxisberatung mit starkem didaktischem Anteil)

Der Studiengang soll berufsbegleitend besucht werden. Er dauert in der Regel zwei Jahre, wobei je nach Richtung des vorangegangenen Studiums drei bis acht Stunden pro Woche aufgewendet werden müssen. Zudem wird eine Unterrichtstätigkeit an der Berufsschule von mindestens drei Stunden pro Woche verlangt. In einem zehnwöchigen Praktikum, das teils in einem gewerblichen, teils in einem industriellen Betrieb zu absolvieren ist, soll der Teilnehmer die Erlebniswelt der Lehrlinge und ihren späteren Einsatz kennen lernen.

Die Ausbildung bezieht soweit wie möglich bestehende Lehrveranstaltungen der Zürcher Hochschulen ein. Nur die stufenspezifischen Veranstaltungen werden speziell für den Studiengang angeboten.

ERSTE ERFAHRUNGEN

Im Rahmen einer Übergangslösung, die 1983 bis 1985 durchgeführt wurde und Pilotcharakter hatte, erwarben 23 Teilnehmer die Wahlfähigkeit an Berufsschulen. Gleichzeitig schlossen 1985 die ersten sechs Studenten den endgültigen Studiengang mit der Staatsprüfung ab. 1986 werden wieder acht bis zehn Studenten diplomiert werden.

Der Studiengang stösst bei den Studenten auf reges Interesse. Es sind Teilnehmer aus der ganzen deutschen Schweiz eingeschrieben. Leider ist ihre Unterrichtspraxis oft geringer als erwünscht und erwartet, so dass die Ausbildung teilweise eher berufsvorbereitenden statt berufsbegleitenden Charakter hat. Es ist nun vorgesehen, für Teilnehmer mit geringer Unterrichtspraxis zusätzliche 'berufshandwerkliche' Elemente einzubauen. Im übrigen scheint sich das Konzept zu bewähren. Die Leistungen an der Diplomprüfung wurden als zufriedenstellend beurteilt und die Absolventen finden Stellen.

AUSKÜNFTE

Unterlagen können bei der Kanzlei der Universität Zürich bezogen werden. Weitere Auskünfte erteilt das Amt für Berufsbildung, Abteilung Berufspädagogik, Kaspar-Escher-Haus, 8090 Zürich

Berufspädagogik bei Sauerländer

Blockunterricht und Koordination in der Berufsbildung

Die Autoren gehen von der immer wieder erhobenen Forderung nach Koordination der Bildungsbestrebungen in der Berufsbildung aus. Eine der Fragen im vorliegenden Bericht geht dahin, ob das Unterrichtssystem, d. h. Tages- oder Intervallunterricht, eine bessere Koordination der Zielerreichung in der Berufsbildung ermöglichen. Eine weitere Frage lautet, ob der Tages- oder Intervallunterricht ein besseres Lernklima in den Berufsschulklassen zu schaffen vermöge. Untersuchungsergebnisse deuten auf Vorteile beim Intervallunterricht.

Heinz Käser, Margrit Schläpfer
Blockunterricht und Koordination in der Berufsbildung
X+70 Seiten. Broschiert Fr. 18.–
Bestellnummer 06 02785

Zwischen Lehre und Anlehre

Der Autor resümiert im vorliegenden Buch in einem ersten Teil «Grundsätzliche Strukturprobleme in der Berufsbildung Lernbehinderter» und macht dabei deutlich, wie stark Persönlichkeitsmerkmale und gesellschaftliche (hier vor allem berufspolitische) Verhältnisse miteinander verflochten sind. Ein weiteres Schwerpunktthema bildet die Frage nach dem Ausmaß und der Qualität der Hilfe, welche das Schweizerische Berufsbildungssystem dem allgemein etwas schwächeren Lehrling anzubieten hat. Der Autor bietet dazu eine Reihe konkreter, praxisnaher Vorschläge zur Verbesserung der schulischen Situation des lernschwachen Lehrlings.

Josua Oehler
Zwischen Lehre und Anlehre
X+150 Seiten. Broschiert Fr. 28.–
Bestellnummer 06 02787

Berufsbildung für «Schwächere»

Das neue eidgenössische Berufsbildungsgesetz hat die Einrichtung von Vorlehren, Anlehren und Stützkursen zur Förderung von schwächer begabten Jugendlichen ermöglicht. Im Auftrag der Zürcher Volkswirtschaftsdirektion haben die Autoren praktische Hinweise für die Planung, Organisation und Durchführung solcher Maßnahmen ausgearbeitet. Ein umfangreicher Anhang enthält in 18 Abschnitten Beschreibungen von Einrichtungen aus der Schweiz, der Bundesrepublik Deutschland, Frankreich, Grossbritannien und den USA.

Emil Wettstein, Erwin Broch
Berufsbildung für «Schwächere»
VIII+208 Seiten. Broschiert Fr. 24.80
Bestellnummer 06 01802

In dieser Reihe sind bisher erschienen:

Kurt Aregger (Hrsg.)
Wissenschaft und Praxis in der Berufsschullehrerbildung
XII+140 Seiten. Broschiert Fr. 25.–
Bestellnummer 06 02324

Emil Wettstein
Praxis der programmierten Prüfung
140 Seiten. Broschiert Fr. 12.–
Bestellnummer 06 01697

Hansueli Bühler u.a.
Jugendarbeitslosigkeit – Zufall oder Gesetzmäßigkeit?
87 Seiten. Broschiert Fr. 12.–
Bestellnummer 06 01700

Zu beziehen in jeder Buchhandlung



Verlag Sauerländer

Aarau · Frankfurt am Main · Salzburg

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

DIE AUSBILDUNG DER LEHRER FÜR DIE SEKUNDARSTUFE I: DIE FORDERUNG NACH AUSSERSCHULISCHER PRAXIS IN DER LEHRERBILDUNG

In Nummer 2/1985 haben wir den Lesern an dieser Stelle die Vernehmlassungsergebnisse zum seinerzeitigen Prospektivbericht "Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I" erläutert und sie auch mit dem Anliegen der Herren Erziehungsdirektoren bekanntgemacht, es sei zwischen den Ausbildungsleitern (für Lehrer der Sekundarstufe I) ein ständiger Erfahrungsaustausch sicherzustellen. Am vergangenen 4. Dezember haben sich die verantwortlichen Ausbildungsleiter der universitären Sekundarlehrämter, der bestehenden Reallehrerausbildungen und der "Formations pédagogiques" welcher Prägung erfolgreich zu einem ersten solchen Erfahrungsaustausch in Bern getroffen. Sie haben dabei beschlossen, es sei in Zukunft alljährlich ein "Forum Sekundarstufe I" in Anwesenheit der zuständigen Ausbildungsleiter durchzuführen. Herr René Humair, Directeur du séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire, Neuchâtel, wurde zum Tagungsleiter des Forums 86 bestimmt, das er mit einem kleinen Vorbereitungsteam unter Mithilfe des EDK-Sekretariates am 14. Mai 1986 in Neuchâtel durchführen wird.

Doch hier vorerst eine kleine Rückschau auf das Forum 1985: Im Zentrum der Beratung stand im Dezember der Bereich der ausserschulischen Praxis, der Bezüge zwischen Lehrerbildung und Berufswelt - ein Komplex also, der sich sehr gut auch zur Schwerpunktthematik der vorliegenden Nummer gesellt. Wir haben dabei zwei Zürcher Lehrerbildnern Gelegenheit geboten, von ihrer Warte her das geforderte ausserschulische Praktikum innerhalb der Lehrerbildung pädagogisch zu begründen und uns mit organisatorischen Lösungsvorschlägen vertraut zu machen. Daneben haben wir aber auch einen Personalverantwortlichen eines grösseren Industriebetriebes gebeten, uns seine Sicht der Dinge zu erörtern. Im folgenden drucken wir die möglicherweise etwas skeptische aber eben doch konstruktive Kritik mitbeinhaltende Beurteilung von Herrn Dr. Ernst F. Schmid, dem Leiter des Personalwesens in der Firma Wander AG in Bern, ab:

"Einblick in die Welt der Wirtschaft"
"Kenntnis ausserschulischer Arbeitsbereiche"
"Wirtschaftspraktikum"
"Sozialpraktikum"
"Stages extraprofessionnels"
"Hautnah erfahren, wo die Eltern der Schüler arbeiten"
"Wirklichkeitsnaher Einblick in die heutige Arbeitswelt"

Dies sind wahllos aus Arbeitspapieren, Dekreten, Verordnungen und Gesetzen herausgepickte Forderungen im Zusammenhang mit der ausserschulischen Ausbildung von Sekundarlehrern.

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

Ueber Inhalt und Gestaltung dieser Praktika ist, ausser dass sie "hautnah" und "wirklichkeitsnah" sein sollen, aber kaum etwas zu erfahren. Die Konkretisierung erfolgt im allgemeinen mit den am häufigsten gehörten Worten: "Der Student muss auch mal eine Arbeit verrichten, bei der er schmutzige Hände kriegt."

Die "schmutzigen Hände" als das repräsentative Merkmal für die ausserschulische Berufswelt heranzuziehen, wäre ebenso falsch, wie in den Erstklass-Lesebüchern den Bauern in einer Zeit der absoluten landwirtschaftlichen Mechanisierung immer noch als "Sämann, der über die Felder schreitet" darzustellen.

Wenn wir die Realität, wo der heutige Mensch erwerbsmässig tätig ist, näher betrachten, erkennen wir auf Anhieb, dass ein "Einblick in die ausserschulische Arbeitswelt" nicht über schmutzige Hände erfolgen kann. Von 1965-1975, also in einer Zeitspanne von bloss 10 Jahren, haben sich der primäre, der sekundäre und der tertiäre Sektor gemäss Betriebszählungen wie folgt verändert:

	Anteil Beschäftigter in %	
	1965	1975
Land- und Forstwirtschaft (inkl. Gartenbau)	9,2	6,3
Industrie (inkl. Baugewerbe)	50,4	43,7
Dienstleistungen	40,4	49,9

Die Betriebszählung 1985 dürfte ein noch ausgeprägteres Anwachsen des Dienstleistungsbereichs zu Lasten des primären und vor allem des sekundären Sektors ausweisen. Zudem ist zu beachten, dass die Veränderungen nicht nur quantitativer Natur sind, sondern dass sich die Arbeitsverhältnisse insbesondere im primären und im sekundären Sektor signifikant verändert haben.

Der Begriff "Industrie" löst auch heute noch bei den meisten nicht in einer industriellen Unternehmung Tätigen das Bild vom am Fliessband ausgenützten Arbeiter als Vorstellung des industriellen Arbeitsplatzes schlechthin aus. Die Funktion des Fliessbandarbeiters haben heute jedoch Roboter übernommen, und der Mechaniker, der früher an der Drehbank von Schneidölen bespritzt wurde, während er Stück für Stück im Akkord anfertigte, programmiert und überwacht heute einen elektronisch gesteuerten Automaten.

Die Statistik der Betriebszählungen erfasst für den sekundären Sektor von Nahrungsmitteln über Textilien, Chemie, graphisches Gewerbe, Maschinen und Apparate bis zu Uhren und Bijouterie mehr als 20 verschiedene Branchen, und die Zahl der

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

bei den Dienstleistungen aufgeführten Richtungen ist ebenso gross. Diese Vielfalt stellt nun aber die ausserschulische Berufswelt dar, so dass die kritische Frage sicher berechtigt ist, ob mit einem vom Studenten selbst organisierten Praktikum, meist in Form der Verrichtung einer untergeordneten Anlernarbeit - sprich Handlangerarbeit - das angestrebte Ziel des "wirklichkeitsnahen Einblicks in die heutige Wirtschafts- und Arbeitswelt" zu verschaffen, auch nur zu einem Bruchteil erreicht werden könne.

Meines Erachtens ist es nicht einmal möglich, "hautnah zu erfahren, wo die Eltern der Schüler arbeiten", selbst in Fällen, wo die Uebereinstimmung gegeben wäre. Der angehende Lehrer stellt an eine Beschäftigung und Aufgabe höhere intellektuelle Ansprüche, als der in einer angelernten Hilfsfunktion tätige Vater. Somit *muss* er bezüglich Arbeitsinhalt und Befriedigung etwas erleben und empfinden, das grundsätzlich von dem des ordentlichen Stelleninhabers abweicht. Mehr als "irgendwo Geld verdient zu haben" dürfte aus einem derartigen "Praktikum" nicht herausgeschaut haben, es sei denn ein falscher Eindruck von der industriellen Arbeitswelt.

Falls wir Aushilfen benötigen, beschäftigen wir bei uns gerne Studenten, die sich mit einem Ferienjob Geld für eine Reise oder eine Stereoanlage zusammensparen wollen, nicht jedoch als Erkunder der ausserschulischen Berufswelt.

Mit dieser Darstellung habe ich auf die Grenzen hingewiesen, was eine Unternehmung im Normalfall anzubieten hat: im Sinne der Ausbildungs-Zielsetzung *nichts*. (Falls erwünscht, bin ich bei einer allfälligen Diskussion gerne bereit, meine Gedankengänge mit Erfahrungen aus der Praxis zu illustrieren.)

Wo liegen nun aber die Möglichkeiten, an die ausserschulische Lehrerausbildung doch einen wünschenswerten Beitrag zu leisten?

Die Zielsetzung für diese Ausbildung stelle ich mir wie folgt vor:

"Der Student hat sich mit der ausserschulischen Berufswelt so vertraut zu machen, dass er sowohl die Eigenheiten verschiedener Berufsrichtungen aus dem primären, sekundären und tertiären Sektor kennenlernt als auch Berufe erlebt. Aufgrund der Verarbeitung des Erlernten soll er zum kompetenten Gesprächspartner in Berufsfragen für Schüler und Eltern werden."

Zum Kennenlernen und Erleben gehören Aspekte wie Neigung und Eignung für eine bestimmte Berufsrichtung, geistige und kör-

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

perliche Beanspruchung, Arbeitszeit und Arbeitsintensität, Umfeld (Umweltbedingungen, denen der Berufsmann ausgesetzt ist), Verantwortung gegenüber Menschen, Sachwerten wie auch in der Arbeitsausführung.

Unternehmungen gleich welchen Sektors sind im allgemeinen auf die Durchführung eines Praktikums mit dem dargestellten Inhalt nicht vorbereitet. Ich bin aber sicher, dass Handels- und Industrieverbände zusammen mit Vertretern geeigneter Unternehmungen und Ausbildungsverantwortlichen für die Lehrer bereit sind, entsprechende Voraussetzungen zu schaffen.

Vor zwei Jahren hatte ich die Gelegenheit, mir zusammen mit einer Gruppe von Studenten des SLA der Uni Bern Gedanken zu machen, wie der angehende Lehrer mit der ausserschulischen Berufswelt vertraut gemacht werden könnte. Aus unserer Arbeit resultierte ein Konzept, das ich Ihnen in groben Umrissen darstellen möchte:

In einem ersten Teil wird der Student vor dem Einstieg in ein Praktikum in volks- und betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse eingeführt und mit dem Arbeitsgesetz, dem Arbeitsvertragsrecht und Fragen der Sozialpartnerschaft vertraut gemacht (Aufwand: 4 - 5 Lektionen).

Im Interesse, von der Vielfalt der ausserschulischen Berufswelt so viel wie möglich zu erfassen, sahen wir für die praktische Arbeit die Bildung von 6er Gruppen vor, die unter Einbringen aller Erfahrungen und Erlebnisse einen gemeinsamen Schlussbericht verfassen. Als erster Teil des Praktikums sind Firmen-Besichtigungen vorgesehen, bei denen repräsentative Fallstudien aus dem besuchten Betrieb zu lösen sind. Als Themen könnten beispielsweise in Frage kommen: Rationalisierungsprojekte, Investitionen in Werbung, Personalrekrutierung.

Aufgrund des Besichtigten und mit der Fallstudie selbst Erarbeiteten sollte der Student in der Lage sein,

- die Organisation der Unternehmung zu beschreiben;
- die Personalstruktur (bezüglich Berufskategorien, Alter, Geschlecht, Lehrlinge) aufzuzeigen;
- Umfeld und Arbeitsplatzverhältnisse zu beschreiben (Raumverhältnisse, Luft, Lärm, Kälte, Wärme, Nässe, Witterungseinflüsse);
- mindestens 3 Verantwortungsbereiche (Mensch, Sachwerte, Arbeitsausführung) mit den wesentlichen dazugehörigen Faktoren zu erkennen.

Für das Feststellen der relevanten Aspekte eines Tagesablaufs sowie das Erkennen kreativer und routinemässiger Arbeitsinhal-

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

te, motivierender Faktoren in der Arbeit und das Erfassen von Wechselwirkungen Arbeit-Privatleben wurde auf die drei Sektoren aufgeteilte praktische Arbeit von 3 - 4 Wochen und die "Begleitung" der dort tätigen Arbeitnehmer vorgesehen.

Der beim Verfassen des Schlussberichts gepflegte Erfahrungsaustausch und die dabei automatisch ausgelösten Diskussionen werden das Wissen des Einzelnen zusätzlich bereichern.

Nachdem ich zuerst auf die aufgrund meiner Erfahrung und Ueberzeugung sehr eng gesteckten Grenzen hingewiesen habe, wollte ich doch Ideen für einen Alternativ-Vorschlag zu den unstrukturierten, nicht viel oder falsche Ergebnisse liefernden Einzelpraktika beitragen.

Vertreter von Wirtschaftsverbänden und Firmen einerseits sowie Ausbildungsverantwortliche andererseits müssen doch in der Lage sein, ein tragfähiges Konzept, wie dem angehenden Lehrer "Einblick in die ausserschulische Arbeitswelt" vermittelt werden kann, ausarbeiten zu können. So erhält das sehr begrüßenswerte Anliegen den ihm zukommenden Sinn und Stellenwert.

Ernst F. Schmid



"DIE SCHRITTE KOENNEN KLEIN SEIN, WENN DIE GEDANKEN GROSS SIND"

Hartmut von Hentig (HvH) wurde sechzig Jahre alt. Rainer Winkel (RW) hat aus diesem Anlass mit dem Bielefelder Pädagogen ein Gespräch geführt, aus dem wir nachfolgend einige Gedanken zitieren. (Aus: "Die Zeit", 20.9.85; Auswahl und Zusammenstellung: Fritz Schoch)

Stichwort: Lehrer, Lehrerbildung

HvH: "Ich hätte gerne eine Schule mit nicht mehr Lehrern, als um einen Tisch passen und sich ohne Chairman vernünftig miteinander unterhalten können - und alle kennen alle Kinder. Und dies nicht weil ich Kleinheit als solche liebe, sondern weil ich täglich die Erfahrung mache, dass von einer bestimmten Zahl der Personen an die Funktionsgesetze die pädagogischen Ordnungen ersticken."

"Man muss als Lehrer erstens: selbst viel gelernt und zweitens: gerne gelernt haben und drittens: noch weiter lernen wollen und schliesslich viertens: dies alles glaubwürdig darstellen können."

"Eine pädagogische Fakultät, die Lehrer ausbilden soll und über keine eigene Schule verfügt, halte ich für ein Unding."

Stichwort: Schulreform, Gesamtschule

HvH: "Wir hätten viel früher deutlich machen und später hartnäckig darauf bestehen müssen, dass man Kinder solange wie möglich beieinander lassen muss, wenn man sie später guten Gewissens getrennte Wege gehen lassen will. Die Schwierigkeit des Lehrers besteht doch nicht darin, Mathematik zu lehren, sondern Mathematik *verschiedenen* Kindern zu lehren. Statt die Forderung nach mehr Chancengleichheit pädagogisch und didaktisch einzulösen ..., haben wir ein gesellschaftspolitisches Programm daraus gemacht - das Programm 'Kollektiver Aufstieg durch Bildung'."

Stichwort: Kinder und Erwachsene, Politik und Pädagogik

RW: "Werden die Kinder heute überfordert?"

HvH: "Ja, und zwar nicht mit Leistungen und Anspruch, sondern durch psychische und moralische Belastung: Nehmen Sie nur die Ueberforderung durch die Medien, die den Kindern unter der scheinheiligen Behauptung 'Weil-doch-das-Leben-so-ist' eine Fülle von Bildern zumutet, die ihre Kraft der Verarbeitung übersteigt. Oder nehmen Sie einige Gefährten aus

der Friedensbewegung, die am liebsten schon die Vierjährigen für Nicaragua begeistern möchten. Die Art von Vorgriff bringt ein unverantwortetes, eben ein Schutzverhalten hervor, führt genau zu der Verlogenheit, deren Ueberwindung den Anfang der modernen Pädagogik markiert - durch Rousseau."

"In den Wohnsilos, auf den Strassen heutiger Städte kann man nicht mehr aufwachsen und ein in der Gesellschaft brauchbarer Mensch sein. ... Um der Kinder willen muss die Schule ein menschlicher, an Erfahrungen reicher Ort sein, ein Ort, der herausfordert und Geborgenheit bietet. Mit andern Worten, die Schule muss den Lebensproblemen der Kinder stattgeben und sie ernstnehmen, sonst kann das Kind nicht lernen. Der Lehrer muss: Die Sachen klären und die Menschen stärken. Nur dann lohnt es sich, acht Stunden am Tag in der Schule zu verbringen."

"Die Ohnmacht der Politik ist, eine Grunderfahrung heutiger Kinder und erklärt so viele ihrer von uns beklagten Verhaltensweisen und Einstellungen - ihre Indolenz, ihr Desinteresse, ihre Flucht in die sogenannte Subkultur. Kinder erfahren heute, dass die Erwachsenen selbst nicht mehr Herr über das System sind, das sie geschaffen haben. Insofern kommt es auf beides an: auf die Wiederherstellung der politischen und der pädagogischen Wirklichkeit. Die eine hängt von der anderen ab. Wo das 'Verschwinden der Wirklichkeit', um einen meiner Buchtitel zu zitieren, um sich greift, gehen beide Möglichkeiten - Kind sein und erwachsen zu sein - verloren."

Hartmut von Hentig, eine der herausragenden Persönlichkeiten unter den deutschen Erziehungswissenschaftlern, wurde am 23. September 1925 in Posen geboren. Nach dem Studium der alten Sprachen in Göttingen und Chicago arbeitete er zehn Jahre als Gymnasiallehrer, bevor er 1963 Professor für Pädagogik an der Universität Göttingen wurde. 1968 erhielt er einen Ruf an die Universität Bielefeld, wo er vor allem als Leiter der Laborschule und des Oberstufenkollegs, von ihm als seine "kühnste Erfindung" bezeichnet, bekannt wurde.

Von Hentig ist mit vielen Veröffentlichungen hervorgetreten, zu deren ersten die *Probleme des altsprachlichen Unterrichts*, *Wie hoch ist die Höhere Schule?* und *Die Schule im Regelkreis* gehörten. In den letzten Jahren schrieb er *Erkennen durch Handeln, Aufgeräumte Erfahrung* und *Wie frei sind Freie Schulen?*

Rainer Winkel, Jahrgang 1943, ist Ordinarius für Erziehungswissenschaft an der Berliner Hochschule der Künste.

AKTUELLE KURZNACHRICHTEN

ZH Umwandlung der bisherigen Unterseminare in Lehramtsschulen

Der Erziehungsrat hat 1984 beschlossen, die drei noch bestehenden Unterseminar-Abteilungen an den Kantonsschulen Küsnacht, Stadelhofen und Wiedikon auf Beginn des Schuljahres 1986/87 in Lehramtsschulen mit Anschluss an die 2. Klasse der Sekundarschule und einer Ausbildungsdauer von 4½ Jahren umzuwandeln. Im Sinne einer Uebergangslösung werden im Frühling 1986 letztmals 1. Klassen des Unterseminars neben 1. Klassen der Lehramtsschule gebildet.

Als Folge der Umwandlung kann nun an allen Maturitätsschulen des Kantons Zürich die Maturität nach 12½ Schuljahren erworben werden (die Ausbildung über das Unterseminar dauert 13 Jahre). Allerdings gibt es damit in Zukunft keine Maturitätsschule mehr mit regelmentarischem Anschluss an die 3. Klasse der Sekundarschule. Für die Kantonsschule Küsnacht - vielerorts immer noch als "Seminar Küsnacht" bekannt - geht damit die über 40jährige Geschichte des Unterseminars allmählich zu Ende. Obwohl die Lehrer das Unterseminar gerne beibehalten hätten, sehen sie nun dem Neubeginn mit der Lehramtsschule hoffnungsvoll entgegen.

Die Bildungsziele bleiben im wesentlichen dieselben wie am Unterseminar. Gestrichen wurde das bisher obligatorische Fach "Einführung in pädagogische Fragen"; damit wird ein Rest seminaristischer Berufsausbildung aus der Mittelschule verbannt. Ziel der Lehramtsschule sind die Hochschulreife (kantonale Maturität) und die Vermittlung einer ausgewogenen Allgemeinbildung. Die deutsche Sprache und die musischen Fächer werden neben den übrigen Maturitätsfächern besonders gepflegt. Ein wichtiges Anliegen ist das Wecken und Fördern gestalterischer Fähigkeiten auf verschiedenen Gebieten. Die Schule wird sich bemühen, ihre Schüler menschlich zu erfassen, sie zum Denken und Handeln in grösseren Zusammenhängen hinzuführen und im Hinblick auf ihre spätere Tätigkeit zu orientieren.

Die kantonale Lehramtsmaturität berechtigt zum Eintritt in das Seminar für Pädagogische Grundausbildung, zur Immatrikulation an allen Fakultäten der Universität Zürich mit Ausnahme der medizinischen, zum Studium an der Hochschule für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften St. Gallen sowie zur Ausbildung als Turn- und Sportlehrer an der ETH Zürich. Die Lehramtsmaturität kann durch ihre typenspezifischen Akzente eine Alternative zu den eidgenössisch anerkannten Maturitätstypen sein. Im Gegensatz zu den traditionellen Gymnasien, bei denen die musischen Disziplinen unter den obligatorischen Fächern kaum Platz haben, belegen an den Lehramtsschulen die Fächer Musik und Zeichnen zusammen etwa 15 Prozent der Stunden. Obwohl nicht eidgenössisch anerkannt, kann die Lehramtsschule mit ihrem Programm die Forderungen

der eidgenössischen Maturitäts-Anerkennungsverordnung (MAV) nach einer "ausgewogenen Ausbildung des Verstandes, des Willens, der Gemütskräfte und des Leibes" erfüllen.

R. Gsell, Prorektor der Kantonsschule Küssnacht im:
NZZ 11.11.85

▷ **BE** Die Primarlehrerinnen und Primarlehrer, Absolventen einer fünfjährigen Ausbildung an den Seminaren, werden zu den Universitätsstudien zugelassen. Oder: das gute Ende langwieriger Verhandlungen.

Mit Beschluss vom 18.9.1985 hat der Regierungsrat des Kantons Bern die "Verordnung über die Zulassung zum Studium an der Universität Bern" abgeändert und verfügt, dass das in einem fünfjährigen Ausbildungsgang erworbene Primarlehrerpatent als ein dem Maturitätszeugnis gleichwertiger Ausweis für die Immatrikulation an der Universität Bern anerkannt wird. Vom prüfungsfreien Studienzugang sind einzig die Medizinalstudien (und ausserhalb der Universität Bern die Studiengänge der ETHZ/EPUL) ausgenommen, weil diese eine eidgenössisch anerkannte Maturität voraussetzen.

Bisher hatten die Primarlehrer in Bern lediglich freien Zugang zu den universitären Studien, wenn sie Theologen, Erziehungs- und Bildungswissenschaftler, Erziehungsberater, Sekundarlehrer oder Zeichenlehrer, Musiklehrer oder Turnlehrer an höheren Mittelschulen werden wollten. Zu den anderen nicht-medizinischen Studienrichtungen wurden sie lediglich aufgrund einer erfolgreich bestandenen Prüfung in den Fächern Französisch, Englisch oder Italienisch und Mathematik, bis 1983 auch in Physik und Biologie, zugelassen.

Freilich hatte die Berner Regierung schon 1977 gegenüber der Erziehungsdirektorenkonferenz zugesichert, sie sei bereit, Massnahmen zur Gewährleistung einer prüfungsfreien Zulassung der Inhaber von Lehrpatenten für die Primarschule zu den Hochschulstudien zu treffen. Mit seiner Entscheid vom vergangenen September hat nun der Regierungsrat das auch vor dem Grossen Rat vorher mehrmals abgegebene Versprechen eingelöst. Er hat zugunsten der prüfungsfreien Immatrikulation der Primarlehrer zu den universitären Studiengängen entschieden, obwohl sich die Hochschule dieser Erweiterung der Studienberechtigung widersetzt hat. Es ist jetzt an den Primarlehrern, die von der Neuregelung des Hochschulzugangs bereits ab dem Wintersemester 1985/86 Gebrauch machen können, die Bedenken zu widerlegen, die an den Seminaren vermittelte Allgemeinbildung schaffe nicht eine der Maturität entsprechende Studienvoraussetzung.

BE Eröffnung eines kantonalen Sonderpädagogischen Seminars in Biel

Nach Zürich, Basel und Freiburg verfügt nun auch der Kanton Bern über eine Ausbildungsstätte für Lehrkräfte, die an Kleinklassen und Sonderschulen unterrichten. Das Sonderpädagogische Seminar ist in der Seminaranlage Linde in Biel untergebracht.

Ins Sonderpädagogische Seminar aufgenommen werden Lehrkräfte mit einem bernischen Lehrpatent oder einem als gleichwertig anerkannten Ausbildungsausweis, vom nächsten Jahr an auch Kindergärtnerinnen. Vorausgesetzt werden mindestens drei Jahre Unterrichtspraxis bei Ausbildungsbeginn.

Voraussichtlich ab 1988 wird das Sonderschullehrer-Diplom auch in einem zweijährigen Vollzeitstudium erworben werden können.

Mit der Eröffnung des Ausbildungsbetriebs am Sonderpädagogischen Seminar in Biel findet ein langwieriger, verschlungener bildungs- und hochschulpolitischer Entscheidungsprozess seinen Abschluss:

Zwischen 1961 und 1970 wurden im Kanton Bern neun Ausbildungskurse für Lehrkräfte an Hilfsschulen (wie die Kleinklassen damals noch hiessen) durchgeführt. Nach inhaltlichen und strukturellen Verbesserungen liefen die Kurse weiter als "Ausbildung für Lehrer an besonderen Klassen". 1971 überwies der Grosse Rat eine Motion, in der Peter Schindler die Schaffung eines Sonderpädagogischen Seminars forderte. Der Plan, der Universität ein entsprechendes Institut anzugliedern, erwies sich jedoch als unzweckmässig. Das Sonderpädagogische Seminar, dessen Gründung der Grosse Rat im Mai 1984 beschloss, ist deshalb heute eine selbständige Schule mit einem eigenen Direktor (Andreas Schindler). Wir gratulieren unserem Verbandsmitglied Andreas Schindler nachträglich zu dieser Wahl.

ZG "Blockunterricht" im Seminar Cham

Im Januar 1986 führt das Lehrerinnenseminar Heiligkreuz Cham einen internen Schulversuch durch. Vier Wochen lang wird in allen Seminarabteilungen die Allgemeinbildung (inkl. Psychologie und Didaktik) nicht nach dem normalen Stundenplan unterrichtet; vielmehr kommt jedes Fach ein bis zwei Mal en bloc an die Reihe. Ein solcher Zeitblock kann - je nach Gewichtung des Fachs im herkömmlichen Stundenplan - bis zu 2½ Tage dauern. In verschiedenen Fällen teilen sich zwei Fächer in die Behandlung eines Themas, was die betreffenden Fachlehrer zur Zusammenarbeit zwingt. Der Zweck des Versuchs besteht darin, die daran Beteiligten erfahren zu lassen, welche Auswirkungen eine solche Neuverteilung der Unterrichtszeit hat, und zwar nicht nur in bezug auf das Lernen der Seminaristinnen, sondern auch bezüglich Lehrstil und Unterrichtsgestaltung der Seminarlehrkräfte.

Schweizerische Lehrerbildungsinstitutionen in marktwirtschaftlichen
Zwängen - und auf dem Weg zu neuen Zielen

Wer hätte in der Aufbruchstimmung, im lang anhaltenden Pädagogenhoch, ernsthaft daran gedacht, dass die Wende so abrupt käme? Wie manche Reform zielte bereits über das Jahr 2000 hinaus, und heute erreicht uns der Schatten der dreissiger Jahre. Wer hätte, als wir in den Wirtschaftswochen das neue Vokabular lernten - "Ueberproduktion", "Rezession", "Redimensionierung" und als einziges deutsches Wort "Betriebsschliessung" - wer hätte sich dabei je unsere "Unternehmungen" vorgestellt? Und doch sind wir, ohne uns dagegen wehren zu können, in den Anwendungsbereich hineingerutscht. Wo sich die Junglehrer um wenige ausgeschriebene Stellen drängen, wo die Abgewiesenen sich mit staatlicher Hilfe umschulen lassen oder Arbeitslosenunterstützung beziehen, da wird auch bei den Behörden Aufwand und Ertrag verglichen. In zwei Kantonen ist die Notwendigkeit des Lehrerseminars im Grossen Rat angezweifelt und erst nach einer Debatte bekräftigt worden.

Im vergangenen Sommer hat die Scuola Magistrale di Lugano zu bestehen aufgehört. Das Ungleichgewicht zwischen der Zahl von Seminarabgängern und den Stellenangeboten hatte in der Südschweiz zu einer unübersehbaren Entwicklung geführt. Gleichwohl bedeutet das Eingehen der einzigen und anerkannt guten Bildungsstätte des Sottoceneri einen Verlust für die ganze Region.

In andern "pädagogischen Provinzen" wird die Marktkorrektur durch die beschleunigte Erschliessung anderer Ausbildungsmöglichkeiten angestrebt. Im Mittelpunkt des Interesses steht die Hochschulberechtigung der Seminaristen. Vom Rüstzeug her, das diese mitbringen, sicher ein wohlbegründeter Vorstoss!

Dank der aufgeschlossenen Haltung der EDK und der Gesprächsbereitschaft verschiedener Hochschulkantone sind zwischen Sommer und Winter 85 eigentliche Durchbrüche erzielt worden:

- a) Hochschulzugang für Lehramtsmaturanden und Absolventen musisch-pädagogischer Gymnasien:

Zürich hat seine Standortspolitik durchbrochen und nach dem Prinzip "Gleiche Ausbildung, gleiches Recht" seine Universität für die Lehramtsmaturanden der Kantone Schaffhausen und Glarus wie auch für die Maturanden des Pädagogisch-Sozialen Gymnasiums Aarau geöffnet. Die Immatrikulationsberechtigung gilt bereits für den Maturitätsjahrgang 85 und betrifft alle Fakultäten ausser der medizinischen und veterinärmedizinischen.

Noch vor Jahresende hat Genf die Entscheide der Schwester-Universität validiert, das heisst unter Verzicht auf eine eigne Ueberprüfung die Ausweise der an der Zürcher Hochschule zugelassenen Maturanden anerkannt.

Die Basellandschäftler haben für ihr Musisches Gymnasium den Anschluss beim baselstädtischen grossen Bruder gefunden. Positive Signale kommen zudem aus St. Gallen.

b) Hochschulzugang für Inhaber von Primarlehrerpatenten:

Das wegweisende Zeichen hatte die Hochschule an der Saane gesetzt, als sie in mutigem Alleingang ausser den freiburgischen die Primarlehrerpatente von Luzern, Schwyz, Zug, St. Gallen, Graubünden, Schaffhausen anerkannte.

Lange genug fand das Freiburger Modell, aller EDK-Beihilfe ungeachtet, keine Nachahmer. So mutet es denn wie ein Wunder an, dass sich der Bär gerührt hat und mit Regierungsrats-beschluss vom 18. September 1985 endlich die Berner Primarlehrer an die eigene Universität zulässt. Darüber hinaus kann die Berner Universität auch Ausweise anerkennen, die in einem andern Hochschulkanton zum Studium berechtigen.

Es ist wirklich manches in Fluss gekommen; Genugtuung drängt sich auf und Zuversicht wagt sich hervor. Die Seminardirektoren sind sich freilich bewusst, dass mit der Oeffnung der Universitäten das Beschäftigungsproblem für Seminarabsolventen eher verlagert als gelöst wird.



Dr. Alfred Richli, Präsident SKDL

Bald der Kampf um den Schüler?

bin. «Die Schulen und die Wirtschaft werden einen recht schwierigen Anpassungsprozess durchstehen müssen», erklärte der neuenburgische Erziehungsdirektor und Nationalrat Jean Cavadini gestern bei der Erläuterung der jüngsten Schülerprognosen für die Jahre 1984-1994.

Die seit mehreren Jahren stark sinkende Schülerzahl wird sich nun an Gymnasien und Berufsschulen fortsetzen

Es stellten sich damit nicht nur Probleme der Überkapazität, es müsse auch verhindert werden, «dass der Kampf um den Lehrling oder um den Schüler zu einer Senkung des Ausbildungsniveaus führt», sagte der neue Präsident der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) weiter. Als erfreulich bezeichnete Cavadini das Interesse an einer längeren und intensiveren Ausbildung. Bei den einzelnen Schultypen ergaben die jüngsten Erhebungen gesamt-schweizerisch folgendes Bild:

Primarschule

● Die höchsten Schülerzahlen wurden 1973/74 mit rund 540 000 Schülern erreicht. Seither nahmen die Bestände laufend ab und werden 1986/87 den tiefsten Stand von rund 370 000 erreichen.

Sekundarschule

● Seit mehreren Jahren besteht die Tendenz, dass Schüler mit Rückstand auf den Normallehrplan auch dann das gesamte Programm der obligatorischen Schulzeit absolvieren, wenn sie das übliche Austrittsalter überschritten haben. Ferner ist in einigen Kantonen

die Ausdehnung der obligatorischen Schulzeit auf neun Jahre noch nicht abgeschlossen. Aus diesen Gründen wird der Schülerrückgang auf dieser Stufe voraussichtlich weniger ausgeprägt sein als auf der Primarstufe.

Allgemeinbildende Schulen

● Maturitätsschulen, Seminarien und Diplommittelschulen hatten – im Unterschied zur Primar- und Sekundarstufe – in den letzten sechs Jahren eine Erhöhung der Schülerzahlen zu verzeichnen, und zwar seit 1974 um 38 Prozent. Neben demographischen Faktoren spielten hier die stärkere Beteiligung der Mädchen und der ausländischen Schüler eine Rolle. In den kommenden Jahren werden sich die Gesamtbestände unter dem Einfluss der demographischen Entwicklung verringern. Gemäss Prognosen werden die Schülerbestände 1993 wieder den Stand von 1975 erreicht haben. Dies entspricht gegenüber heute einem Rückgang um rund 25 Prozent.

Berufsbildung

● Die Berufsbildung als wichtigster Bereich der nachobligatorischen Ausbildung umfasst heute mehr als 80 Prozent aller Schüler der Sekundarstufe II. Seit 1976 stiegen die Schülerzahlen ständig an, was auch hier auf die stärkere Beteiligung der Mädchen und der ausländischen Schüler zurückzuführen ist. Sofern die gegenwärtigen sozioökonomischen Bedingungen keine tiefgreifenden Veränderungen erfahren, werden sich die Bestände der Berufsschüler in den kommenden Jahren verringern. Bis 1993 wird der Rückgang im Vergleich zu 1983 voraussichtlich rund 22 Prozent oder etwa 53 000 Schüler betragen.

TAGUNGSBERICHT

7. JAHRESTAGUNG EHEMALIGER STUDENTEN UND MITARBEITER DES LSEB - STUDIENGANGES DER UNIVERSITÄT BERN, OBERBALMBERG/SO, 15./16.11.1985

Die Tagung fand im bereits gewohnten Rahmen statt. Am Freitagabend berichteten Prof. H. Aebli und zwei seiner Mitarbeiter über das Projekt "Metakognition". Der Samstagvormittag war zwei Informatik-Workshops gewidmet.

Metakognition und kognitive Selbsterfahrung

Unter der Leitung von Prof. AEBLI führte eine Forschungsgruppe in den vergangenen drei Jahren ein NF-Projekt zu Fragen der Metakognition durch. Bei der *Metakognition* geht es um die *Beobachtung* und *Deutung* der eigenen *kognitiven Prozesse*, die sich in einem Problemlöser und Lerner abspielen. Im weiteren geht es um die *Anwendung* von Kenntnissen, etwa von Regeln, auf das eigene Denken und Lernen.

In die verschiedenen Versuche des Projektes wurden Berner Sekundarschüler des siebten Schuljahres und deren Lehrer einbezogen. Untersucht wurden das Problemlöseverhalten und -lernen anhand von neuartigen mathematischen Testaufgaben, welche die Forschungsgruppe selber entwickelte und "*Geschichten zum Nachdenken*" nennt. Handelnde Personen stehen im Zentrum, denen die beabsichtigte Handlung nicht selbstverständlich gelingt. Die Texte sind verhältnismässig komplex und zwingen die Schüler, die für die Fragestellung relevanten Daten selber aus dem Text herauszusuchen.

In einem der Experimente legten Erwin BECK und Annemarie BÖRNER solche Problemgeschichten den Lehrern zum Selberlösen vor. Sie wurden gebeten, sich dabei selber genau zu beobachten und laut denkend über ihre Erfahrungen zu berichten. Anschliessend wurden die Beobachtungen gemeinsam diskutiert und theoretisch erhellt. Durch die Verbindung von *kognitiver Selbsterfahrung* und *theoretischer Reflexion* gelang es besser, die Lehrer zu befähigen, die Problemlöseprozesse der Schüler zu beobachten und zu deuten, als dies ohne Selbsterfahrung möglich war.

Ein weiterer Problemkomplex betraf die Problemlösemethoden. Die Forschungsgruppe entwickelte neue *Verstehens- und Lösungsregeln*, die speziell auf ihre Problemgeschichten abgestimmt sind. Mit den entsprechenden Modifikationen können sie jedoch auch auf andere, ähnliche Aufgabentypen angewendet werden. Die *Baumregel* ist ein Beispiel für eine Problemlöseregel. Sie leitet dazu an, den Lösungsplan als Baumstruktur darzustellen. Die "Blätter" stehen für die gegebenen Grössen, die "Astgabeln" für die Verknüpfungen und die "Wurzeln" für das Endresultat. Die *Problemstrukturregel* ist ein Beispiel für eine Regel, welche das Verstehen von Problemgeschichten fördern

will. Diese Regel besteht aus einer Abfolge von Fragen:
1. Was wird gefragt? (Unterstreiche die Frage.) 2. Was plant die handelnde Person? 3. Was braucht es, damit die Person den Plan ausführen kann? 4. Was ist schon vorhanden? 5. Was muss noch geschehen? 6. Was alles beeinflusst diesen Vorgang?

Fritz STAUB erläuterte uns seine Untersuchungen über den Einfluss dieser Fragen auf das Textverstehen. Er analysierte detailliert die Textwiedergaben der Schüler vor und nach Vermittlung der Regeln. Er wies nach, dass Verstehensregeln das Textverständnis verbessern können.

Ursula RUTHEMANN berichtete über ein Experiment, das die Bereitschaft der Schüler betraf, die neu gelernten Regeln anzuwenden. Besonders in Prüfungssituationen neigten sie dazu, zu alten Lösungsverfahren zurückzukehren. Um die *Anwendungsbereitschaft* zu erhöhen, wurden die Schüler auf verschiedene Weise mit dem *Nutzen* der Regeln konfrontiert. Sie erklärten sich danach eher bereit, die Regeln anzuwenden. Eine tatsächlich vermehrte Anwendung konnte jedoch nicht nachgewiesen werden.

Im Anschluss an diese Ausführungen fand eine angeregte Diskussion statt.

Das Forschungsteam hat mehrere Zeitschriftenartikel vorbereitet. Besonders Interessierte können die Manuskripte bereits jetzt an der Abteilung Pädagogische psychologie der Uni Bern beziehen.

Zum Einsatz des Computers in der Volksschule

Armin HOLLENSTEIN berichtete aus eigener Anschauung über den Einsatz des Computers in der Volksschule Kaliforniens.

Im Unterricht werden die PC's eingesetzt, um einfachere *Programmsprachen* zu erlernen (z.B. Logo, Basic). Von erheblich grösserer Bedeutung sind jedoch spezifische *Lernprogramme*, auch allgemein verwendbare Software ist nützlich. So werden

- *Textverarbeitungssysteme* im Aufsatzunterricht eingesetzt.
- *Datenbanken* dienen der Aufarbeitung geographischer, astronomischer, botanischer u.a. Informationen.
- *Tabellenkalkulationsprogramme* werden etwa im Rechenunterricht herangezogen.

A. Hollenstein zeigte am Beispiel einer Proportionalitätsaufgabe, wie Schüler auf relativ experimentelle und anschauliche Weise beliebige Rechenexempel durchspielen können.

In der Diskussion wurde unter anderem darauf hingewiesen, dass die Vorteile und die Risiken des Computereinsatzes in der Schule auch bei uns wissenschaftlich eingehend untersucht werden müssten.

Der Computer als Arbeitshilfe für den Lehrer

Zum Abschluss der Tagung demonstrierten Pierre MARVILLE und Hans BOLLIGER gleichzeitig auf einem DEC-Computer der bernischen Mittelschulen (Preisklasse ca. Fr. 20'000.--) und einem SCHNEIDER-Computer (ca. Fr. 4'000.--) die Möglichkeiten und die Leistungsfähigkeit zweier verschiedener *Textverarbeitungsprogramme*. Das teurere System erwies sich als etwas bedienungsfreundlicher und leistungsfähiger, doch deutlich weniger, als der grosse Preisunterschied erwarten liess.

Für den (Seminar-)Lehrer bietet ein Textverarbeitungssystem viele Vorteile bei der Abfassung von Texten, bei der Adressverwaltung seiner Uebungs- und Praktikumslehrer u.a.m. Selbstverständlich wurden auch zu dieser Vorführung viele Fragen gestellt und sachkundig beantwortet.

Werner Meier

Nächste LSEB-Tagung: 14./15. November 1986

ANREGUNGEN ZUM AUFSATZUNTERRICHT

Im Rahmen des Projekts **Aufsatzunterricht - Texte schaffen** an der **Pädagogischen Arbeitsstelle des Kantons St.Gallen** haben **Thomas Bachmann** und seine Mitarbeiter mit dem ersten Heft einer aufsatzdidaktischen Reihe den Schritt von der konzeptionellen Schreibtischarbeit zur Praxisberatung gewagt. - Das erste Heft (Dezember 1985) ist dem Bereich des **Erstschreibens** gewidmet. Es zeigt, wie der Lehrer den Schreibanfänger auf dem Weg zum Schreiben und zur Schrift bei seinen vorschulischen Erlebnissen und Erfahrungen im Umgang mit dem Schreiben und der Schrift abholen kann. Es dokumentiert und kommentiert Schreiblernsituationen, in denen der Schüler schreibend handeln und so ein umfassendes Verständnis von Schreiben und Schrift aufbauen kann. Es zeigt Möglichkeiten der Förderung des Schreiblernprozesses durch das sinnvolle Nebeneinander von funktionalem und formalem Lernen.

Weitere Beiträge zu zentralen Bereichen des Aufsatzunterrichts sind geplant bzw. in Arbeit. Bis Sommer'87 sollen in der aufsatzdidaktischen Reihe sieben Hefte mit Beiträgen über die Individualisierung des Unterrichts bis hin zu Beiträgen über die Beurteilung und Benotung erscheinen. Als Herausgeber der Reihe signiert der Erziehungsrat des Kantons St.Gallen; mit der Auslieferung der einzelnen Hefte wurde der **Kantonale Lehrmittelverlag** (Postfach 9400 Rorschach 071/41 79 01) betraut.

In dieser Ausgabe der "Beiträge zur Lehrerbildung" sind besprochen:

Prof. Dr. Bruno Krapf

Unterrichtsstrukturen und intellektuelle Anforderungen im Gymnasium

Eine Untersuchung zum schulischen Lernen am Beispiel des Gymnasiums
327 Seiten, 73 graph. Darst., 38 Tabellen,
kart. Fr. 42.-/DM 50.-

Wer sich für die Wirklichkeit der gymnasialen Bildung interessiert, schlägt hier ein Buch auf das Probleme und Lösungsansätze in vielschichtigen Zusammenhängen darstellt. Die teils überraschenden Ergebnisse, die aus über 7000 Beobachtungselementen gewonnen wurden, zwingen den Leser zu einer persönlichen Auseinandersetzung.

Fredl Ehrat/
Felix Mattmüller-Ehrat

POS-Kinder in Schule und Familie

Eltern, Lehrer, Aerzte und Therapeuten berichten über ihre Erfahrungen
132 Seiten, 4 graph. Darst.,
geb. Fr. 26.-/DM 31.-

Dieses Buch enthält Beiträge über die Schulungsangebote für POS-Kinder. Sie zeigen an Beispielen öffentlicher und privater Schulen, wie neue Wege beschrritten werden können, damit sich das Kind wohlfühlt, ernst genommen wird mit seinen Problemen und Begabungen gefördert werden kann. Experten berichten über die Ursachen, die Erscheinungsbilder und Behandlungsmöglichkeiten.

Dr. Peter Schmid

Verhaltensstörungen aus anthropologischer Sicht

Elemente einer Psychologie und Pädagogik für Verhaltensgestörte
298 Seiten, 21 graph. Darst.
geb. Fr. 38.-/DM 45.-

Diese hier konsequent angewandte Forschungsmethode, welche als anthropologische Betrachtungsweise in der Verhaltensgestörtenpädagogik bezeichnet werden kann, hat zugleich den Vorzug, dass sich unmittelbar daraus auch Hinweise für die heilpädagogische Praxis ableiten lassen.

Zudem wird für Sie von Interesse sein:

Felix Mattmüller-Frick

Plädoyer für eine Schule mit Pfiff

Ein Lesebuch für Mütter und Väter, Heranwachsende, Lehrerinnen und Lehrer und andere lebendig gebliebene Zeitgenossinnen und -genossen
208 Seiten,
geb. Fr. 28.-/DM 34.-

"Plädoyer für eine Schule mit Pfiff" ist ein ungewöhnlich vielseitiges und lebendiges Buch. So ist u.a. aussergewöhnlich, dass verschiedenste Beiträge zu Familie, Schule und Gesellschaft, in der Auseinandersetzung mit Zeitercheinungen in rund dreissig Jahren entstanden sind, in einem Band gesammelt vorliegen.

Dr. Leonhard Jost/
Dr. Margret Scholl-Schaaf

Eltern und Schule im Dialog

Wege zur Zusammenarbeit von Eltern, Lehrern und Schulbehörden
72 Seiten, 12 Abbildungen,
kart. Fr. 12.50/DM 15.-

Ausgehend von der Tatsache der gemeinsamen Betroffenheit, begründen die Autoren ein verstärktes Engagement der Eltern in allen Belangen des Schulsystems. Sie weisen auf mögliche Formen und Lernschritte auf dem Weg einer besseren Zusammenarbeit hin, Es werden gangbare Wege aufgezeigt, wie sie die Schule als demokratische Institution gehen muss.

Dr. Heiner Kilchsperger

Pädagogische Verantwortung

219 Seiten,
kart. Fr. 28.-/DM 34.-

Lässt sich über ein Konzept der pädagogischen Verantwortung eine tragfähige Basis für erzieherisches Handeln zurückgewinnen? Dieses Buch ermöglicht einen geschichtlichen Einblick in die pädagogische Handlungstheorie von Nohl bis zur Gegenwart.

----- Bestellschein -----

Senden Sie mir bitte mit Rechnung:

___ Ex. Krapf, *Unterrichtsstrukt.* 42.-/50.-

___ Ex. Mattmüller, *Schule mit Pfiff* 28.-/34.-

___ Ex. Schmid, *Verhaltensstörungen* 38.-/45.-

___ Ex. Jost/Scholl, *Schule u. Eltern* 12.50/15.-

___ Ex. Ehrat/Mattmüller, *POS-Kinder* 26.-/31.-

___ Ex. Kilchsperger, *Päd. Verantwortung* 28.-/34.-

Name: _____

Adresse: _____

haupt

Einsenden an:

Buchhandlung Paul Haupt, Falkenplatz 14, 3001 Bern 031 23 24 25

BUCHBESPRECHUNGEN

SCHMID Peter (1985)

Verhaltensstörungen aus anthropologischer Sicht

Elemente einer Psychologie und Pädagogik für Verhaltensgestörte.

Bern, Verlag Paul Haupt. Reihe "Erziehung und Unterricht", Band 31.

298 Seiten. Fr. 38.--

Das ist ein Buch, das man gern jedem Lehrer oder Erzieher empfiehlt, vorausgesetzt, er kann sich für die Lektüre genügend Zeit nehmen oder lassen. Der Haupttitel ist für mich zu einschränkend, der Untertitel scheint mir den Inhalt besser zu umreißen, vor allem, weil er die grundlegenden Elemente der Psychologie und Pädagogik voraus- und den Gesichtspunkt der Verhaltensstörungen nachstellt. Sollte man zu dem Buch unter dem praktischen Gesichtspunkt des Umgangs mit Verhaltensgestörten greifen, wird man zuerst einmal an die Hand genommen und in weitem Bogen um die praktischen Probleme herum an die anthropologischen Wurzeln geführt, nicht mit verhaltensgestörten Kindern, sondern mit dem Menschsein an sich und damit mit sich selbst konfrontiert. Aber das ist ja die erklärte Absicht des Autors.

In einem ersten Teil legt Schmid seine Grundsätze "zur Theorie, Erfassung und Erziehung verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher" dar, sucht mit ungeheurer Gründlichkeit nach Definitionen, erläutert Begriffe und stellt verschiedene theoretische Sichtweisen einander gegenüber. Er versucht, aus der Vielfalt von Theorien und pädagogisch relevanten Ansätzen diejenigen auszuwählen, die sich sinnvoll in eine mögliche Gesamtsicht vom Menschen einordnen lassen (S. 32 f.). Dies ist der Gesichtspunkt seiner offenen anthropologischen Systematik der Verhaltensstörung. Zentral ist für ihn eine pädagogische Haltung, die das Kind, gerade auch das sogenannte verhaltensgestörte Kind, nicht als Objekt betrachtet, sondern als Person, wodurch "das Verstehen (seiner Schwierigkeiten) nicht einseitiges Fest-Stellen, sondern wachsende Verständigung im wechselseitigen Bezug (wird)" (S. 37).

Im zweiten, weit umfangreicheren Teil werden dann die anthropologischen Grundlagen entfaltet. Der Autor geht den verschiedenen Bereichen des Menschseins nach, dem Antriebsgeschehen, den Stimmungen, dem affektiven Bereich, dem Erleben, der Beziehungswelt, dem Willen und dem Wertbereich. Er geht systematisch gründlich jeweils zuerst dem Begriff nach, dann der Phänomenologie und kommt von da aus auf die möglichen Störungen im jeweiligen Bereich zu sprechen, um das Kapitel je mit den pädagogischen Konsequenzen abzuschliessen.

Mir dauerte es vor allem beim ersten Lesen manchmal etwas lang, bis die Grundlagen gelegt waren, so dass von der praktischen Seite geredet werden konnte. Aber im Grunde ist jedes Kapitel ein kleines Werk für sich, und so müsste man das Buch eigentlich lesen. Dann stösst man auf viele fein durchdachte Einzelheiten und erhält mancherlei Anregung für den

Unterricht in der Lehrerbildung; die vorangegangene Gründlichkeit wird plötzlich verständlich und macht sich dadurch auch "bezahlt". Ich spüre auch die breite Erfahrung im Umgang mit Kindern und Erwachsenen, obschon, wie mir vorkam, der praktischen Beispiele im zweiten Teil des Buches immer weniger werden. Hie und da, vor allem in den Kapiteln über den Beziehungs- und den Willensbereich, wird für mich bei den pädagogischen Konsequenzen eine stark konservative Grundhaltung sichtbar. Da möchte man sich über manche Punkte gern mit dem Autor auseinandersetzen.

Judith Gessler

EHRAT Fredi & MATTMUELLER-FRICK Felix, Herausgeber (1985)
POS-Kinder in Schule und Familie. Eltern, Lehrer, Aerzte und Therapeuten berichten über Ihre Erfahrungen.
Bern, Verlag Paul Haupt. Reihe "Erziehung und Unterricht", Band 32.
131 Seiten. Fr. 28.--

Das Buch geht aus von den zum Teil sehr belastenden Erfahrungen von Eltern mit ihrer "schwierigen Kindern". Es bringt in einem "Merkblatt" Informationen von einem Fachmann zur Phänomenologie des POS und zeigt dann, wie Eltern sich - auch gegenseitig - helfen können. Berichte über Möglichkeiten schulischer Integration und Ratschläge von Fachleuten ergänzen den Band. In erster Linie ein Buch für Eltern, das Mut machen will, sich mit der Aufgabe, die POS-Kinder stellen, aktiv auseinanderzusetzen.

Teile davon sind aber auch für die Lehrerbildung geeignet, vor allem einige der Beiträge von Fachleuten.

Im Ganzen erscheinen mir die Beiträge von sehr unterschiedlicher Qualität: Einzelne Kapitel befriedigen mich nicht, weil sie mir zu banal erscheinen, andere, vor allem einzelne Beiträge von Fachleuten, sind mir zu abstrakt oder zu spezifisch; andere sitzen für mich genau richtig. Manches wiederholt sich auch, wie das in einem Buch mit so vielen Autoren leicht vorkommt. Aber das alles braucht kein Nachteil zu sein: Wer das Buch konsultiert, um sich mit der Problematik der POS-Kinder auseinanderzusetzen, findet darin etwas, der eine dies, der andere das. Es muss ja nicht jedermann alles brauchen können.

Judith Gessler



KRAPF Bruno (1985)

Unterrichtsstrukturen und intellektuelle Anforderungen im Gymnasium.

Bern/Stuttgart: Haupt Verlag.

327 Seiten broschiert. Fr. 42.--

Gegenwärtig werden im Rahmen einer von der EDK eingesetzten Arbeitsgruppe neue Rahmenprogramme für die einzelnen Maturitätsfächer entwickelt und diskutiert. Dies ist ein wichtiges und notwendiges Vorhaben. Eine Verbesserung der gymnasialen Ausbildung ist damit allein jedoch nicht zu erreichen. Dazu bedarf es einer Ueberprüfung und Veränderung der gymnasialen Unterrichtspraxis in einem umfassenderen Sinne. Dies ist eine wichtige Schlussfolgerung, die sich aus der Lektüre dieses Forschungsberichts von Bruno KRAPF aufdrängt. Der Autor hat als Projektleiter zusammen mit einer Arbeitsgruppe den aufwendigen Versuch unternommen, einzelne Aspekte der gymnasialen Unterrichtspraxis zu erfassen und zu dokumentieren. Insgesamt wurden zu diesem Zweck 344 Unterrichtsstunden beobachtet und ausgewählte Feststellungen registriert. Die Verteilung der Lektionen und Daten auf die Lehrer, Gymnasialtypen, Fächer und Klassen zeigt eine gute Uebereinstimmung mit den allgemeinen Verhältnissen im Kanton Zürich. Erfasst wurden die verwendeten Lehr- und Arbeitsformen, der Einsatz von Arbeitsmitteln und alle Frage-Antwort-Kombinationen im lehrergesteuerten Unterricht. Diese Daten wurden unter verschiedenen Gesichtspunkten ausgewertet und analysiert.

Eine erste Auswertung betrifft die Häufigkeit einzelner Unterrichtsformen in den beobachteten Stunden. Ergebnis: Frage-Antwort-Unterricht und Lehrervortrag sind vorherrschend. Unterrichtsformen, die eine gewisse Selbständigkeit des Schülers voraussetzen wie Einzel- und Gruppenarbeit, Schülervortrag sind relativ selten (Verhältnis 3:1). Zwischen den einzelnen Gymnasialtypen, Fächern, Klassen und Altersgruppen der Lehrkräfte ergeben sich diesbezüglich auch keine nennenswerten Unterschiede. Lediglich im Lehrerseminar sind die Formen des Frontalunterrichts etwas seltener. Eine zweite Auswertung betrifft die Abfolge und Verteilung der Lehrformen innerhalb der einzelnen Unterrichtsstunden. Dabei wird zwischen gegliederten Stunden mit mehrfachem Formenwechsel, teilweise gegliederten mit einem einzigen Formenwechsel und ungegliederten Lektionen ohne Formenwechsel unterschieden. Ungefähr 1/3 der Lektionen wurde als ungegliedert eingestuft. Weiter wurde festgestellt, wie oft die Lehrkräfte in den beobachteten Unterrichtsstunden Arbeitsmittel einsetzten, mit denen Schüler sich selbständig auseinandersetzen. In ca. 50% aller erfassten Unterrichtsstunden wurden keinerlei Arbeitsmittel eingesetzt, die Unterrichtsinhalte repräsentierten. Zusammenfassend zu Teil I seines Forschungsberichtes konstatiert KRAPF eine gewisse Gleichförmigkeit des gymnasialen Unterrichts über alle Typen, Fächer und Klassenstufen hinweg.

Im II. Teil des Forschungsberichtes werden die intellektuellen Anforderungen, die an Gymnasiasten im Schulalltag gestellt werden, analysiert. Grundlage dafür bilden 7'322 Frage-Antwort-Kombinationen, die in den beobachteten Unterrichtsstunden registriert worden sind. Diese wurden mit Hilfe verschiedener Kategorien intellektueller Prozesse, die sich auf die Intelligenzmodelle von GUILFORD, BLOOM und PIAGET abstützen, ausgewertet und analysiert. Dabei zeigt sich durchgängig, dass die er-

fassten Frage-Antwort-Kombinationen ein niedriges Anspruchsniveau aufweisen, d.h. Leistungen wie Erinnern, Reproduktion und Rekonstruktion von Einzelheiten betreffen. Komplexere und anspruchsvollere Leistungen, die auf die Rekonstruktion bzw. Anwendung von Zusammenhängen und das selbständige Finden von Lösungen abzielen, sind eher selten. KRAPP fasst die diesbezüglichen Ergebnisse so zusammen: "Das reproduktive Denken mit Denkergebnissen auf der einfachsten Stufe wird bevorzugt, realitätsnahes produktives Denken in Zusammenhängen eher vernachlässigt" (S. 367). Dies steht in einem offensichtlichen Widerspruch zum erklärten Ziel der Maturitätsschulen, das selbständige Denken zu fördern, das ein wichtiges Kriterium der Hochschulreife ist.

Der vorliegende Forschungsbericht von Bruno KRAPP liefert interessante Informationen zum Unterrichtsalltag an Gymnasien. Diese Forschungsarbeit kann als ein Versuch verstanden werden, Anspruch und Wirklichkeit des gymnasialen Unterrichts zu vergleichen. Dies geschieht einmal nicht durch eine empirische Kontrolle der Schülerleistungen, sondern durch eine Beschreibung und Beurteilung der Unterrichtspraxis, wie sie sich in Einzellektionen darstellt. Erfasst werden dabei vor allem formale Aspekte des Unterrichts, die inhaltlichen Strukturen bleiben ausgeklammert. Die empirische Unterrichtsforschung tut sich schwer damit, die inhaltlichen Strukturen und Aufbauprozesse zu untersuchen. Massgebend für die Analyse und Beurteilung der festgestellten Fakten ist ein Leitbild des gymnasialen Unterrichts, in dem das lebendige Lernen und Arbeiten der Schüler im Vordergrund steht und weniger die verbale Vermittlung durch den Lehrer. Dass wir von diesem Leitbild noch weit entfernt sind, dies wird durch diesen Forschungsbericht einmal mehr eindrücklich belegt. Es ist zu hoffen und zu wünschen, dass die Feststellungen und Empfehlungen dieses Forschungsberichts bei der weiteren Reformdiskussion des Gymnasiums berücksichtigt werden.

Helmut Messner

FILM

"So lebe ich"

Dies ist der Titel eines Films, den die Schweizerische Stiftung für das cerebral gelähmte Kind in Auftrag gab. Es wird für einmal nicht das cerebral gelähmte Kind in den Mittelpunkt gestellt, sondern der behinderte Erwachsene. Seine Wohn- und Lebenssituation bildet den Inhalt dieses Films. Stellvertretend werden drei Beispiele gezeigt:

- Ein Behinderter, der im Heim lebt;
- Eine Wohn- und Beschäftigungsgruppe, in der Behinderte und Betreuer in einer Wohnung zusammenleben;
- Eine Behinderte, die allein in einer Wohnung lebt.

Wer Interesse hat, kann diesen Film ausleihen bei der Schweizerischen Stiftung für das cerebral gelähmte Kind, Postfach 2234, 3001 Bern, Telefon 031 23 20 34. Dauer des Films: 25 Minuten.

PERREZ, M., BUECHEL, F., ISCHI, N., PATRY, J.-L. & THOMMEN, B. (1985)

Erziehungspsychologische Beratung und Intervention als Hilfe zur Selbsthilfe in Familie und Schule.

Bern: H. Huber. 191 S. Fr. 33.--

Die von Meinrad PERREZ, Freiburg/Schweiz, angeregte Publikation verdankt ihr Zustandekommen der gemeinsamen Erfahrung, welche die Verfasser in der erfolgreichen Arbeit mit Eltern und Lehrern gewinnen konnten, die als sog. **Mediatoren** eingesetzt wurden. Das **Mediatorenkonzept** beruht auf der Grundidee, die an Verhaltensproblemen von Schülern mitbeteiligten Sozialpartner (v.a. die Eltern und Lehrer) in die therapeutische Arbeit einzubeziehen. Die direkt Betroffenen sollen als '**Vermittler**' zwischen der Beratungsinstitution (schulpsychologischer Dienst, Erziehungsberatungsstelle usw.) und dem 'schwierigen' Kind oder Jugendlichen wirken. **Sie** sollen die therapeutische Hilfe leisten, während der Psychologe den ganzen Prozess beratend und unterstützend begleitet (Supervision).

Das handlich wirkende, übersichtlich gestaltete Buch enthält **fünf Kapitel** sowie einen **Anhang** mit Übungen und Beobachtungshilfen für die Ausbildung von Eltern und Lehrern zu Mediatoren. Im **1. Kapitel** wird das neue Konzept detailliert beschrieben und begründet. Ausgangspunkt ist ein **umweltorientiertes Erklärungsmodell** für abweichendes Verhalten; Verhaltensschwierigkeiten müssen über eine **Veränderung der personalen Umwelt** des 'schwierigen' Kindes angegangen werden. Nun ist eine solche Veränderung leichter zu fordern als zu realisieren! Was schlagen die Autoren zur Lösung dieses Problems vor? Ihre erste Empfehlung lautet: **bei den 'Alltagstheorien' der Erzieher ansetzen**, bei ihren Auffassungen über Verhaltensprobleme anknüpfen. Ueber 'Alltagspsychologie im Mediatorenmodell' wird im **2. Kapitel** berichtet. Woraus setzt sich alltagspsychologisches Wissen zusammen? Wozu dient es dem Lehrer? Prägnant werden die Vorzüge und Mängel von alltäglichen und wissenschaftlichen Theorien einander gegenübergestellt. Wichtig ist, dass der zukünftige Mediator in seinen bisherigen Ueberzeugungen ernstgenommen wird. **Seine** Sichtweise der Probleme ist der Ausgangspunkt der Zusammenarbeit. Erst allmählich und behutsam, über Impulse zur Selbstentdeckung ihrer Einseitigkeit, wird die Alltagspsychologie des Erziehers problematisiert und durch alternative wissenschaftliche Sichtweisen differenziert und verändert.

Nun aber können solche Veränderungen nur verhaltenswirksam werden, wenn der Erzieher 'neues Handlungswissen einüben und seine praktische Wirksamkeit erfahren kann' (79). Dies ist ein generelles Ziel der weiteren Zusammenarbeit. Am Anfang steht die gemeinsame **Analyse des Problems** des auffälligen Kindes. Die mit dieser Aufgabe verbundenen Fragen werden im **3. Kapitel** behandelt. Es geht um die **Beobachtung** eines Problemverhaltens und die Untersuchung der **Bedingungen**, unter denen es auftritt. Genaues Beobachten und Definieren des Problemverhaltens ist nicht nur Vorbedingung für die Erarbeitung einer wirksamen Intervention, sondern selber Teil der Mediatoren-Ausbildung; dadurch lernen Erzieher, 'die erzieherische Interaktion und sich selber fokussiert in pädagogisch relevanten Kategorien wahrzunehmen' (97). - Aus der Bedingungsanalyse ergeben sich **Hypothesen** darüber, welche Zusammenhänge zwischen Person, Ver-

halten und Umwelt die Schwierigkeiten des Kindes bewirken und stabilisieren. Diese Vermutungen werden zusammen mit dem Mediator erarbeitet; es ist wichtig, dass er ihre Herleitung nachvollziehen und sich mit ihnen identifizieren kann.

Wissen Psychologe und Mediator, wie die Probleme des Kindes (Schülers) möglicherweise entstanden sind und durch welche Einflüsse sie aufrechterhalten werden, können sie mit der **Planung und Durchführung der Intervention** beginnen. Ueber dieses Thema orientiert das **4. Kapitel**. Es geht kurz und bündig darum, die Interventionsziele zu bestimmen und anzustreben - beim Problemkind selbst, bei Mitschülern und Geschwistern, bei den Erziehern. Die zur Erreichung dieser Ziele notwendige **Schulung der Erzieher** geschieht in Kleingruppen, im Rahmen problemorientierter Kurse mit Übungen, die den ganzen Prozess begleiten. PERREZ stellt dazu ein **Repertoire an Hilfen und Methoden** vor, das sich in seiner eigenen Arbeit mit Mediatoren bewährt hat. Es besteht einerseits aus **Hilfen zur Persönlichkeitsbildung des Erziehers**; andererseits soll die Fähigkeit des Erziehers zu pädagogisch-therapeutischem **Handeln** verbessert werden. Letzteres geschieht durch Bewusstmachen von Erziehungsfehlern und den Aufbau von wirksameren pädagogischen Handlungsweisen (Verhaltenstraining, Verfahren der Selbstkontrolle). Der Mediator soll ein reflektiertes und kontingentes (d.h. konsequentes) Erzieherverhalten erwerben, das auch für das Kind transparent ist. Ueber diese pädagogische Grundschulung hinaus werden dem Mediator **spezifische Strategien** angeboten, die ihm in seiner Arbeit mit dem Kind von Nutzen sein können. - Bleibt noch die **Evaluation** des ganzen Prozesses (**5. Kapitel**): Die Kontrolle des therapeutischen Erfolgs soll nicht 'summativ' geschehen, sondern die Intervention von Anfang an begleiten. Wiederum wird eine Reihe von Mitteln vorgestellt, die sich in der Praxis der Verfasser bewährt haben.

Alles in allem: **ein nützliches Buch, das eine gute Idee theoretisch fundiert und praxisnah darstellt**. Laufende Verweise im Text und eine detaillierte Bibliographie (inkl. Personen- und Sachregister) bieten demjenigen, der sich in Einzelaspekte vertiefen möchte, einen optimalen Service. Für Kursleiter der Elternbildung und Lehrerfortbildung enthält es wertvolle Verhaltensvorschläge, Methoden, Übungen und Beobachtungshilfen. Grundsätzlich ist es jedem Lehrer zu empfehlen, der sich für seine heilpädagogische Aufgabe verantwortlich weiss und beim Lesen die 'Anstrengung des Begriffs' nicht scheut.

Theo Iten

APPENZELER SCHÜLER UND GEHILFEN PESTALOZZIS

Im Verlag **Appenzeller Hefte, Herisau** legt **Johannes Gruntz-Stoll** eine Schrift zum Wirken der Pestalozzimitarbeiter Hermann Krüsi, Johannes Niederer und Johann Georg Tobler vor, die sorgfältig illustriert und dokumentiert über das bewegte Leben der "pädagogischen Reisläufer" aus dem kleinen Ostschweizer Kanton berichtet. Da Gruntz mit den von Arthur Stein nachgelassenen Forschungen zu Johannes Niederer genau vertraut ist, vermag er die Frage nach dessen Einfluss auf die Gedanken und Schriften Pestalozzis kenntnisreich darzulegen. Aber auch von den andern Mitarbeitern und von der Situation der öffentlichen Bildung zur Zeit Pestalozzis zeichnet der Autor ein lebendiges Bild.

Erhältlich ist die (auch für den interessierten Laien verständliche) Schrift als **Heft 17/18** der Reihe **Das Land Appenzell** zum Preis von Fr 11.80 beim obgenannten Verlag. Sh

Meinrad Perrez

Erziehungspsychologische Beratung und Intervention

Hilfe zur Selbsthilfe in Familie und Schule. 1985, 180 Seiten, Abbildungen, Tabellen, kartoniert Fr. 33.— / DM 38.—

Die Autoren stellen in systematischer Weise psychologische Beratung als Hilfe zur Selbsthilfe dar. Eltern und Lehrer werden als primäre Adressaten der psychologischen Hilfeleistung betrachtet. Dabei wird gezielt an die Alltagstheorien der Betroffenen angeknüpft. Diagnostik, Intervention und Prophylaxe werden praxisbezogen dargestellt. Problemverhalten wie erwünschtes Verhalten wird sozial vernetzt im Rahmen des reziproken Determinismus von Person, Umwelt und Verhalten interpretiert. Bei der intrapersonalen Organisation des Verhaltens werden verschiedene Ebenen der Organisation berücksichtigt.

Kurt A. Heller / Horst Nickel (Herausgeber)

Modelle und Fallstudien zur Erziehungs- und Schulberatung

1982, 243 Seiten, 25 Abbildungen, 7 Tabellen, kartoniert Fr. 32.— / DM 36.—

Hauptziel dieser Publikation ist die Vermittlung praktisch umsetzbarer Kenntnisse und Erfahrungen zur Verbesserung der Handlungskompetenz im Bereich der Schul- und Erziehungsberatung. In Fallgeschichten, die wichtigen Praxisfeldern entstammen, werden konkrete Beispiele für unterschiedliche Beratungsaufgaben und -probleme gegeben.

Wulf-Uwe Meyer

Das Konzept von der eigenen Begabung

1984, 235 Seiten, 20 Abbildungen, 19 Tabellen, kartoniert Fr. 42.— / DM 48.—

Das Buch befasst sich mit dem Bild oder dem Konzept, das man von den eigenen Begabungen und Fähigkeiten hat. Es werden Wirkungen des Begabungskonzepts auf Erleben und Verhalten in Leistungssituationen analysiert und einige Bedingungen für das Entstehen eines hohen oder niedrigen Begabungskonzepts beschrieben. Das Buch ist verständlich geschrieben, es setzt keine Fachkenntnisse voraus.



Verlag Hans Huber

Bern Stuttgart Toronto

NEUE BILDUNGSSTATISTISCHE PUBLIKATIONEN

Schülerstatistik 1984/85 Schweiz

Publiziert werden die wichtigsten Ergebnisse der Erhebung 1984/85: Vor allem die Schülerbestände aller Schulstufen und Schultypen, vom Kindergarten bis zur höheren Berufs- und Fachausbildung (Tertiärstufe), sowie die Zahl und die Zusammensetzung der Klassen in der obligatorischen Schule. Den Tabellen sind ausführliche Erläuterungen und Definitionen vorangestellt. Ein Ueberblick über alle gespeicherten Daten und die Auswertungsmöglichkeiten erlauben dem Benutzer, Auswertungen mit nicht publizierten Merkmalskombinationen mühelos zu bestellen.

(Herausgeber: Bundesamt für Statistik, 100 Seiten, Fr. 20.--)

Schülerstatistik 1984/85 Berufsbildung (Sekundarstufe II)

Die Publikation dokumentiert die Vielfalt der Berufsausbildung hauptsächlich auf der Ebene der mehr als 400 Lehrberufe, ergänzt von Uebersichten, die diese zu Berufsarten und Berufsgruppen zusammenfassen. Erläuterungen und Definitionen ergänzen den Tabellenteil. Alphabetische Berufslisten in deutscher und französischer Sprache - nach Dauer der Ausbildung, Berufsart und Berufsgruppe geordnet - erleichtern den Zugang zu den Zahlen.

(Herausgeber: Bundesamt für Statistik, 65 Seiten, Fr. 15.--)

Morgen ... wieviele Schüler?

Prognosen bis 1993 für die Schülerbestände im Kindergarten, auf der Primar- und der Sekundarstufe I, in den Maturitäts- und Berufsschulen, sowie in den anderen Ausbildungen der Sekundarstufe II: 120 Seiten Analysen und kommentierte Prognosen (je Schultyp); 50 Grafiken; 130 Seiten Tabellen: Schülerbestände 1974 - 1993, schweizerisch und für jeden Kanton; Organigramme der kantonalen Schulsysteme; Adressen, Bibliographie.

Verfasst von der Schweizerischen Dokumentationsstelle für Schul- und Bildungsfragen; herausgegeben von der Konferenz der kant. Erziehungsdirektoren und dem Bundesamt für Statistik. Preis: Fr. 18.--

Alle 3 vorgenannten Publikationen sind erhältlich beim Bundesamt für Statistik / Sektion Schulstatistik / Hallwylstrasse 15 / 3003 Bern.

Die Ausbildung in der Schweiz (Faltbroschüre der SBG)

Die neue Statistik der Schweizerischen Bankgesellschaft "Die Ausbildung in der Schweiz" vermittelt im handlichen Taschenformat erstmals einen umfassenden Ueberblick über unser Erziehungswesen und seine kantonale Vielfalt. Der illustrative Faltprospekt richtet sich an jeden, der aktiv und passiv in der Ausbildung tätig ist, und der sich besonders auch für das Schulungsangebot bei der SBG interessiert.

(Die Publikation ist bei den SBG-Niederlassungen erhältlich.)

Von der Steinzeitküche bis zum mittelalterlichen Hirsebrei

Die Schweizerische Gesellschaft für Ur- und Frühgeschichte hat eine Sondernummer ihrer Zeitschrift "Archäologie der Schwiz" (8/1985, Heft 3) mit dem Titel ESSEN UND TRINKEN IN FRUEHEREN ZEITEN herausgegeben.

(Umfang 112 Seiten, mit zahlreichen, teilweise farbigen Abbildungen, Preis Fr. 15.--. Bestellungen und Auskünfte: SGUF / Petersgraben 9 - 11 / 4001 Basel / Telefon 061 25 30 78)

KURSHINWEISE - KURSHINWEISE - KURSHINWEISE - KURSHINWEISE - KURSHINWEISE

10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Thema: "Allgemeinbildung"

Ort: Heidelberg, 10.-12. März 1986

Informationen: Prof. Dr. H. Heid / Universität Regensburg, Institut für Pädagogik / Universitätsstrasse 31 / D-8400 Regensburg.

Persönliche Entwicklung und menschliche Begegnung

Seminar mit Prof. Tausch et al., 21.-27. März 1986 in Gwatt/Thun

Anmeldeformulare zu beziehen bei: Dr. Hildegard Steuri/Schauhofbergstrasse 44/8055 Zürich.

Wislikofer Lehrertagung

Die Luzerner Lehrerfortbildung führt in enger Zusammenarbeit mit dem Bildungshaus Propstei Wislikofen AG zum dritten Mal die "Wislikofer Lehrertagung" durch, und zwar am 26./27. April 1986. Das Tagungsthema lautet: "Mut machen in einer bedrohten Welt?"

Anmeldung: bis zum 1. März 1986 an die Luzerner Lehrerfortbildung / Postfach 31 / 6285 Hitzkirch.

35. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie 1986 in Heidelberg BRD

Informationen: Psychologisches Institut der Universität Heidelberg / Kongressbüro / Prof. Dr. M. Amelang / Hauptstrasse 47-51 / D-6900 Heidelberg

Durchführung: 28. September - 2. Oktober 1986.

FAMILIENRAT

DRS-2 (jeweils Samstag 09.05 Uhr)

Programme Januar - März 1986 (Änderungen vorbehalten)

(ersetzt Liste vom 15.11.)

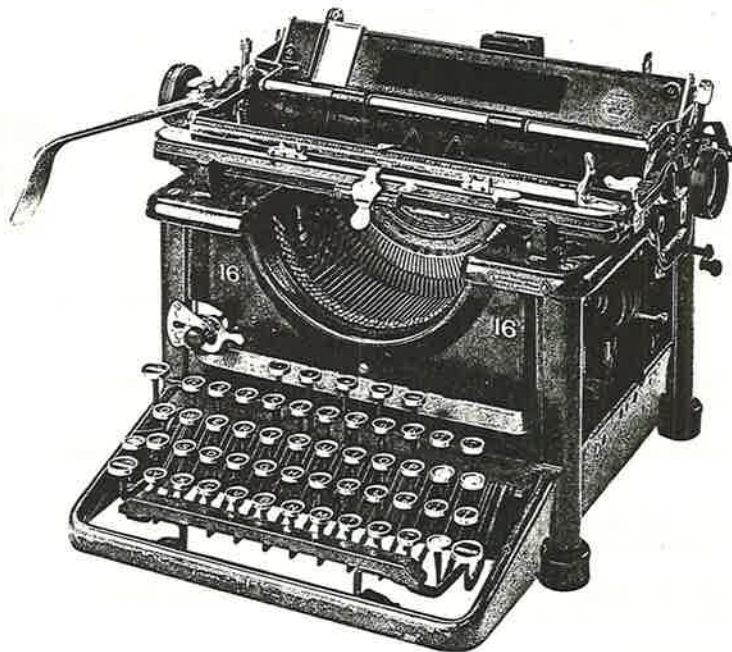


....

8.2.86	Autismus "Gefangene" Kinder	(Cornelia Kazia)
15.2.86	Rund um die Lehre	(Martin Plattner)
22.2.86	FAMILIENRAT-FORUM: Das erste Schulalter - Leistung	(Cornelia Kazia)
1.3.86	Schlaaf Chindli Schlafstörungen beim Kleinkind	(Verena Speck)
8.3.86	"Contact" Jugend-Eltern-Drogenberatungsstelle	(Gerhard Dillier)
15.3.86	Verletzungen Verkehrte Liebe?	(Ruedi Welten)
22.3.86	Die neuen Stiefmütter	(Cornelia Kazia)
29.3.86	FAMILIENRAT-FORUM: Das erste Schulalter - Beziehungen	(Verena Speck)

DIE AUTOREN UND MITARBEITER DIESER NUMMER

Erwin BECK, Dr., Dozent an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, Guisanstrasse 67, 9010 St. Gallen / Alois BERGER, Berufsschullehrer, Aeussere Reben 6, 4303 Kaiseraugst / Hans BRUEHWEILER, Dr., Präsident SPV, Landstrasse 12, 4452 Itingen/BL / Peter FUEGLISTER, Dr., Dozent SIBP, Hofwilstrasse 20, 3053 Münchenbuchsee / Judith GESSLER, Seminarlehrerin, Wytttenbachstrasse 20, 3013 Bern / Rudolf JENELTEN, Dr., Mittelschulinspektor, Kantonsstrasse 20A, 3930 Visp / Theo ITEN, dipl. LSEB, Seminarlehrer, Seestrasse 17, 6330 Cham / Bruno KRAPF, Prof., Dr., Säntisstrasse 38, 8311 Brütten / Walter KUNZ, Dozent SIBP, Zelgli, 3054 Schüpfen / Hans KUSTER, Dozent SIBP, Im Buech, 3150 Schwarzenburg / Werner MEIER, lic. phil. Seminarlehrer, Oststrasse 27, 8400 Winterthur / Helmut MESSNER, Dr., Dozent HPL, Rankmattweg 4, 4802 Strengelbach / Alfred RICHLI, Dr., Präsident SKDL, Rebhangstrasse 10, 8200 Schaffhausen / Christian SCHMID, Beauftragter für Lehrerbildung, Sekretariat EDK, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern / Ernst F. SCHMID, Dr., Personalchef Firma Wander AG, Monbijoustrasse 115, 3007 Bern / Fritz SCHOCH, Dr., Seminarlehrer, Thorackerweg 1, 3294 Büren a.A. / Konrad WEBER, Dozent und Schulleiter am SIBP, Reiterstrasse 4, 3013 Bern / Emil WETTSTEIN, Dr., Bildungsplaner, Amt für Berufsbildung, Kaspar-Escher-Haus, 8090 Zürich / Heinz WYSS, Dr., Direktor des Staatlichen Seminars Biel, Rebhalde 11a, 2555 Brugg



*Klar geschriebene Manuskripte
ersparen uns
und Ihnen viele Umtriebe*

IN EIGENER SACHE

Aufgrund von Beschlüssen der vergangenen SPV-Jahresversammlung in Davos (siehe Protokoll S. 39) ist auf Antrag der BzL-Redaktion eine *Entflechtung der Mitgliederverwaltung und der Rechnungsführung der beiden Organe SPV und BzL* erfolgt. Sie erlaubt uns eine klarere Administration, gerade auch der nicht dem SPV angehörigen BzL-Abonnenten und, wie wir hoffen, eine Minimierung der Fehler im Versand und beim Inkasso der BzL.

Für allfällige kleine Störungen, die mit dem 'Systemwechsel' verbunden sein könnten, möchten wir uns im voraus bei Ihnen entschuldigen. Wir sind aber überzeugt, dass sich die Aenderung langfristig sicher positiv auswirken wird. In diesem Zusammenhang möchten wir Sie bitten, in Zukunft alle mit der Zustellung der BzL zusammenhängenden Mitteilungen (*Adressänderungen, Zustellprobleme, Rechnungsfehler etc.*) direkt an den dafür zuständigen BzL-Redaktor Christian Schmid zu senden:

Beiträge zur Lehrerbildung / Postfach 507 / 3327 Lyssach

Abonnenten, die **nicht** SPV-Mitglieder und als solche automatisch Bezüger des Verbandsorgans sind, erhalten in den nächsten Tagen mit separater Post eine **Zahlungsaufforderung**. Das Jahresabonnement für die drei Hefte der BzL beträgt Fr 15.- für Einzelabonnenten. Für Kollektivabonnenten (Schulen, Institutionen, Bibliotheken u.ä.) empfehlen wir einen Richtpreis von Fr 40.- .

Für Zahlungen, die die BzL betreffen, ist das **neu** eingerichtete PC zu benutzen: Schweizerischer Pädagogischer Verband: **Beiträge zur Lehrerbildung** Bern 30 - 24613-3 .

Wie Sie aus dem Protokoll der Jahresversammlung'85 und aus der Jahresrechnung (vgl. Heftmitte) ersehen, ist unsere Zeitschrift selbsttragend. Das bedeutet, dass wir auf Autoren- und Mitarbeiterhonorare verzichten und die Schreib- und Druckkosten möglichst gering halten. Andererseits ist uns jeder -pünktlich - zahlende Abonnent finanziell und administrativ eine Entlastung. Wir danken für Ihr Verständnis und für jede tatkräftige Unterstützung.

Redaktion BzL

Gratulation

Unser Verbandsmitglied Ruedi Stambach (Seminar Rorschach) ist von der Erziehungsdirektorenkonferenz per 1.1.1986 zum Präsidenten der Pädagogischen Kommission gewählt worden. Wir wünschen ihm in diesem bedeutungsvollen Amt eine geschickte Hand und viel Erfolg.

Vorstand SPV + Redaktion BzL

P. P. 
3327 LYSSACH BE

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

In den drei Jahren ihres Bestehens vermochten sich die Beiträge zur Lehrerbildung nicht nur als verbandsinfernes

Informationsorgan des SPV zu behaupten, sondern mit jedem Jahrgang hat sich auch der verbandsexterne Leserkreis der Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der Didaktik der Lehrerbildung beständig erweitert.

Durch eine Anmeldung mit untenstehendem Talon können auch Sie regelmässiger Bezüger - und damit ein informierter Leser - der Bzl. werden.

Ich abonniere die Bzl und bitte um Zustellung der Abonnementsrechnung an folgende Adresse:

.....
.....
.....

0 Ich bin Einzelabonnent und bezahle Fr 15.- jährlich.
0 Wir beziehen die Bzl im Kollektivabonnement und bezahlen jährlich Fr.... (Richtpreis für Institutionen: Fr 40.-; beachten Sie bitte unsere Mitteilung S. 2)

Bitte Zutreffendes ankreuzen und den Talon einsenden an:
Beiträge zur Lehrerbildung Postfach 507 3327 Lyssach

