

PÄDAGOGISCHES INSTITUT
UNIVERSITÄT ZÜRICH

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

BERUFSPRAKTISCHE AUSBILDUNG DER LEHRER
AUS- UND FORTBILDUNG DER PRAXISLEHRER

SPV

SCHWEIZERISCHER PAEDAGOGISCHER VERBAND

SOCIETE PEDAGOGIQUE SUISSE

3/1985

Herausgeber: Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)
Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)

Präsident: Hans Brühweiler, Landstrasse 12
4452 Itingen, 061/98 39 88

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

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

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

Die Zeitschrift '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 3
NUMMER 3

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

SEPTEMBER 1985

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	<i>Peter Füglistner, Christian Schmid, Fritz Schoch</i> Berufspraktische Ausbildung der Lehrer / Aus- und Fortbildung der Praxislehrer	186
Nekrolog	<i>Heinrich Meng</i> Zum Gedenken an Paul Schaefer, Präsident SPV 1963 - 1976	187
Mitteilungen der Redaktion	Redaktionswechsel bei der 'schweizer schule'	187
Schwerpunkt:	<i>Josef Weiss</i>	191
Berufseinführung	Die Ausbildung von Uebungslehrern, Praktikums- und Vikariatsleitern im Rahmen der Schweizerischen Leh- rerbildungskurse des Vereins für Handarbeit und Schulreform (SVHS)	
	<i>Peter Wanzenried</i> Schulpraktische Ausbildung: Die Kunst des Möglichen	197
	<i>Hans Anliker</i> Fortbildungskurse für Praktikumslehrerinnen: Eine Nahtstelle von Theorie und Praxis in der Lehrerinnen- bildung	205
Verbandsteil	SPV- Fachverbandstreffen Davos	205
	Kurskalender	211
	Zielsetzung und Organisation des SPV	212
Kurzportrait	<i>Anton Hügli</i> Das Kantonale Lehrerseminar/Pädagogische Institut des Kts. Basel-Stadt	214
EDK-Beilage	Projekt SIPRI: Publikationen	217
Aktuelles	<i>Gita Steiner-Khamsi</i> Wi(e)der eine neue Ausländerpädagogik?!	223
	Aktuelle Kurznachrichten	230
Buchbesprechungen	<i>Kost: Volksschule und Disziplin</i>	234
	<i>Marmet: Ich und du uns so weiter</i>	235
In eigener Sache	BzL-Korrespondentennetz	236

EDITORIAL zum vorliegenden Heft

"Berufspraktische Ausbildung der Lehrer/Aus- und Fortbildung der Praxislehrer"

Bereits bei der Herausgabe der Nullnummer 0/82 der BzL mit dem Thema "Der Pädagogikunterricht in der Lehrerbildung" fassten wir im Redaktionsteam den ~~Plan~~ Plan, im Laufe der Zeit reihum den diversen Ausbildungszweigen der Lehrerbildung: Pädagogik, Psychologie, Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Berufspraxis thematische Nummern zu widmen. Mit dem vorliegenden Heft "Berufspraktische Ausbildung der Lehrer / Aus- und Fortbildung der Praxislehrer" möchten wir das zweite Element in dieser Reihe vorlegen.

Es freut uns, dass wir als - wie wir manchmal zu hören bekommen - etwas "bernlastige" BzL-Redaktion in dieser Nummer drei nicht-berner Kollegen zu Wort kommen lassen können: *Josef Weiss* aus St. Gallen, *Peter Wanzenried* aus Zürich und *Hans Anliker* aus Basel. *Josef Weiss* hat in jahrelanger kompetenter und unermüdlicher Arbeit als Kursleiter im Rahmen der Sommerkurse des "Schweizerischen Vereins für Handarbeit und Schulreform" zur Qualifikation einer grossen Zahl von Praxislehrern beigetragen. Es gibt wohl kaum eine Lehrerbildungsinstitution der Deutschschweiz, die nicht im Laufe der Jahre von dieser Arbeit auf schweizerischer Ebene profitiert hat. Wir freuen uns, dass *Josef Weiss* seinen Rückblick auf eine vielfältige und erfolgreiche Kursleitertätigkeit im Dienste der Praxislehrer - die er bald einmal in andere Hände zu legen gedenkt - der BzL anvertraut hat.

Der Erfahrungsbericht von *Peter Wanzenried* zeigt uns das Zürcher Modell der Schulpraktischen Ausbildung. Die Merkmale, Vorzüge und Schwachstellen dieses Modells werden in offener Weise dargelegt. Der Beitrag gibt Anregungen zur Vertiefung und Neugestaltung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung und macht Mut, "unter gegebenen Rahmenbedingungen alle Möglichkeiten zur Realisierung des als richtig und wichtig Erkannten zu nützen und sich dabei durch Widerstände und Rückschläge nicht entmutigen zu lassen".

Hans Anliker berichtet über Erfahrungen in der Fortbildung der Praxislehrer(innen). Die Betreuerkompetenz der Praxislehrer(innen): Anleitung zu gezieltem Hospitieren, Auftragserteilung, Besprechung der Präparationen, Lektionsnachbesprechungen, Praktikumsschlussbericht u.ä.m. ist für ihn ein zentraler Faktor für den Lernerfolg der Kandidat(innen) in den berufspraktischen Phasen der Lehrerbildung. Sein Bericht zeigt, wie in seminarinternen Kursen, die mit Stellvertreterpraktika der Seminaristen gekoppelt sind, ein Beitrag zu einer "Pädagogik und Didaktik der Praktikant(innen)betreuung" geleistet werden kann.

Ausserhalb des Schwerpunktthemas bringen wir in dieser Nummer einen Aufsatz von Frau *Gita Steiner-Khamsi* (Bereich Ausländerpädagogik der pädagogischen Abteilung der ED Zürich) zum Problem der Gastarbeiterkinder in unsern Schulen. Die Autorin verfügt auch über reiche Erfahrungen in der Gestaltung von "Ausländerpädagogik-Tagen" in Lehrerbildungsinstitutionen.

Dass in der Rubrik "Buchbesprechungen" zwei Schweizer Neuerscheinungen der Autoren *Franz Kost* und *Otto Marmet* vorgestellt werden, ist nicht zufällig. Das Redaktionsteam möchte generell den Publikationen von SPV-Verbandsmitgliedern und Schweizer Pädagogen besondere Aufmerksamkeit schenken und sie, wenn möglich in Verbindung mit entsprechenden Verlagsinseraten, dem BzL-Leser bekanntmachen.

Peter Füglistner, Christian Schmid, Fritz Schoch

ZUM GEDENKEN AN PAUL SCHAEFER
Präsident SPV 1963 - 1976

In der Abendstunde des 17. August 1985 ist der ehemalige Wettinger Seminardirektor und unser langjähriger Verbandspräsident Paul Schaefer nach einem arbeitsreichen, erfüllten Leben gestorben. Wir gedenken seiner in Dankbarkeit und geben hier Raum für die Würdigung, die Dr. Heinrich Meng in der Gedenkstunde vom 22. August 1985 in der Klosterkirche Wettingen gehalten hat.

Mit Paul Schaefer (1904-1985) hat uns einer der profiliertesten Schulmänner des Aargaus verlassen, Leiter und Erneuerer der Lehrerbildung in seinem Kanton und darüber hinaus ein erstaunlich vielseitig wirkender Pädagoge.

In Aarau aufgewachsen, schloss Paul Schaefer sein Geschichtsstudium in Zürich bei Karl Meyer mit einer vielbeachteten Dissertation über "Das Sottocenere im Mittelalter" ab, die seither auch ins Italienische übersetzt worden ist. Nach sechsjähriger Lehrtätigkeit an der Bezirksschule Brugg wurde er 1938 als Hauptlehrer ans Lehrerseminar Wettingen gewählt, mit einem schlechthin überfordernden, aus fünf Fächern zusammengestückten Pensum. Während des 2. Weltkriegs kam dazu noch eine immense militärische Beanspruchung durch Vorträge im Dienste von "Heer und Haus". Ich kann im nachhinein nur staunen, wie Paul Schaefer der dreifachen Beanspruchung durch ein Lehrpensum, das jeden überfordert hätte, die ausgedehnte Vortragstätigkeit und seine junge Familie standhalten konnte, abgesehen von den kriegsbedingten psychischen Belastungen. Hier wurde eine Kraft des Ertragens und zielbewussten Ordners spürbar, die ihn zur Uebernahme weitertgespannter Verantwortung prädestinierte. Sie wurde ihm auferlegt mit der Wahl zum *Wettinger Seminardirektor* im Frühjahr 1947.

Als ich ein Jahr darauf meinerseits an dieses Seminar gewählt wurde, trat ich in eine traditionsreiche, festgefügte Schule mit 60 - 70 Schülern ein, in ein gut aufeinander eingespieltes Lehrerkollegium. Ich fühlte mich von Kollegen und Schülern sogleich ehrlich und freundlich in ihrem Kreis aufgenommen, und wenn ich mich an der neuen Schule bald ausgesprochen wohl-fühlte, so hat der offene, menschenfreundliche Geist, in dem Paul Schaefer dem Ganzen vorstand, viel dazu beigetragen. Ich spürte: da war eine Schule mit menschlichem Gesicht. Wer in das Amtszimmer des Seminardirektors eintrat, durfte damit rechnen, in seinem Anliegen ernstgenommen zu werden und engagierten, partnerschaftlichen Rat, nicht kalte Weisung zu empfangen. Das war noch die Zeit, wo am Seminar jeder jeden kannte und bei Begegnungen in den Gängen auch grüsste. Die Internen waren ja in der Ueberzahl: man konnte von einer Wohnschule reden. Immer wieder wurden spontan mehrstimmige Lieder angestimmt, im Speisesaal, bei Beginn jeder Gedichtstunde, auf Schulreisen, wo immer sich eine Gelegenheit einstellte. Diese *musische Atmosphäre* der Schule machte mir tiefen Eindruck, sie verklärte gewissermassen den Schulalltag und hinderte ihn am Absinken in prosaische Routine. Traten Spannungen auf, so wurden sie nicht verdrängt oder beschönigt, sondern unter Respektierung der Menschenwürde im andern offen ausgetragen.

So sehr Paul Schaefer die überlieferten Strukturen des Seminars schätzte und pflegte, so klar war ihm andererseits, dass man sie nicht *gegen* die Bedürfnisse einer veränderten Gegenwart erhalten durfte. Er war zwar Historiker, fest verwurzelt in der Vergangenheit, aber kein rückwärts gewandter Nostalgiker, vielmehr aufgeschlossen für die Bedürfnisse einer gewandelten Zeit. Frühzeitig erkannte er, dass die steigenden Geburtenzahlen eine Aus-

weitung aller Schulen ankündigten und damit auch die Ausbildung einer grösseren Zahl von Lehrern nötig machten. Ihm waren diese Entwicklungen dank seiner gleichzeitigen Tätigkeit als Präsident der Wettinger Schulpflege vertraut. Paul Schaefer erkannte klar, dass nun das Seminar für eine grössere Zahl von Kandidaten geöffnet werden musste. Diese Einsicht trug ihm nicht nur Sympathie ein. Einzelne Leute in der Verwaltung hielten ihn für wirklichkeitsfern, weil er schon frühzeitig zu äussern wagte, die Parallelführung der Klassen könnte zu einer Dauererscheinung werden, und man müsse dem auch in baulicher Hinsicht Rechnung tragen. Die Tatsachen haben ihm dann über alle Erwartung hinaus recht gegeben. Als er die Schule verliess, zählte sie über 300 Schüler in vierfach parallel geführten Klassen. Wir dürfen es als Glück für die aargauische Schule bezeichnen, dass Paul Schaefer die Herausforderung der Gegenwart früh erkannte und ihr entschlossen begegnete. Auch in baulicher Hinsicht erhielt das Seminar unter seiner Leitung ein neues Gesicht. Die lange vernachlässigte Klosteranlage wurde stilgerecht erneuert und den erweiterten Bedürfnissen der Schule geschickt dienstbar gemacht.

Der Wettinger Seminardirektor war auch unter den ersten, die sich dafür einsetzten, dem bedrohlichen Lehrermangel auf dem unorthodoxen Weg der Umschulung von Berufsleuten in *Sonderkursen* zu begegnen. Nicht ohne Mühe gelang es ihm und einigen Mitstreitern, auch traditionsbewusste Schulmänner davon zu überzeugen, dass nicht die Jahre allein, die einer ununterbrochen auf der Schulbank verbracht hat, den guten Lehrer ausmachen, sondern dass Persönlichkeit, Lebenserfahrung und das feu sacré der Liebe zum Kind ebenso gewichtig mitzählen. Für die Auswahl der geeigneten Bewerber wurden ganz neue, unschematische Selektionsmethoden entwickelt. Ich glaube, die Erfahrung hat auch hierhin Paul Schaefer's Erwartungen voll auf bestätigt. Nicht nur als Pädagogiklehrer und Schulleiter setzte er sich für die Teilnehmer an den Sonderkursen ein. Er engagierte sich jedesmal ganz persönlich für einen solchen Kurs, indem er die Rolle des Klassenlehrers übernahm und jedem einzelnen auch in finanziellen Fragen, die für diese Familienväter nicht leicht zu bewältigen waren, beistand.

Die organisatorische Ausweitung der Schule, die auch die Anstellung zahlreicher neuer Lehrkräfte und räumliche Anpassungen nötig machte, hat dem Direktor zweifellos grosse Lasten aufgebürdet, von denen seine Vorgänger verschont blieben. Aber Paul Schaefer blieb es immer bewusst, dass nicht zeitgemässe Strukturen allein eine gute Schule ausmachen, dass vielmehr *der Geist*, der darin waltet, die schöpferischen Impulse, die von ihr ausgehen, entscheidend sind. So lag ihm denn viel daran, der stetigen Jahresarbeit immer wieder einmalige thematische Akzente aufzusetzen. Das geschah vor allem in den *Konzentrationswochen*, die manchen Schüler zu ungeahntem Einsatz für ein selbstgewähltes Thema befeuerten. In den gleichen Rahmen gehören die Aufführungen des *Schultheaters*, die 1948 wieder einsetzten, wirksam unterstützt durch den Schulleiter, wenn etwa Fachlehrer sich über die zusätzliche Beanspruchung der Rollenträger beschwerten. Schliesslich kamen als Sonderveranstaltungen noch die gründlich vorbereiteten *Auslandreisen* der obersten Klassen hinzu, in einer Zeit, da allenthalben Auslandsreisen verschiedensten Stils unternommen werden, sicher eine wertvolle Anregung.

Nun sind hier allerdings die Glanzlichter im Jahresablauf in etwas zu gedrängter Folge erschienen. Dadurch könnte ein falsches Bild entstehen. Zwar legte Paul Schaefer grössten Wert darauf, dass seiner Schule, jeder Mittelschule in solchen Dingen ein genügender *Freiraum für Eigeninitiativen* gelassen werde, dies im Hinblick auf gewisse Tendenzen zu strikterer Regle-

mentierung. Aber im Gesamtverlauf des Schuljahres dominierte natürlich doch die geduldige Aufbauarbeit gemäss Lehrplan. Lehrpläne sind unentbehrlich, damit Gewähr übernommen werden kann für die Erfüllung des Bildungsauftrags der Schule, auch damit die Verbindungen zwischen den Schulstufen gesichert sind - sie müssen nur in pädagogischer Verantwortung von Zeit zu Zeit überdacht und neuen Anforderungen angepasst werden. Ein solcher Auftrag trat an Paul Schaefer heran, als er in seinem letzten Direktionsjahr 1970/1971 vom Unterricht freigestellt wurde, um das *Konzept einer erweiterten Primarlehrerausbildung* zu entwerfen. Er war dazu in mehrfacher Hinsicht besonders befähigt, auch als Präsident des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes, und konnte die gewonnenen Einsichten später in die Arbeit der Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen" einbringen. Offensichtlich entspricht aber die seitherige Verwirklichung des zweistufigen Bildungsweges der Primarlehrer weithin nicht seinem ursprünglichen Konzept. Dies kann hier nicht im einzelnen erörtert und bewertet werden. Sicher ist, dass Paul Schaefer in letzter Zeit die Einführung einer zweiten Form der Primarlehrerausbildung mit seminaristischem Unterbau entschieden befürwortet hat, dies schon deshalb, weil er *Alternativen* mit einem gewissen Spielraum freier Wahl als belebendes Element im öffentlichen Bildungswesen bejahte.

Mit dem Begriff *Alternative* ist schon das Stichwort gegeben für die grosse Aufgabe, die sich Paul Schaefer nach seinem Rücktritt stellte: die Gründung einer *Rudolf-Steiner-Schule* im Aargau. Diese Schule wollte und will entgegen gewissen Tendenzen zu einseitiger Intellektualisierung ihr Augenmerk auf den ganzen Menschen richten, mit starkem Einbezug der musischen Sphäre. Noch einmal bewährte sich hier Paul Schaefer's kühne, vertrauensvolle Art aufs schönste. Während andere vorrangig auf volle finanzielle Sicherheit bedacht waren, empfahl er, einen Anfang zu setzen im Vertrauen darauf, dass einer guten Sache wirksamer Beistand nicht fehlen werde. Bis heute hat er recht behalten.

So war Paul Schaefer auch im Ruhestand nicht darauf bedacht, sich nun endlich dem persönlichen Behagen und privaten Interessen zu widmen. Er sah sich weiterhin dem Dienst an den Menschen. Vor allem an den Kindern auf dem Weg zu einer echten Lebenserfüllung verpflichtet und war bereit, auch noch seine abnehmenden Kräfte dafür einzusetzen. Im aargauischen *Verfassungsrat* trat er für die Grundrechte und für eine menschengerechte Fassung der Bestimmungen über das Schulwesen ein; gleichzeitig eröffnete die Berufung zum regionalen Präsidium von "*Helvetas*" seiner Menschenliebe weiteste Horizonte. Das heisst nun aber keineswegs, dass er in äusseren Aktivitäten aufgegangen wäre. Vordringlich war ihm das stete Streben nach geistiger Vertiefung im Sinne der Anthroposophie. Und die Familie, die lange Zeit hinter seinen vielseitigen Beanspruchungen hatte zurückstehen müssen, kam nun zu ihrem vollen Recht. Es war bei jüngsten Begegnungen immer wieder beglückend zu erfahren, wie ein Ausdruck innerster Zuversicht und reifer Güte Pauls Züge erhellte und die Spuren körperlicher Hinfälligkeit vergessen liess. Zwar blieben ihm wie uns allen Stunden der Niedergeschlagenheit und des Zweifels nicht erspart, aber sie stellten seine Bereitschaft, dem letzten Ruf zu folgen, nicht in Frage.

Wir rühren nun an eine Sphäre, wo man sich scheut, sich mit Worten festzulegen, wo der Mensch, irdisch betrachtet, mit sich selbst allein ist und ein Recht darauf hat, in seinem Geheimnis respektiert zu werden. Nur zwei Dinge glaube ich noch sagen zu dürfen: das Paul Schaefer sich für all sein Tun einem strengen inneren Gericht verantwortlich fühlte, was seinem

erstaunlich vielseitigem Engagement eine klare Ausrichtung auf das Wesentliche gab, und weiter, dass ihn ein tiefes Vertrauen in die höchste, göttliche Lenkung der Geschicke beseelte. Aus dieser Quelle schöpfte er letztlich den Mut und die Kraft für ein Lebenswerk im Dienst der Mitmenschen, vor dem wir staunend stehen, da wir es nun abgeschlossen vor uns sehen.

Wenn auch der Abschied immer schmerzlich ist und wir immer sagen möchten "zu früh", so ist unsere Grundstimmung heute doch *Dank*.

Heinrich Meng

REDAKTIONSWECHSEL BEI DER 'SCHWEIZER SCHULE'

Im Editorial des August-Heftes der '*schweizer schule*' verabschiedet sich Redaktor *Dr. Claudio Hüppi* nach 24 Jahren engagierter Tätigkeit als Schriftleiter der 'Zeitschrift für christliche Bildung und Erziehung' von seiner Leserschaft. In einer realistisch offenen Rückbesinnung auf eine ebenso schwierige wie herausfordernde Aufgabe schreibt Claudio Hüppi:

"Wenn ich auch mein Ziel, die '*schweizer schule*' zu einer weit verbreiteten pädagogischen Zeitschrift auszubauen, nicht erreicht habe und im Gegenteil einen erheblichen Prozentsatz meines Arbeitsaufwandes in den Kampf um die Weiterexistenz unserer Zeitschrift investieren musste, bleibt mir immerhin die Genugtuung, dass sie nicht nur all die Fährnisse überlebt, sondern in Fachkreisen auch einen guten Ruf gehabt hat."

Den zu Recht angesprochenen guten Ruf der '*schweizer schule*' können und wollen wir der Fachzeitschrift im Zeitpunkt des Uebergangs unter eine neue administrative und redaktionelle Leitung gerne bestätigen. Die '*schweizer schule*' nimmt unter den schweizerischen pädagogischen Fachzeitschriften einen gewichtigen Platz ein, den sie hoffentlich auch künftig zu behaupten vermag.

In diesem Sinn wünschen wir dem neuen Chefredaktor *Dr. Leza M. Uffer* und seinem neu bestellten Mitarbeiterstab guten Mut und eine erfolgreiche Tätigkeit.

Redaktion BZL

DIE AUSBILDUNG VON ÜBUNGSLEHRERN, PRAKTIKUMS- UND VIKARIATSLEITERN IM RAHMEN DER SCHWEIZERISCHEN LEHRERBILDUNGSKURSE DES VEREINS FÜR HANDARBEIT UND SCHULREFORM (SVHS)

Erfahrungsbericht über eine zwölfjährige Tätigkeit
Josef Weiss

1. DER IMPULS

Anlässlich der schweizerischen Lehrerbildungskurse 1973 in Solothurn entwickelte sich in einem Pausengespräch zwischen dem Präsidenten des SVHS, Peter Gysin, Schulinspektor, Liestal, Werner Brüttsch, Didaktiklehrer und Leiter der unterrichtspraktischen Ausbildung am Lehrerseminar in Schaffhausen und mir die Idee, einen Kurs von einer Woche Dauer anzubieten mit der Zielsetzung, Lehrkräfte aller Schulstufen in die Aufgabe als Praktikumsleiter einzuführen und auf die Ausbildung der Lehramtskandidaten vorzubereiten.

Spontan wurden einige Abklärungen im Hinblick auf die Bedürfnisfrage gemacht, die eindeutig zeigten, dass der Wunsch nach dem Angebot eines solchen Kaderkurses bestand. Im Sommer 1974 fand unter meiner Leitung der erste Kurs in Chur statt, zu dem nicht alle Interessenten zugelassen werden konnten, da sonst der Kurs mit viel zu vielen Teilnehmern hätte geführt werden müssen (Höchstzahl 25). In der Bestimmung der Kursinhalte, im Beizug der Referenten und in der Gestaltung des Kurses wurde mir freie Hand gelassen.

2. DAS AUSBILDUNGSPROGRAMM

Nach den ersten beiden Kursen in Chur (1974) und Thun (1975) wünschten die Teilnehmer einen Fortsetzungskurs, der zu den Themen des ersten Kurses eine Weiterführung und Vertiefung anbieten sollte. Die Kurse 1 und 2 gelangten zum ersten Mal in Neuchâtel (1976) und in Liestal (1977) zur Durchführung. Schliesslich wurde der Ruf nach einem Kurs mit dem Thema "Lehrerverhalten" laut und daraus entwickelte sich - zum ersten Mal in Rorschach (1983) angeboten der Kurs 4 mit den Schwerpunkten "Führung des Unterrichts" - "Interaktionen im Unterricht" und das Beziehungsgefüge "Allgemeine Didaktik-Fachdidaktik-Unterrichtspraktikum". So stellt sich das heute aktuelle Kursangebot wie folgt dar:

Kurs 1 (Grundkurs)

1 Woche

Thematik	Referenten	Besonderes
<ul style="list-style-type: none"> - Unterrichts- analyse - Lernpsychologie - Unterrichtsbe- urteilung - Praktikums- führung 	<ul style="list-style-type: none"> - Prof. Dr. Rolf Dubs, St.Gallen - Prof. Dr. Kon- rad Widmer Universität Zürich - Dr. Walter Wei- bel, Hitzkirch 	<ul style="list-style-type: none"> - Praktische Arbeit - Arbeit mit Filmen und Unterrichts- aufzeichnungen - Beurteilungs- gespräche

Kurs 2 (1. Fortsetzungskurs) 1 Woche

Thematik	Referenten	Besonderes
<ul style="list-style-type: none"> - Ausbildungsformen im Praktikum - Unterrichtsbeobachtung - Unterrichtsbeurteilung - Beratung - Erfahrungsberichte 	<ul style="list-style-type: none"> - Prof. Dr.R.Dubs, St.Gallen - Prof.Dr.K.Widmer, Zürich - Dr.E. Hengartner, Zofingen - A. Gort, Sargans - Seminaristen 	<ul style="list-style-type: none"> - Jeder Tag steht unter einem besonderen Thema - Ablauf: Referat - Diskussion - praktische Übungen - Hinweise für die Praxis

Kurs 3 (2. Fortsetzungskurs) 1 Woche

Thematik	Referenten	Besonderes
<ul style="list-style-type: none"> - Beobachtung von Lehrerverhalten - Aspekte des Lehrerverhaltens - Beurteilung - "Lehrerpersönlichkeit" - Trainings- und Veränderungsethoden 	<ul style="list-style-type: none"> - Prof.Dr.R.Dubs, St.Gallen - Prof.Dr.K.Widmer, Zürich - Prof.Dr.A.Noser, St.Gallen 	<ul style="list-style-type: none"> - an einigen Halbtagen Arbeit mit Schülern - Erstellung und Analyse von Unterrichtsaufnahmen - Beratungsgespräche

Kurs 4 (3. Fortsetzungskurs) 1 Woche

Thematik	Referenten	Besonderes
<ul style="list-style-type: none"> - Technik der Unterrichtsaufnahme (Video) - Führung und Führungsstile - Interaktionen im Unterricht - Wie werden diese Themenbereiche im Unterricht den Kandidaten vermittelt (Theorie-Praxis-Bezug) 	<ul style="list-style-type: none"> - Prof.Dr.R.Dubs, St.Gallen - Prof.Dr.K.Widmer Zürich - Marcus Knill Uhwiesen 	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeit mit Schülern - Analyse von Bändern - Rollenspiele

In der Kursarbeit wird immer die Praxis zum Ausgangspunkt genommen: Die Unterrichtssequenz mit Schülern als Demonstration, die Unterrichtsaufnahme (Video-Film), der Erfahrungsbericht oder einzelne Konfliktfälle. Diese Praxisausschnitte werden analysiert, kritisch beleuchtet und nach neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen und Aussagen befragt. Anschliessend erfolgt das Ziehen der Konsequenzen und der Transfer in die Praxis mit der Durchführung praktischer Übungen.

In jeder Ausbildungsphase wird darauf geachtet, den Erfahrungsaustausch in die Arbeit miteinzubeziehen. Im Laufe der Kurse hat sich somit der "Seminarstil" herausgebildet: Gemeinsames Aufwerfen von Fragen und Problemen, Diskussion, Anhören und Verarbeiten von Referaten, Diskussionen und praktische Übungen. Die vielseitige Arbeitsweise will dem Kursteilnehmer eine grössere Kompetenz in fachlichen Belangen (Unterrichtstheorie und Unterrichtsanalyse), in Unterrichtsbeobachtung, Unterrichtsbeurteilung und Unterrichtsberatung vermitteln und ihm vermehrt Sicherheit im Kontakt, in der Führung und im Gespräch mit den Lehramtskandidaten geben.

3. TEILNEHMER

Die Palette der Teilnehmer aus allen deutschsprechenden Kantonen ist bunt: Allgemein-Didaktiker mit Hochschulausbildung, Allgemein-Didaktiker, die als ehemalige Volksschullehrer eine berufsbegleitende Zusatzausbildung auf sich genommen haben, Fachdidaktiker mit verschiedensten Ausbildungsgängen, Schulinspektoren, Lehrerberater, Übungslehrer, Leiter der unterrichtspraktischen Ausbildung verschiedener Seminare, Praktikumsleiter oder solche, die es werden wollen. Trotz der Begriffsbestimmungen im Bericht "Lehrerbildung von morgen" (Müller) umfassen die Bezeichnungen verschiedene Tätigkeitsbereiche (z.B. Praktikum: Kontaktpraktikum, Hospitationspraktikum, Beobachtungspraktikum, Dienstagpraktikum, Kompaktpraktikum, Einführungspraktikum, Stufenpraktikum, Praktikum I, II, III usw., Landpraktikum, Stadtpraktikum). In den Kursen sind in der Regel auch alle Stufen vertreten: Kindergarten, Unter-, Mittel- und Oberstufe der Volksschule (Sekundar- und Reallehrerausbildung), Sonderschule, Mittelschullehrerausbildung, Lehrerfortbildung.

Den Kurs 1 (Grundkurs) besuchten bis heute mehr als 300 Auszubildner, etwa zwei Drittel absolvierten auch einen oder mehrere Fortsetzungskurse. Die Kurse sind bis zur Zeit immer voll besetzt und entsprechen offensichtlich einem grossen Bedürfnis. Eine Reihe von Seminaren haben im Laufe der Jahre alle verantwortlichen Didaktik- und Übungslehrer die angebotenen Ausbildungskurse absolvieren lassen.

4. ERFAHRUNGEN

- Die Begegnung der Lehrerbildner aus verschiedenen Ausbildungsstätten hat sich als sehr fruchtbar und anregend erwiesen. Der Erfahrungsaustausch spielt an solchen Kursen optimal und wird bei jeder Gelegenheit gefördert (Zusammensetzung der Arbeits- und Gesprächsgruppen, Kurzvorträge über die Ausbildungsgänge an den einzelnen Ausbildungsstätten usw.)
- Es gibt einzelne wenige Lehrerbildungsanstalten, welche die Ausbildungskurse auf schweizerischer Ebene nicht anerkennen und auch keine Beiträge an die Kurskosten der Teilnehmer ausrichten. Es versteht sich, dass die einzelnen Lehrerausbildungsstätten ihre Praktikumsleiter weiterbilden und sie mit den örtlichen oder regionalen Verhältnissen

und Ausbildungsbedürfnissen vertraut machen wollen. Dass aber Kurse auf schweizerischer Ebene schlicht und einfach nicht zur Kenntnis genommen bzw. blockiert werden, ist zu bedauern. Schlägt sich hier ein enger "pädagogisch-didaktischer Kantönligeist" durch?

- Die schweizerischen Kaderkurse für Praktikumsleiter haben in verschiedenen Kantonen Impulse für eine seminarinterne Fortbildung der Lehrerbildner gegeben. Kursprogramme, Kursinhalte, Kursunterlagen und Referenten wurden für Fortbildungsveranstaltungen teilweise übernommen. Über diese Entwicklung freuen wir uns sehr und möchten an dieser Stelle darauf hinweisen, dass wir Interessenten jederzeit sämtliche Unterlagen zur Verfügung stellen.
- Die Kurskonzeption wird laufend überarbeitet und weiterentwickelt. Weil ja gerade an vielen schweizerischen Lehrerbildungsanstalten die Aus- und Fortbildung der Praktikumsleiter im Aufbau begriffen ist, muss das Konzept der schweizerischen Kurse laufend den Gegebenheiten der Zeit und den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Kursteilnehmer angepasst werden.
- Der Besuch schweizerischer Kurse bewahrt vor einseitiger doktrinärer Sichtweise. Jede Lehrerausbildungsstätte wird in der unterrichtspraktischen Ausbildung vom Leiter (Pädagoge, Allgemeindidaktiker, Fachdidaktiker) geprägt. Er legt das Ausbildungskonzept fest, erarbeitet die Zielsetzungen und Unterlagen für die Praktika und gibt die Kriterien für die Unterrichtsbeurteilung (Übungsschule, Praktikum und Prüfung) heraus. Vergleicht man diese Empfehlungen und Beurteilungsraster über die Kantonsgrenzen hinweg, wird rasch einmal deutlich, dass sich hinter den Ausbildungs- und Beurteilungskonzepten normativ-ideologische Weltbilder von Unterricht ausmachen lassen, die von engagierten Persönlichkeiten vertreten und vermittelt werden. Im Blick auf diese persönlichkeits- oder gruppenbezogenen Ausbildungskonzepte tut es gut, sich auch mit "fremdem Gedankengut" auseinanderzusetzen und dieses mit der eigenen Ausbildungspraxis zu konfrontieren und das eigene Tun entsprechend zu verändern.
- Der vielfach geforderte Theorie-Praxis-Bezug wird in diesen Kursen in geradezu idealer Weise hergestellt. Die Theorie wird nicht "allgemein verabreicht", sondern wird - bezogen auf konkrete Probleme und Fragestellungen - im richtigen Zeitpunkt gefordert und gleich anschliessend praxisgerecht verarbeitet und angewendet. Wir nehmen in Kauf, dass dieser Theoriebezug und diese Theorievermittlung ohne Systematik erfolgt, jedoch in dieser problembezogenen Art auf den Kursteilnehmer eine nachhaltige Wirkung ausübt.

Lassen Sie mich - gestützt auf die vielen Erfahrungsberichte der Kursteilnehmer - noch einige Punkte kurz erwähnen, die zum Nachdenken anregen sollen:

- Die Auswahl der Praktikumsleiter (vielerorts auch der Übungslehrer und Fachdidaktiker) erfolgt heute oft noch eher zufällig (Telefonische Anfrage: Wollen Sie nicht ...? Sie können dies sicher ...!)

- Die Praktikumsleiter verschiedener Lehrerausbildungsstätten beklagen die Übernahme von Kandidaten ins Praktikum ohne jegliche Einführung oder völlig unzureichende Orientierung des Leiters.
- Den Praktikumsleitern werden Unterlagen (Empfehlungen, Richtlinien, Beurteilungsbogen, Hinweise für Gespräche und Praktikumsberichte usw.) abgegeben, ohne dass ihnen diese erläutert und der Hintergrund, auf dem sie entstanden sind, erhellt wird. Dadurch wird ein aktives und engagiertes "Mitgehen" des Praktikumsleiters zumindest in Frage gestellt.
- Den Praktikumsleitern ist es ein Bedürfnis, neue erziehungswissenschaftliche Literatur zu lesen und zu verarbeiten. Viele äussern sich über erste Versuche enttäuscht, da sie einige Werke ob der "gestelzten", mit wissenschaftlichen Fremdwörtern durchsetzten und damit schwer lesbaren Sprache nicht durcharbeiten konnten und missmutig wieder weglegten. Hier braucht es die Ratschläge und das behutsame Hinführen der Kursteilnehmer durch Kursleiter und Referenten, im besonderen auch die Vorstellung geeigneter einschlägiger Literatur.
- Unterschiedlich ist der Status der Übungs- und Praktikumsleiter in den verschiedenen Kantonen geregelt. Da begegnet man dem ganzen Spektrum von der ehrenamtlichen (d.h. unbezahlten) Tätigkeit bis hin zur Wahl durch den Erziehungs- oder Regierungsrat, verbunden mit der Ausrichtung einer entsprechenden Entschädigung. Beinahe ist man versucht, im Status und in der Bezahlung der Übungslehrer und Praktikumsleiter den Spiegel jener Bedeutung zu sehen, welche die Lehrerausbildungsstätte bzw. der Kanton der unterrichtspraktischen Ausbildung insgesamt zuzisst.

Durch die Kursleitertätigkeit ist mir immer wieder bewusst geworden, welche grosse Verantwortung die Übungslehrer und die Praktikumsleiter in der Ausbildung der Lehramtskandidaten tragen. Übungslehrer und Praktikumsleiter lernen den Lehramtskandidaten aus einer Nähe kennen, die dem Pädagogik- und Didaktiklehrer meist versagt bleibt. Gross ist demnach auch der Vorbildcharakter und die Beeinflussbarkeit, überhaupt die Wirkung der unterrichtspraktischen Ausbildungsarbeit der Praktikumsleiter auf den Lehramtskandidaten. Dies beweisen die Urteile der Kandidaten (sofern man sie zur Kenntnis nehmen will!) und die jahrelangen Kontakte, welche auch nach Abschluss der Ausbildung der Lehramtskandidaten lebendig bleiben und den Praktikumslehrer zu einer Art "Junglehrerberater" werden lassen. Es würde sich lohnen, Rolle, Stellung und Einflussnahme des Praktikumsleiters während und nach der Ausbildung einmal genauer zu untersuchen. Mir scheint, dass die Bindung des Praktikanten an den Übungslehrer und Praktikumsleiter in dem Masse grösser und intensiver wird, je mehr in der heutigen Lehrergrundausbildung der Pädagogik- und Didaktikunterricht in theoretische Höhen "emporstilisiert" wird.

5. ZUKUNFTSPERSPEKTIVEN

Einstweilen entsprechen - wie wir festgestellt haben - diese Kurse immer noch einem Bedürfnis. Sie sollen deshalb weiter angeboten werden.

Die Kurse sollen in Thematik und Gestaltung laufend den Voraussetzungen und den Ausbildungsbedürfnissen der Übungslehrer und Praktikumsleiter angepasst werden.

Die Kurse wollen die Aus- und Fortbildungsveranstaltungen der einzelnen Lehrerbildungsanstalten nicht ersetzen oder konkurrenzieren, sondern ergänzen und weiterführen.

Wir stellen den Lehrerbildungsstätten unsere Unterlagen und Erfahrungen jederzeit gerne zur Verfügung (Beratung, Mitwirkung, Referenten etc.).

Wir sind sehr dankbar für Anregungen für Themen und Anliegen, welche in unseren schweizerischen Kursen behandelt werden sollten. Wir freuen uns über die Kontakte mit möglichst vielen Ausbildungsstätten.

Wir möchten in diesem Zusammenhang auch Kontakte mit dem Schweizerischen Pädagogischen Verband und der Weiterbildungszentrale in Luzern anregen, um allenfalls eine Koordination und Zusammenarbeit anzuregen, aus der sich neue Initiativen in der Ausbildung, Fortbildung und Förderung der Übungslehrer und Praktikumsleiter entwickeln könnten.

Zum Schluss bleibt mir die angenehme Pflicht zu danken:

- dem Schweizerischen Verein für Handarbeit und Schulreform für die Übertragung der einmaligen Aufgabe und für die Freiheit, die er mir bei der Realisierung und Weiterentwicklung der Weiterentwicklung der Kurse liess.
- den Referenten für ihre ausgezeichneten Beiträge und die jahrzehntelange anregende und fruchtbare Zusammenarbeit
- den vielen Kursteilnehmern aus allen deutschsprachigen Kantonen, welche der Kursarbeit ein hohes Mass an Interesse und Engagement entgegenbrachten und mit vielen Anregungen und Hinweisen das Kursangebot bereicherten und aktualisierten.

KURSVORSCHAU

Kursangebote von Josef Weiss im Rahmen der Schweizerischen Lehrerbildungskurse SVHS 1986 in Biel.

Kurs 1 7. - 11. Juli: Grundkurs (Unterrichtsanalyse, Unterrichtsbeobachtung, Beurteilung von Unterricht u. Praktikumsprobleme)

Kurs 2 14. - 18. Juli: Spezielle Probleme des Praktikumslehrers (Zusammenarbeit, Formen der Ausbildung, Transferprobleme, Beratungs- und Beurteilungsgespräche)

Anmeldungen: gemäss späterer Detailausschreibung

SCHULPRAKTISCHE AUSBILDUNG: DIE KUNST DES MOEGLICHEN

Peter Wanzenried

Mit dem gewählten Titel möchte ich zweierlei ausdrücken:

Zunächst bringt er meine Erfahrungen als Seminarlehrer auf den kürzesten Nenner. Seit bald 15 Jahren beteilige ich mich nun an Versuchen, das Postulat eines intensiven Theorie-Praxis-Bezuges einzulösen. Neue Organisationsmodelle wurden entworfen und erprobt. In gross angelegten Fortbildungsveranstaltungen sollten Seminarlehrern, Uebungs- und Praxislehrern Formen der Schulpraktischen Ausbildung nahegebracht werden für eine schrittweise Einführung der Studentinnen und Studenten in ihr künftiges Berufsfeld. Und immer wieder folgten den grossen Ideen und Entwürfen die kleinen Veränderungen. Die Auffassung, "wer ins Wasser geworfen werde, lerne am besten schwimmen", hält sich hartnäckig. Der Auftritt in der wohlpräparierten Einzellektion im Wechsel mit mehr oder weniger beteiligtem Zuschauern ist nach wie vor Grundform der Schulpraktischen Ausbildung. Die Kunst des Möglichen besteht für mich als Seminarlehrer darin, im konkreten Einzelfall Uebungs- und Praktikumslehrer, mit denen ich zusammenarbeite, aber auch Studentinnen und Studenten auf Chancen zur Umsetzung "meiner" Theorie in "ihre" Praxis aufmerksam zu machen. Andererseits möchte ich keine Gelegenheit verpassen, meine persönliche Auseinandersetzung mit dem Gefälle zwischen Wünschbarem und Machbarem glaubwürdig sichtbar zu machen.

Damit bin ich bei der zweiten Bedeutung meines Titels angelangt. Viele Studentinnen und Studenten, Junglehrerinnen und Junglehrer haben - wie mir scheint - grosse Mühe, das Auseinanderklaffen von Idealvorstellungen und dem in einer bestimmten Situation Machbaren zu akzeptieren. Viel Kritik an der Praxisferne der Lehrerbildung hat wohl darin ihre Ursache. Die Konfrontation mit diesem Widerspruch zwischen Wünschbarem und Machbarem ist für mich daher ein wichtiges Anliegen bei der Einführung in die Berufspraxis. Neben dem Aufbau unterrichtlicher und erzieherischer Handlungskompetenz soll genügend Frustrationstoleranz erreicht werden, dass angesichts der Forderungen des Schulalltags weder die Preisgabe aller Idealvorstellungen noch die Flucht in die Handlungsunfähigkeit nötig ist.

Die Kunst, unter gegebenen Rahmenbedingungen alle Möglichkeiten zur Realisierung des als richtig und wichtig Erkannten zu nützen und sich dabei durch Widerstände und Rückschläge nicht entmutigen zu lassen, ist also sowohl für mich als Seminarlehrer wie auch für meine Studentinnen und Studenten im Rahmen der Schulpraktischen Ausbildung wegleitend. Ich möchte mich auch bei der nachfolgenden Darstellung meiner Erfahrungen an diesem Grundsatz orientieren und offen die Chancen und Grenzen unserer Wege in der Schulpraktischen Ausbildung aufzeigen. Dazu werde ich zunächst einige Hauptelemente des Organisationsmodelles darstel-

len, das am Seminar für Pädagogische Grundausbildung (SPG) zur Herstellung des Praxisbezuges gewählt wurde, und einige Gedanken anschliessen, wie sich diese Rahmenbedingungen in den ersten fünf Jahren bewährt haben. Dann skizziere ich drei Modellvorstellungen zur Gestaltung der Uebungsschul- und Praktikumsarbeit.

Organisationsmodell der Schulpraktischen Ausbildung am SPG:
der gegebene Rahmen

- Wer anschliessend an die Mittelschule und/oder das geforderte ausserschulische Praktikum ins SPG eintritt, steht von der ersten Woche an mit der Praxis der Volksschule in Kontakt:
 - Die ersten zwei Ausbildungswochen sind als Einführungspraktikum gestaltet. Einblicke in den Unterricht auf allen Stufen, erste Arbeit mit kleinen Schülergruppen, Beteiligung im Unterricht der Uebungsschullehrer wechseln mit Gesprächen und andern Formen der Verarbeitung dieser ersten Eindrücke, Erfahrungen und dabei auftauchenden Erinnerungen an die eigene Schulzeit.
 - Während des ganzen Ausbildungsjahres findet jede Woche ein Tagespraktikum statt: vier Stunden Arbeit in den Schulklassen, zwei Stunden Zusammenarbeit mit den Uebungsschul- und Seminarlehrern zur Auswertung und weiteren Vorbereitung.
 - Drei weitere zweiwöchige Praktika, immer zu zweit absolviert, sollen eine zusammenhängendere Arbeit in Schulklassen ermöglichen, den Schulalltag etwas realistischer vor Augen führen.
- Entscheidend ist, dass gemäss der Orientierungsfunktion des SPG auf allen Stufen und in allen Schultypen der Volksschule gearbeitet wird. Damit sollen die Voraussetzungen geschaffen werden für die gegen Ende des SPG-Jahres erfolgende Wahl der anschliessenden stufenspezifischen Ausbildung (Primarlehrerseminar, Real- und Oberschullehrerseminar, Sekundarlehrerausbildung).
- Die Schulpraktische Ausbildung erfolgt während des ganzen Jahres in einem Zentrum, d.h. einer Gemeinde oder kleinen Region. Dort stehen für eine Gruppe von ca. 16 Studenten je zwei Uebungslehrer jeder Stufe zur Verfügung. Nur für einen Teil der Wochenpraktika werden weitere Praktikumslehrer zugezogen. Diese Organisation soll es ermöglichen, in einem überschaubaren Bereich auch Einblick ins schulische Umfeld zu gewinnen, kontinuierliche Beziehungen aufzunehmen, Entwicklungen über ein Jahr hinweg mitzuerleben.
- Für jede Studentengruppe ist ein Seminarlehrer als Mentor eingesetzt. Er begleitet die Studenten in die Schulpraktische Ausbildung und erteilt den Unterricht in Allgemeiner Didaktik. Ihm obliegt die Abklärung der beruflichen Eignung und die entsprechende Beratung der Studierenden. In Zusammenarbeit mit den Uebungslehrern seines Zentrums erstellt er die Jahres- und Semesterpläne mit dem Ziel, die Arbeit der Studenten in der Schulpraxis und am Seminar aufeinander zu beziehen (vgl. dazu die nachfolgenden Beispiele).

- Der Unterricht in Allgemeiner Didaktik (2 Wochenstunden), Pädagogik/Psychologie (2) und in einer Studienwoche wird als Begleitunterricht zur Schulpraktischen Ausbildung verstanden. Alle Fachdidaktiken fehlen jedoch, sie sind der stufenspezifischen Ausbildung vorbehalten.

Wie hat sich dieses Organisationsmodell bewährt?

Bereits im fünften Ausbildungsgang erproben wir dieses Modell - durchaus Zeit also, eine Zwischenbilanz zu ziehen. Ich tue dies aus meiner ganz persönlichen Sicht als Mitgestalter des Modelles, als bisheriger Leiter der Schulpraktischen Ausbildung und als Mentor. Dies betone ich, weil an beiden Abteilungen des Seminars für Pädagogische Grundausbildung zusammen mehr als 25 Gruppen mit ebenso vielen Mentoren in über 25 Zentren jährlich ihre je eigenen und z.T. sehr unterschiedlichen Erfahrungen machen.

- Der intensive Praxisbezug von Anfang an wird von allen Studierenden durchwegs geschätzt. Er wirkt sich auf ihre Motivation für die Ausbildung am Seminar und für die Klärung ihrer Berufsmotivation günstig aus. Er fordert sie aber auch, überfordert einige, verunsichert viele. Kaum jemand kommt um die intensive Auseinandersetzung mit der Berufsrolle des Lehrers herum. Versuche, sich um unangenehme Funktionen des Lehrers "herumzumogeln", Führung zu verweigern, Arbeit mit der ganzen Klasse zu meiden usw. sind häufige Themen unserer Besprechungen. Aber auch die bittere Einsicht, dass ich als Lehrer nicht immer "ankomme", dass das Echo oft ausbleibt. Allen diesen Erfahrungen messe ich durchaus hohe Bedeutung für die Klärung der Stufenwünsche und die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit zu. Ich befürchte jedoch gelegentlich, dass wir mit der intensiven Förderung durch Praxis und Reflexion eher verletzliche, sensible Studenten und Studentinnen mit hohen Selbstansprüchen und differenzierter Wahrnehmung zu stark belasten. Der stete Wechsel von der Schülerrolle am Seminar zur Lehrerrolle in der Schulpraxis begünstigt dies zusätzlich.
- Der Wechsel von Stufe zu Stufe in verhältnismässig kurzen Abständen (eine oder zwei Stufen in jedem Quartal) ermöglicht ohne Zweifel die angestrebte Orientierung im ganzen Feld der Volksschule, trägt zum Abbau der Schranken zwischen den Stufen bei und schärft den Blick für das Stufenspezifische. Werden von den Praktikanten jedoch auf allen Stufen recht bald selbständig ganze Lektionen, womöglich in allen Fächern, erwartet, ist eine reflektierte Routinenbildung unmöglich, die Handlungskompetenz wird kaum gefördert. Galt es z.B. in der Gesprächsführung mit Unterstufenkindern, die überbordende Phantasie in Bahnen zu lenken, die spontanen Beiträge zu ordnen, hilft das dort Gelernte nun in der Realklasse, in der man um jeden Schülerbeitrag ringen muss, wenig oder nichts. Natürlich kann eingewendet werden, diese Routinebildung erfolge dann in der stufenspezifischen Ausbildung und in der selbständigen Berufstätigkeit. Im Erlebnis des Studenten bleibt jedoch das Gefühl, kaum Fortschritte in seinem unterrichtlichen Handeln zu machen. Gerade zum Aufbau

wünschbarer Verhaltensweisen des Lehrers, die ein Umlernen erfordern, wären aber regelmässige Erfolgserlebnisse notwendig.

- Die enge Verbindung von Allgemeiner Didaktik und Schulpraktischer Ausbildung stellt alle Beteiligten vor eine ganze Reihe von Problemen. Von meinen einstigen Idealvorstellungen, es müsste möglich sein, eben in der AD erhaltene Anregungen, Modelle und Handlungsrezepte unmittelbar darauf in die Praxis der Uebungsschule umzusetzen, bin ich abgekommen. Sie verkennt aus meiner heutigen Sicht die Macht der Gewohnheit bei Schülern und Studenten, übersieht die stofflichen und situativen Sachzwänge, die Eigendynamik der Praxis. Auch mir selbst gelingt bei meinen gelegentlichen Versuchen im Rahmen der Uebungsschule vieles nur ansatzweise, reagieren Schüler auf ungewohnte Arbeitsanweisungen verunsichert, passen meine methodischen Vorstellungen nicht zu den Vorgaben der Lehrmittel, dem gegebenen zeitlichen Rahmen usw.

Als Seminarlehrer muss ich in dieser Hinsicht, wie mir scheint, dreierlei lernen:

- Die Planung des Ineinandergreifens von AD und Schulpraxis darf die Zeitperspektive nicht verkennen. Uebungslehrer müssen über einen grösseren Zeitraum hinweg Bezugspunkte zu ihrem Unterricht planen und/oder bei sich bietender Gelegenheit aufgreifen können. Studenten brauchen wiederholte Uebungsgelegenheiten, sie sollen immer wieder versuchen können (vgl. Modell 2: Training).
 - Ich muss mich darauf besinnen, dass auch didaktische Theorien erlebt und nicht nur gehört werden müssen. Jene Gesprächsformen, Wahrnehmungs- und Konzentrationsübungen, Spiele zur Förderung der Kooperationsfähigkeit, die ich mit den Studenten am Seminar selbst erprobt habe, die sie selbst mit den Aengsten und dem Spass, die dazugehören, hautnah erlebt haben, treffe ich bei ihnen in der Praxis oft wieder an (vgl. Modell 3: Selbständige Unterrichtsobjekte).
 - Schliesslich ist es für mich wichtig, dass ich aus meinen regelmässigen Einblicken in die Schulpraxis und aus Gesprächen mit den Volksschullehrern, aber auch mit den Studenten, "meine AD" ständig weiterentwickle. Das ist eine Gratwanderung zwischen an einer "Ideal-Praxis" orientierten erziehungswissenschaftlichen Modellen und Handlungsanweisungen und Anregungen, die auf die Bedürfnisse und Nöte von Berufsanfängern ausgerichtet sind.
- Ein zusätzliches Problem bietet das gänzliche Fehlen der Fachdidaktiken. Wie bringe ich in vier Geschichtsstunden "den Napoleon" durch, wenn doch das Lehrmittel eine solche Fülle von Material anbietet? Wo und wie könnte ein Film über die Eskimos in Grönland beschafft werden? Ich komme überhaupt nicht draus, wie die Aufgaben auf diesem Mathe-Arbeitsblatt zu lösen sind? usw. usw. Gewiss, alle diese Fragen kann ich mit Leichtigkeit in unsern Katalog didaktischer Leitfragen einordnen. Die Studenten, die sie mir während ihrer Vorbereitung für das Praktikum stellen, verlangen mir als Mentor jedoch anderes und mehr ab. Meine methodische Phantasie, meine Lehrmittelkenntnisse in

allen Fächern aller Stufen sind gefragt, bringen mir Glaubwürdigkeit und Anerkennung ein, was bei mir von Fall zu Fall Stolz auf meine praktische Kompetenz, skeptische Zweifel an der Nützlichkeit meiner Hilfen oder schlichte Ueberforderung auslöst. Abhilfe erhoffe ich mir hier vom ersten der folgenden Modelle: Mitwirkung.

- Ich stelle den für mich positivsten Aspekt unseres Organisationsmodelles an den Schluss meiner Zwischenbilanz: die Zusammenarbeit mit "meinem" Ausbildungszentrum. Hier fühle ich mich als Seminarlehrer in den Lehrerzimmern der Volksschule aufgenommen, komme regelmässig ins Gespräch mit den verschiedensten Kollegen, gelegentlich mit Behördemitgliedern oder Eltern. Hier kenne ich einzelne Schüler seit Jahren, habe sie in Unterstufenklassen erlebt, sehe sie jetzt kurz vor dem Schulaustritt. Das ist für mich selbst ein wichtiges Stück Praxisbezug. Die regelmässigen Kontakte mit meinen Uebungslehrern schliesslich stellen für uns alle einen wichtigen Teil gemeinsamer Fortbildung dar. Ideen, denen sie anfänglich skeptisch gegenüberstanden, gewähren sie heute Raum. Beispiele aus ihrer Praxis geben meiner Theorie Ueberzeugungskraft. Welche Möglichkeiten bestehen nun aber konkret, den gegebenen Handlungsspielraum zu nutzen und den aufgezeigten Problemen wenigstens ansatzweise zu begegnen? Ich möchte meine Vorschläge in drei Modellbeispielen darstellen.

Modellbeispiel 1: Mitwirkung

In der gemeinsamen Planung und Gestaltung des Unterrichts liegt für mich eine zentrale Chance für das Lernen in der Schulpraxis. Dazu gehören drei Phasen:

- 1) In der gemeinsamen Vorbereitung lässt sich der Klassenlehrer so offen wie möglich in die Karten schauen. Er gibt bekannt, worauf es ihm ankommt, welches seine bevorzugten Methoden sind, womit er selbst in seiner Klasse oft Schwierigkeiten hat. Er ist für die Beschaffung von Informationsquellen zuständig und weist auf Medien hin. Der Unterrichtsverlauf wird zusammen mit seinen Praktikanten festgelegt.
- 2) Für die Durchführung des Unterrichts werden die Aufgaben zwischen dem Praktikums- bzw. Uebungslehrer und den Studenten aufgeteilt:
 - Jeder übernimmt eine einzelne Unterrichtsphase
 - es wird parallel in Halbklassen gearbeitet
 - bei Gruppenarbeiten betreut jeder eine bestimmte Gruppe
 - für die Stillarbeit wird die Betreuung der Einzelschüler aufgeteilt
 - jemand beschäftigt sich speziell mit einzelnen "Problemschülern"
 - organisatorische Aufgaben, Medieneinsatz werden aufgeteilt
- 3) In der anschliessenden Auswertung sind alle in gleicher Weise "beteiligte", für Gelingen oder Misslingen mitverantwortliche Gesprächspartner.

Dieses Modell wird auch tatsächlich angewendet:

- In einer Französischstunde spielen Übungslehrer und Studenten zunächst zusammen eine kleine Szene vor. Anschliessend übernimmt jeder eine Schülergruppe und erarbeitet mit ihnen analoge Szenen.
- Für eine Übungsstunde im Rechnen werden drei verschiedene Arbeitsplätze hergerichtet, an denen je unter Leitung auf unterschiedliche Art geübt wird.
- Über mehrere Übungsschultage hinweg betreut ein Student jeweils während ca. 20 Minuten einen Schüler mit Rechtschreibschwäche, während für die übrige Klasse der normale Unterricht weiter läuft.

Meines Erachtens wird jedoch viel zu oft, kaum sind die allerersten Gehversuche zufriedenstellend verlaufen, zum altbewährten "Lektionen halten" übergegangen. Die Ursache dafür liegt wahrscheinlich bei allen Beteiligten:

- Für die meisten Praktikums- und Übungslehrer ist gemeinsame Unterrichtsplanung völlig ungewohnt. Auch die Tatsache, dass verschiedene Schüler gleichzeitig unter Leitung/Betreuung mehrerer Personen an unterschiedlichen Aufgaben sind, ist für sie schwer vorstellbar. Jene Klassenlehrer hingegen, für die innere Differenzierung oder Individualisierung zum Schulalltag gehören, erhalten durch Praktikanten eine echte Hilfe und Entlastung.
- Für die Schüler selbst ist die ungewohnte Situation häufig Quelle von Konzentrations- und Disziplinarschwierigkeiten, was oft gegen das Ansinnen der Seminarlehrer, nach diesem Modell zu arbeiten, ins Feld geführt wird. Dieses Argument ist kaum zu widerlegen. Ich bin aber überzeugt, dass bei genauer Information der Schüler über das, was diese "verschiedenen Lehrer" da mit ihnen vor haben und bei geschickter Organisation viele Störfaktoren ausgeschaltet werden können.
- Schliesslich sind es oft die Studenten selbst, die drängen, möglichst bald den ganzen Unterricht mit der ganzen Klasse zu übernehmen. Sie möchten den Rollenwechsel vollständig vollziehen, sich in den Belastungen des Schulalltags bewähren. Dies ist durchaus legitim, und ich möchte ihnen keineswegs davor stehen (vgl. Modell 3). Ich bin aber nicht damit zufrieden, wenn in der Schulpraktischen Ausbildung das Hauptgewicht darauf gelegt wird, sich schlecht und recht über Wasser zu halten. Von den skizzierten Mitwirkungsformen erhoffe ich demgegenüber genauere Einblicke ins Lernen der Kinder und ein vielfältigeres methodisches Handeln.

Modellbeispiel 2: Training

Vorhin habe ich bereits erwähnt, dass die häufigen Klassen- und Stufenwechsel und die Gewohnheit vieler Übungs- und Praxislehrer, von Lektionsauftrag zu Lektionsauftrag auch Fach und vorgesehene Unterrichtsform zu ändern, zu wenig Gelegenheit für einen gezielten "Trainingsaufbau" bietet. Da in unserem Fächer-

kanon Microteaching oder Lehrerverhaltenstraining fehlen, wären wir aber auf solche Übungs- und Wiederholungsgelegenheiten in der Praxis angewiesen, wenn das Handeln im Unterricht wirklich verbessert werden soll. Ein solcher Trainingsaufbau sollte etwa folgende Aufbauschritte umfassen:

- 1) In seiner Präparation gibt der Praktikant nicht nur bekannt, was die Schüler lernen sollen, sondern auch, was er selbst lernen will.
- 2) Dazu sammeln der Praktikumslehrer und die Mitstudenten genaue Beobachtungen und geben in der Besprechung konkrete Rückmeldungen.
- 3) Gemeinsam werden Handlungsalternativen und neue Trainingsziele gesucht und in einem Kontrakt, d.h. einer schriftlichen Vereinbarung, festgehalten.
- 4) Es wird ein zweiter Unterrichtsversuch durchgeführt, bei dem möglichst analoge Rahmenbedingungen (Fach, Thema, Methoden) bestehen. Dieser wird wiederum ausgewertet usw.

Ich muss gestehen, dass es mir bisher nur in wenigen Fällen gelungen ist, Übungs- und Praktikumslehrer zur konsequenten Durchführung der Schulpraktischen Ausbildung nach diesem Modell zu bewegen. Es leuchtet zwar ein, wird als Idee akzeptiert, fällt dann aber sehr bald der Ideologie des "Freiraum-Gewährens", der mangelnden Bereitschaft, so genau zu beobachten, sich so festzulegen und der Eigendynamik des Geschehens im Klassenzimmer zum Opfer.

Als Mentor und AD-Lehrer sehe ich jedoch einige weitere Beiträge, die ich leisten muss, wenn meine Idee zum Tragen kommen soll. Zunächst muss ich meinen AD-Unterricht konsequenter als "Anfängerdidaktik" konzipieren, d.h. trotz differenzierter Sichtweise zu eindeutigen Handlungsanweisungen und Regeln vorstossen, die dem Berufsanfänger jenen "äusseren Halt" geben, den er benötigt, da er Unsicherheiten noch nicht routiniert überspielen kann. Weiter gebe ich selbst im AD-Unterricht den Studenten regelmässig Gelegenheit zur Selbstbeurteilung ihres berufshandwerklichen Könnens und halte sie an, diese Einschätzungen anschliessend mit den Übungslehrern zu besprechen. Und schliesslich versuche ich selbst, bei meinen Besuchen in diesem Sinne zu beobachten und zu besprechen.

Modellbeispiel 3: Selbständiges Unterrichtsprojekt

Die meisten Studentinnen und Studenten kommen mit irgendwelchen Idealvorstellungen ans Seminar, wie sie dann einst unterrichten möchten. Diese beruhen auf ihren eigenen Schulerfahrungen. Viele dieser "Utopien" erhalten durch den Unterricht am Seminar zusätzlichen Auftrieb: Schülerorientierung, Differenzierung, Projektunterricht sind einige Schlagworte dazu. Diese aus meiner pädagogischen und didaktischen Perspektive wünschbaren Ideale verbinden sich leicht mit dem Bedürfnis der Studenten, bei den Schülern "gut anzukommen". Nur allzu oft erleben sie nun aber gerade dann herbe Enttäuschungen, wenn ihnen gestattet wird "es ganz so zu machen, wie sie es gut finden". Dies aus zwei Gründen:

- Die stofflichen und zeitlichen Rahmenbedingungen lassen oft gar keinen methodischen Spielraum. Wenn in jeder Aufgabe im Mathematikbuch gänzlich neue Schwierigkeiten lauern, ist wenig Platz für freie Schülerarbeit. Wer in vier Geschichtsstunden eine ganze Epoche durchnehmen muss, wird zwangsläufig viel darbieten müssen.
- Wenn allen Beteiligten die Erfahrung fehlt, dass Unterricht auch anders ablaufen könnte, haben "Experimente" wenig Erfolgchancen. Der Klassenlehrer hat es ja schon immer gewusst, dass es so nicht geht; die Schüler sind konsterniert oder missbrauchen das Schlupfloch der Freiheit; den Praktikanten fehlen hier die Verhaltensmodelle aus der eigenen Schulzeit weitgehend, und das eben am Seminar nur Gehörte kann kaum handlungswirksam werden.

Die Konsequenz für die Praktikums- und Übungslehrer aus diesen Erfahrungen ist die, dass Rahmenbedingungen sehr genau bestimmt und darauf hin hinterfragt werden müssen, ob sie tatsächlichen oder nur scheinbaren Freiraum gewähren. Dazu gehören z.B.

- die freie Gestaltung eines bestimmten Zeitraumes (ein Nachmittag, zwei Realienstunden, jeden Tag eine halbe Stunde) ohne thematische Vorgabe
- das selbständige Angehen eines Themenkreises nach eigener Wahl oder in gemeinsamer Absprache
- einmal allein mit der Klasse arbeiten

Als Seminarlehrer habe ich sehr ermutigende Erfahrungen immer dann gemacht, wenn es gelang, im Unterricht am Seminar einen Impuls zu geben, der dann in der Praxis aufgegriffen werden konnte. Dabei kommt mir selbstverständlich die kontinuierliche Zusammenarbeit mit meinen Übungslehrern sehr zustatten. So konnten z.B. aus einem Projekt "Freizeitgestaltung" eine grosse Zahl von Ideen unmittelbar in ein Praktikum vor den Sommerferien umgesetzt werden. In einem Fortbildungskurs erzählte ein Kursteilnehmer voller Begeisterung, wie seine Praktikantinnen im wörtlichen und übertragenen Sinn mit den Schülern eine Brücke zu einer andern Praktikumsklasse aus einer Nachbargemeinde gebaut hätten. Ich war stolz, dass auch hier eine Idee aus einer Studienwoche durchgeschlagen hatte. Und schliesslich erfüllt es mich mit echter Freude, wenn mir die Seminaristen des neuen Jahrgangs berichten, wie ihr Übungslehrer in den hellsten Tönen von jenem Theaterabend mit ihren Vorgängern berichtet habe, auf den er sich anfänglich nur widerwillig eingelassen hatte.

Schulpraktische Ausbildung: die Kunst des Möglichen! Es ist mehr als Zufall, wenn ich mit diesen ermutigenden Beispielen abschliesse. Dies entspricht der Zielsetzung, die ich eingangs für mich selbst und für meine Seminaristen formuliert habe.

FORTBILDUNGSKURSE FUER PRAKTIKUMSLEHRERINNEN¹: EINE NAHTSTELLE VON THEORIE UND PRAXIS IN DER LEHRERINNENBILDUNG

Hans Anliker

1. Einleitung

Mit diesem Bericht möchte ich zum Erfahrungsaustausch im Rahmen der BzL beitragen. Ich hoffe, einige Anregungen zu vermitteln und freue mich über alle Hinweise und allfällige Kritik, die ich in den kommenden Nummern der BzL vorfinden werde.

Einleitend muss ich kurz die Rahmenbedingungen unserer Kurse skizzieren. Das Kantonale Lehrerseminar Basel-Stadt (KLS) bildet Lehrkräfte aller Stufen aus. Es gliedert sich in zwei Abteilungen:

Abteilung I : zweisemestrige Ausbildung von Mittel- (Sekundar-, bzw. Real-), Fach- (Zeichnen, Musik, Handel) und Ober- (Gymnasial-) Lehrerinnen im Anschluss an ein Fachstudium;

Abteilung II: durchschnittlich viersemestrige Ausbildung von Primarlehrerinnen, Kindergärtnerinnen, Hauswirtschaftslehrerinnen und Lehrerinnen für Textilarbeit und Werken im Anschluss an Gymnasium, Diplommittelschule oder Frauenfachschule.

Beide Abteilungen führen Fortbildungskurse für ihre Praktikumslehrkräfte durch. Der folgende Bericht bezieht sich jedoch ausschliesslich auf Kurse der Abteilung II (Primar, Kindergarten, Hauswirtschaft).

Für die unterrichtspraktische Ausbildung der Seminaristinnen (in Basel "Kandidatinnen" genannt), die unter Anleitung von Praxislehrerinnen in verschiedenen Klassen durchgeführt wird, sind im Pensum vom ersten Semester an zwei bis vier Halbtage pro Woche vorgesehen. Die Praxis baut auf Hospitien (bei Praxislehrerinnen und Mitkandidatinnen) und Einzelktionen auf und führt über Team-Teaching-Veranstaltungen zu zusammenhängenden Praktika über mehrere Tage und Wochen.

Die Unterrichtspraxis beansprucht also - allein schon vom Zeitbedarf her gesehen - ein erhebliches Gewicht im Rahmen der zweijährigen Ausbildungsgänge. Die Praxislehrerinnen werden von den entsprechenden Schulleitungen (Rektorate Primarschulen, Kindergärten usw.) und der Seminardirektion bestimmt und für ihre anspruchsvolle Aufgabe besoldet. Sie bilden über Jahre hinweg eine feste Arbeitsgemeinschaft.

Soweit zu den Rahmenbedingungen unserer Kurse. Liselotte Blapp (Hauptlehrerin für Pädagogik, Psychologie und Allgemeine Didaktik), Josef Weiss (Hauptlehrer für Deutsch und Pädagogik) und ich planten und leiteten die meisten Kurse, über die ich hier berichten will, gemeinsam. Ich möchte ihnen auch an dieser Stelle herzlich für die Zusammenarbeit danken.

¹ Im Sinne eines Gegengewichtes zur üblichen Norm verwende ich in meinem Artikel weibliche Personenbezeichnungen. Diese beziehen sich stets auch auf Personen männlichen Geschlechts.

2. Einige Gedanken zur Zielsetzung der Fortbildung von Praxislehrerinnen

Oberstes Ziel der Fortbildung von Praxislehrerinnen muss die Verbesserung der unterrichtspraktischen und theoretischen Ausbildung unserer Lehramtskandidatinnen sein. Die Praktika bilden, was den zeitlichen Umfang und das subjektive Erleben der Kandidatinnen betrifft, ein erstrangiges Element der Ausbildung.

Der Lernerfolg der Kandidatinnen während diesen Ausbildungsphasen ist in erheblichem Masse vom Betreuungsverhalten der Praxislehrerinnen abhängig. Diese Betreuung beginnt beim gezielten Hospitieren, führt zur Art und Weise der Aufgabestellung für die Praktikantin, findet ihre Fortsetzung bei der Besprechung der Präparation, der Lektionsnachbesprechung und endet beim Praktikumsschlussbericht der Praxislehrerin. Praxislehrkräfte benötigen eine Pädagogik und Didaktik der Praktikantinnenbetreuung.

Uns "Theorie-Lehrkräften" ist es ein Anliegen, dass die Kandidatinnen die in unserem Unterricht gewonnenen Einsichten und Kenntnisse in ihrer praktischen Arbeit auch anwenden. Wie gut diese Anwendung gelingt, ist wenigstens teilweise auch davon abhängig, ob ihre Praktikumslehrerinnen selber über diese Gesichtspunkte verfügen. Damit spreche ich eine weitere Aufgabe der Fortbildung von Praxislehrerinnen an: Orientierung über Zielsetzungen und Inhalte der Theoriefächer.

Keinesfalls möchte ich in diesem Zusammenhang der Verbreitung einer "Seminar doktrin" das Wort reden. Es darf nicht darum gehen, die Praxislehrerinnen pädagogisch und didaktisch "gleichschalten" zu wollen! Ich betrachte ganz im Gegenteil die Verschiedenartigkeit der Praktikumsplätze als wesentliches Element der Ausbildung. Nur wenn sich die Kandidatinnen mit teilweise sehr unterschiedlichen erzieherischen Einstellungen und Verhaltensweisen, mit voneinander abweichenden didaktischen Vorstellungen und Handlungsmöglichkeiten auseinandersetzen (müssen), finden sie schliesslich einen eigenen, persönlichen Weg. Es ist unsere Aufgabe, sie bei den dabei auftretenden Orientierungsschwierigkeiten zu beraten und zu unterstützen.

Die Unterschiedlichkeit der an der Ausbildung beteiligten Personen wird aber nur dann fruchtbar (und nicht furchtbar), wenn zwischen ihnen Verständigung stattfindet. Und Verständigung erfordert eine gemeinsame Sprache, erfordert gegenseitiges Vertrauen. Das Heranbilden dieses Vertrauens, die Entwicklung dieser gemeinsamen Sprache (im weitesten Sinne) ergibt erst die Grundlage, auf der auch vertiefte persönliche und inhaltliche Auseinandersetzung möglich wird. Das Schaffen dieser Grundlage benötigt seine Zeit. Nur eine langjährige kontinuierliche Zusammenarbeit wird letztlich erspriessliche Ergebnisse zeitigen.

Als Lehrkräfte der theoretischen Fächer bemühen wir uns, von den Erscheinungen und Problemen der täglichen Erziehungs- und Unterrichtspraxis auszugehen, diese gemeinsam mit den Kandidatinnen begrifflich zu klären und die künftigen Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen zu bewusstem erzieherischem Sehen und Handeln zu führen. Dies können wir nur tun, wenn wir den Kontakt zu dieser alltäglichen Schulwirklichkeit wahren, wenn wir bereit sind, von den Erfahrungen und Einsichten unserer im Kindergarten- und Schulalltag wirkenden Kolleginnen zu lernen.

Fortbildung von Praxislehrerinnen bedeutet in diesem Sinne immer auch Fortbildung der kursleitenden Theorielehrkräfte: Dialogisches Lernen.

3. Zur Didaktik unserer Fortbildungskurse

Unser didaktisches Vorgehen sei hier lediglich knapp skizziert. Es unterscheidet sich nicht wesentlich von der Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerinnengrundausbildung. Eine Hauptdifferenz besteht vor allem darin, dass wir in unseren Fortbildungskursen in erster Linie anwendungsorientiert arbeiten und uns in der Auswahl und Gliederung der Inhalte weniger von der Systematik leiten lassen.

Auswahl der Inhalte /
Bestimmung der Lernziele

Gemäss den Bedürfnissen der Praxis-
lehrerinnen oder der Kursleiterinnen.

Methodisches Vorgehen

Ausgangspunkt: Phänomen, Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Betreuung von Kandidatinnen - Problem differenzieren - gemeinsam nach ersten Lösungsmöglichkeiten suchen - im Zuge des Problemlösens tauchen Informationsbedürfnisse auf: Vermittlung, Erarbeitung pädagogischer und didaktischer Erkenntnisse - Anwendung der erarbeiteten Lösungsmöglichkeiten in konkreten Handlungssituationen - Evaluation.

Anwendung verschiedener Formen des Darbietens, Erarbeitens, Anwendens.

Anwendung unterschiedlicher Sozialformen.

Dieses Vorgehen eignet sich nach meiner Erfahrung allerdings nur unter der Bedingung, dass sich Kursleiterinnen und Teilnehmerinnen bereits kennen. Bei völlig neu zusammengesetzten Kursen sind die Teilnehmerinnen zu Beginn häufig etwas unsicher und deshalb froh, erst einmal zuhören zu dürfen.

4. Zur zeitlichen Organisation der Kurse

Unsere ersten Fortbildungskurse hielten wir jeweils zweistündig an mehreren aufeinanderfolgenden Mittwochnachmittagen ab. Diese zeitliche Organisationsform eignet sich vielleicht für Informationsvermittlung im Stile einer Vorlesung (was auch in der Lehrerinnenfortbildung in bestimmten Fällen seine Berechtigung haben kann), lebendigem und gemeinschaftlichem Lernen dient sie nicht. Die Zeit reicht nicht aus, um an einem Problem richtig "warm" zu werden, gemeinsam Lösungen zu erarbeiten oder neue Kenntnisse zu vertiefen. Auch fehlt die Pause mit all ihren gesprächsstiftenden Möglichkeiten (ich habe gelernt, diesen Aspekt nicht zu unterschätzen!). Seit einigen Jahren ermöglichen uns die Basler Schulleitungen (Seminar, Kindergärten, Primarschulen) vorteilhaftere Lösungen: Während die Praxislehrerinnen an einem bis zweieinhalb Tagen unsere Kurse besuchen, arbeiten die Kandidatinnen selbständig in ihren Praktikumsklassen. Auf diese Weise erleben die Praktikantinnen was es heisst, ganz auf sich allein gestellt mit Kindern zu arbeiten. Und wir haben in unseren Kursen Gelegenheit, uns wirklich auf ein Thema einzulassen.

5. Darstellung einiger Arbeitsschwerpunkte

Beobachtung und Beurteilung von Unterricht

Themen / Problemkreise:

- Was heisst "guter Unterricht"?
- Erarbeitung von Gesichtspunkten zur Unterrichtsbeobachtung und Beurteilung.
- Kennenlernen bestehender Beurteilungsinstrumente (FUEGLISTER/MESSNER).
- Aspekte und Probleme der Pädagogischen Diagnostik
- Anwendungsübungen
- Das Verfassen von Praktikumsschlussberichten
- Die Problematik der Notengebung
- Die Benotung einer einzelnen Lektion, eines Praktikums (meiner Ansicht nach eine pädagogische Ungeheuerlichkeit!)

Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen

Themen / Problemkreise:

- Aspekte der Kommunikationspsychologie
- Die Gestaltung einer Nachbesprechung nach didaktischen Gesichtspunkten
- Anwendungsübungen

Die Beziehung zwischen Praxislehrerin und Kandidatin

Themen / Problemkreise:

- Erwartungen der Kandidatinnen an die Praxislehrerinnen
- Erwartungen der Praxislehrerinnen an die Kandidatinnen
- Aspekte der Rollentheorie
- Der pädagogische Begriff der Autorität
- Konflikte zwischen Praxislehrerin und Kandidatin und Möglichkeiten ihrer Bewältigung

6. Beilage: Merkpunkte für das Gesprächsverhalten bei Unterrichtsbesprechungen

Die Nachbesprechung von Lektionen gehört zu den anspruchsvollen Aufgaben einer Praxislehrerin. Im Rahmen unseres Kurses "Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen" entstand ein Merkblatt für Praxislehrerinnen und Kandidatinnen. Ich lege es im Sinne einer praktischen Anregung meinem Bericht bei (siehe Seite 213).

Fortsetzung S. 213



SPV-FACHVERBANDSTREFFEN
VOM FREITAG, DEN 4. OKTOBER 1985 UM 16.00 UHR

Liebe Kolleginnen und Kollegen

Der SPV ist die einzige Instanz, welche sich regelmässig um interkantonal zugängliche Fortbildungsangebote für Lehrerbildner im Bereich der Pädagogik, Psychologie und Didaktik bemüht. Wir tun dies in Erfüllung unseres Verbandszweckes und im Rahmen des VSG und natürlich der administrativen und finanziellen Dienstleistungen der WBZ.

Dass wir jährlich drei bis fünf Kurse anbieten können, und dass viele Kurse mit vielen Teilnehmern erfolgreich durchgeführt wurden, ist eine befriedigende Tatsache. Andererseits plagen uns aber seit Jahren auch einige Sorgen:

- Einzelne unseres Erachtens wichtige und gut geplante Kurse fanden kein Publikum. Die Gründe sind schwer auszumachen.
- Das Interesse für Kurse mit Themen aus der neueren erziehungswissenschaftlichen Forschung oder aus der neueren Schulentwicklung im Primarschulbereich ist scheinbar eher gering.
- Wir haben kein systematisches Fortbildungskonzept, welches vom Berufsbild, vom Qualifikationsbedarf der Lehrerbildner ausgeht. Unser Fortbildungsangebot ist ein fast reiner "Anbietermarkt", also nicht ausdrücklich bedarfsorientiert.
- Wir wissen wenig über den tatsächlichen (objektiven und subjektiven) Ausbildungsbedarf der Seminarlehrer.

Der Vorstand hat in dieser Lage beschlossen, das Thema "Fortbildungskonzept" anzupacken und möchte eine erste Runde der nötigen Problemlösungsarbeit im Rahmen der VSG-Studienwoche Davos durchführen. Wir laden nicht nur die in Davos ohnehin anwesenden Kolleginnen und Kollegen, sondern dringlich auch die anderen Verbandsmitglieder (namentlich Seminardirektoren und Fortbildungsbeauftragte) ein, zum oben angegebenen Termin unsere Versammlung und anschliessende Gesprächsrunde zum Fortbildungskonzept zu besuchen!

Anton Strittmatter

Der Präsident:
Hans Brühweiler

SPV

SCHWEIZERISCHER PAEDAGOGISCHER VERBAND
SOCIETE PEDAGOGIQUE SUISSE

E I N L A D U N G zur Jahresversammlung
im Rahmen der Studienwoche Davos auf Freitag, 4.10.85, 15.30 Uhr

Ort: wird im Kongresshaus bekanntgegeben

Geschäfts-Traktanden:

1. Begrüssung, Präsenzen, Entschuldigungen
2. Wahlen: Protokollführer, Stimmzähler
3. Protokoll der JV vom 9.11.84, verfasst von
Theodor Bucher, veröffentlicht in den BzL 1/85 S. 68
4. Jahresbericht des Präsidenten
5. Rechnung 1984/5 und Revisorenbericht
6. Ersatzwahl in den Vorstand
7. Verschiedenes

Im übrigen verweise ich auf die animatio/adhortatio
auf den gelben Blättern der "Beiträge zur Lehrerbildung" 2/85.

Anmeldungen für die Studienwoche können weiterhin gemacht werden an die Weiterbildungszentrale, Postfach 140, 6000 Luzern 4.

Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer
Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire

STUDIENWOCHE
SEMAINE D'ETUDES
SETTIMANA DI STUDIO
EMNA DA STUDIS



DAVOS 1985
2.-9. Oktober 1985

Weiterbildungszentrale
Postfach 140

041 - 42 14 96

6000 Luzern 4

Hinweis auf zwei WBZ/SPV-Kurse im **Februar 1986**

Auf ausdrücklichen Wunsch von Teilnehmern früherer Kurse wird die
Einführung in die Praxisberatung für Seminar- und Gymnasiallehrer



erneut ins Kursprogramm aufgenommen.

In den beiden Wochenendveranstaltungen (Freitag/Samstag) gibt es noch freie Plätze für neue Teilnehmer.

Zielsetzung: Durch eigenes Erleben erfahren, wie weit Praxisberatung ein geeignetes Mittel zur Unterstützung und Förderung des Lehrers in seiner beruflichen Tätigkeit ist. Ausgangspunkt für die Kursarbeit sind konkrete Probleme aus der Ausbildungs- und Berufspraxis der Teilnehmer. (Eine ausführliche Beschreibung der Zielsetzung sowie zwei Erfahrungsberichte von Kursteilnehmern finden sich in BzL 0/1982, 21-23; BzL 2/1983, 17-18; BzL 1/1984, 30.)

Leitung: Hartmut Raguse, Psychotherapeut, Basel

Ort/Daten: Basel, 1./2. und 15./16. Februar 1986

Anmeldung: bis zum 14.12.1985 über die WBZ, Luzern
(Einschreibgebühr für Verbandsmitglieder Fr. 70.-)

Verantwortlich: Judith Gessler, Wyttenbachstrasse 20, 3013 Bern

Aktualität der Thematik und Erfolg des ersten Kurses veranlassen SPV und die verantwortlichen Kursleiter zu einer Neuauflage des Kurses

Die Herausforderung der Informatik an die Lehrerbildung



Zielsetzung: Die Teilnehmer sollen im praktischen Umgang mit "intelligenten" Maschinen zunächst die damit verbundenen Möglichkeiten und Erlebnisse wie Faszination und Kreativität, aber auch Monotonie, Pedanterie und Frustration erfahren. Anfänger sollen z.B. anhand eines Textverarbeitungsprogramms einen Computer bedienen lernen. Für Fortgeschrittene besteht die Möglichkeit, spezielle Techniken kennen zu lernen, soweit diese den Kursleitern oder erfahrenen Kursteilnehmern bekannt sind (1. und 2. Kurstag).
Der zweite Teil des Kurses dient der pädagogischen Reflexion. In (Kurz-)Referaten und Gruppengesprächen soll dargestellt und herausgearbeitet werden, inwiefern die "intelligenten" Maschinen für die Schule eine Herausforderung darstellen und wie in der Lehrerbildung dieser Herausforderung begegnet werden kann.
(Siehe Kursbeschreibung und Kursberichte in BzL 1/1985, 70 und im thematischen Heft BzL 2/1985.)

Leitung und Mitarbeiter: Dr. Theodor Bucher, Paulus-Akademie, Zürich; Armin Hollenstein, Staatliches Seminar Biel; Christian Rohrbach, Pestalozzianum, Zürich; Peter Vontobel, Primarlehrerseminar, Zürich
Dr. Emil Wettstein, Kantonales Amt für Berufsbildung, Zürich

Ort und Termin: Paulus-Akademie, Zürich, 12. - 15. Februar 1986

SPV SCHWEIZERISCHER PAEDAGOGISCHER VERBAND

SOCIETE PEDAGOGIQUE SUISSE

ZIELSETZUNG UND ORGANISATION

Der SPV ist ein Verein zur Unterstützung der Lehrerbildner und zur Förderung der Lehrerbildung (Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung). Insbesondere erbringt er folgende Leistungen:

- Fachliche Fortbildung der Mitglieder in pädagogisch-psychologischen, didaktischen und methodischen Fragen
- Vermittlung von Kontakten unter den Mitgliedern für Erfahrungs- und Informationsaustausch
- Vertretung der Interessen der Lehrerbildner in den schweizerischen Bestrebungen zur Reform und Koordination der Lehrerbildung
- Stellungnahmen zu bildungspolitischen bzw. pädagogischen Grundsatz- und Tagesfragen, soweit diese mit den Verbandszielen zusammenhängen

Der SPV ist dem Dachverband VSG (Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer) untergeordnet. Der Verein ist parteipolitisch und konfessionell ungebunden, bejaht und unterstützt aber das persönliche Engagement seiner Vereinsmitglieder in diesen Bereichen, soweit gesellschaftspolitische und weltanschauliche Bedingungen die Lösung von Schulfragen beeinflussen.

ADRESSATEN

Mitglieder des SPV sind in erster Linie:

- Lehrer der erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Fächer (Pädagogik, Psychologie, Didaktik, Fachdidaktik, Methodik u.a.), sowie der allgemeinbildenden Fächer an Seminaren
- Ausbildner der Lehrer für die Sekundarstufe I und II (Reallehrer, Sekundarlehrer, Gymnasiallehrer, Seminarlehrer) an Lehramtsschulen und Universitäten
- Bildungswissenschaftler und Schulplaner, welche sich auch mit Fragen der Lehrerbildung befassen

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
- Kindergärtnerinnenseminaren
- Lehrerbildungseinrichtungen im berufsbildenden Sektor

AKTIVITAETEN ZUR VERWIRKLICHUNG DER VERBANDSZIELE

Die Vereinsaufgabe wird erfüllt durch:

- **Fortbildungskurse:** Durchführung eigener Kurse im Rahmen der Zentralstelle für die berufliche Weiterbildung der Mittelschullehrer (WBZ), zwei Kurse pro Jahr
- **Unterstützung anderer Kurse** (z.B. lernzielorientierter Unterricht, Verhaltenstraining, Microteaching, Mathematik

in der Lehrerbildung, Deutschunterricht und Sprachdidaktik u.a.)

- **Forumsveranstaltungen:** Organisation von Tagungen zum freien Meinungsaustausch über aktuelle und grundsätzliche Fragen (z.B. Diskussion der Empfehlungen "Lehrerbildung von morgen")
- **Beteiligung an Vernehmlassungen** zu schweizerischen Vorlagen ("Mittelschule von morgen", "Lehrerbildung von morgen", Diplommittelschulen u.a.)
- **Personelle Querverbindungen und Kontakte** zu pädagogischen und bildungspolitischen Organisationen (andere Lehrerverbände, Seminardirektoren-Konferenz, Kommissionen der EDK usw.)
- **Stellungnahmen** zu aktuellen bildungspolitischen Fragen in der Presse

Organe des Verbandes sind die Mitgliederversammlung (Jahresversammlung und ausserordentliche Mitgliederversammlungen) und der Vorstand. Der Vorstand kann zur Bearbeitung einzelner Anliegen ad hoc-Arbeitsgruppen einsetzen.

BEITRITTSBEDINGUNGEN/MITGLIEDERBEITRAEGE

Als Mitglieder werden grundsätzlich alle Arten von Lehrerbildnern aufgenommen. Mitglieder, die als Hauptlehrer mit Hochschulabschluss bzw. Lehrberechtigung an Mittelschulen in der Lehrerbildung tätig sind, müssen gleichzeitig dem Dachverband VSG beitreten. Der gesamte Jahresbeitrag beträgt gegenwärtig Fr. 75.-- und schliesst das Jahresabonnement der Verbandszeitschrift "gymnasium helveticum" sowie der "Beiträge zur Lehrerbildung" mit ein.

Alle andern Lehrerbildner oder Bildungsfachleute können mit einem Jahresbeitrag von Fr. 30.-- auch nur dem SPV beitreten. Rechte und Pflichten der beiden Gruppen von Mitgliedern sind dieselben.

KONTAKTADRESSE/ANMELDUNGEN

Falls Sie weitere Fragen haben, sind Sie freundlich gebeten, Kontakt aufzunehmen mit dem Präsidenten des SPV: Dr. Hans Brühweiler, Landstrasse 12, 4452 Itingen (061/ 98 39 88).

Ihre Anmeldung zum Beitritt zum SPV können Sie ebenfalls dem Präsidenten zukommen lassen. Bei gleichzeitig notwendigem oder gewünschtem Beitritt zum VSG erhalten Sie noch eine spezielle VSG-Anmeldekarte.

Wir danken für Ihr Interesse und heissen Sie herzlich willkommen.

SPV SCHWEIZERISCHER PAEDAGOGISCHER VERBAND
SOCIETE PEDAGOGIQUE SUISSE

Merkpunkte für das Gesprächsverhalten bei Unterrichtsbesprechungen

- Selbsteinschätzung des Kandidaten:

Der Kandidat soll seine Gefühle über die gehaltene Lektion äussern können. Er erhält auch die Gelegenheit, seine Lektion selber zu analysieren: Sind die von ihm gesetzten Ziele erreicht worden? Was ist ihm seiner Ansicht nach gelungen? Wo fühlt er sich unsicher?

- Transparenz:

Der Praxislehrer zeigt dem Kandidaten anhand des Beurteilungsbogens auf, worüber er mit ihm sprechen möchte. Von Vorteil wäre, wenn er dabei an die Selbsteinschätzung des Kandidaten anknüpfen könnte.

- Gesprächsbereitschaft (Zuhörenkönnen, Offenheit, Geduld):

In dem nun folgenden Gespräch sollen beiderseits Meinungen, Begründungen, Alternativen geäussert, angehört und diskutiert werden. Wenn nötig, die Suche nach dem zentralen Fehler nicht aus den Augen verlieren. (Beispiel: Kandidatin wollte zu viel, war darum in der Behandlung des Inhalts oberflächlich).

Mit dem Kandidaten zusammen herausfinden, warum die Lektion gelungen, teilweise gelungen oder misslungen ist: Anhand des Beurteilungsbogens die für die entsprechende Lektion bedeutsamen Zusammenhänge aufzeigen.

- Abschliessen:

Nachfragen, ob der Kandidat mit der Kritik etwas anfangen kann.

Die wichtigsten Punkte in folgendem Schema zusammenfassen:

Was ich schon gut kann:	Was ich noch nicht gut kann:	Worauf bei der nächsten Hospitation gezielt geachtet werden soll:
<ul style="list-style-type: none"> - freundliche Unterrichtsatmosphäre herstellen - deutlich und verständlich sprechen 	<ul style="list-style-type: none"> - Schülern Zeit zur Beantwortung von Fragen lassen - Impulse geben - Diskussionsergebnisse zusammenfassen - Zeitplanung 	<ul style="list-style-type: none"> - auf die angemessene Form der <u>Ergebnissicherung</u> - auf die Formulierung von Arbeitsaufträgen

NB: Wenn immer möglich, Projektionen vermeiden, Vorurteile abbauen, ein partnerschaftliches Gespräch anstreben.

Kurzportrait

DAS KANTONALE LEHRERSEMINAR/PAEDAGOGISCHE INSTITUT DES KTS. BASEL-STADT

Das Kantonale Lehrerseminar Basel-Stadt (KLS) wurde 1925, vor genau 60 Jahren, gegründet, und löste die damaligen Pädagogischen Fachkurse für die Ausbildung von Primarlehrern ab, die seit 1892 als Träger der baselstädtischen Lehrerausbildung dienten.

Die Gründung des KLS stand im Zeichen einer damals, aber auch heute noch wegweisenden Idee: Auf welcher Stufe ein Lehrer auch immer unterrichten mag, sein Beruf ist das Lehren, und darum ist, wie Theodor Moosherr 1902 in seinem bahnbrechenden Vortrag vor der Synodalversammlung der Basler Lehrerschaft verkündete, "das Lehren die Grundidee unserer Berufsausbildung, der leitende, alles umfassende Gedanke, der alles einzelne mit Notwendigkeit aus sich hervortreibt und in den alle Fäden wieder zusammenlaufen". Die Lehramtskandidaten aller Stufen müssten daher konsequenterweise ihre Berufsausbildung an einem einzigen, gemeinsamen Institut erhalten. Das Institut, das Moosherr und seinen Basler Kollegen damals vor Augen stand, war das von dem Pädagogen Wilhelm Rein in seinen Schriften geforderte und in Jena seit 1887 mustergültig verwirklichte Pädagogische Universitätsseminar mit eigener Uebungsschule unter der Leitung des Professors der Pädagogik und der einzelnen Uebungslehrer.

Bis diese Idee nach zwanzigjährigem politischen Ringen im Lehrerbildungsgesetz von 1922 endlich konkrete Gestalt annahm, musste sie sich allerdings einige Abstriche gefallen lassen. Aus dem Universitätsinstitut wurde ein bescheidenes staatliches Institut mit dem irreführenden Namen "Kantonales Lehrerseminar", und die von Moosherr mitgeforderte Verschränkung der Lehrergrundausbildung mit der Lehrerfortbildung wurde stillschweigend fallengelassen. Was schliesslich realisiert wurde, war jedoch für die damaligen Verhältnisse revolutionär und kann sich auch heute noch sehen lassen. Der Kanton Basel-Stadt hat in bezug auf die Primarlehrerausbildung als erster Kanton eine Ausbildungsform gewählt, die - mit der Maturität als Eingangsvoraussetzung - im Gegensatz zu den Mittelschul-Seminarien der übrigen Kantone stand und sich bis heute erst in einigen wenigen Kantonen, in der deutschen Schweiz z.B. in den Kantonen Zürich, Aargau und Basel-Land, durchgesetzt hat.

In bezug auf die zentrale Idee der Gründungsväter ist das KLS Basel-Stadt jedoch bis heute singulär geblieben. Es ist wohl weitherum nach wie vor das einzige Institut, in dem - von den Sonderpädagogen und Turnlehrern abgesehen - die Lehrer aller Stufen und Kategorien, von der Kindergärtnerin bis zum Gymnasiallehrer, auf ihren Beruf vorbereitet werden. Dieses Ausbildungskonzept erfordert freilich eine enge Kooperation mit allen übrigen Schulen und Ausbildungsstätten des Kantons Basel-Stadt und zunehmend auch des Kantons Basel-Land: Die Schulen stehen dem KLS mit Praxislehrern, Praxis- und Vikariatsklassen für die schulpraktische Ausbildung der Kandidaten zur Verfügung, und die fachliche und fachwissenschaftliche Ausbildung aller Kandidaten ausser den Primarlehrern/Primarlehrerinnen und Kindergärtnerinnen/Kindergärtnerinnen ist Sache der Universität und der entsprechenden höheren Fachschulen: der Schule für Gestaltung an der AGS, der Musikakademie und der Berufs- und Frauenfachschule (BFS).

Das Status- und Standesdenken der verschiedenen Schulen und ihrer Lehrkörper hat sich bisher leider immer als stärker erwiesen als die Grundidee der Gleichwertigkeit aller Lehrerausbildungen. Die Eintrittsvoraussetzungen, die Studiendauer und Abschlüsse der verschiedenen Ausbildungs-

gänge sind daher - wie die Grafik auf der Vorderseite zeigt - nach wie vor recht unterschiedlich und werden durch die Existenz voneinander unabhängiger, ausbildungsspezifischer Prüfungsausschüsse noch zementiert.

Trotz des gemeinsamen Daches, gleicher Dozenten, gleicher erziehungswissenschaftlicher Grundausbildung und einzelner seminarübergreifender Veranstaltungen sind die Ausbildungsgänge am KLS aufgrund dieser Verschiedenartigkeit nur bedingt durchlässig. Die Durchlässigkeit ist zwar sehr hoch im Bereich der universitätsgebundenen Ausbildungsgänge; sie spielt jedoch kaum in den unter Numerus-clausus-Bedingungen stehenden und mit Aufnahmeprüfungen verbundenen Primar- und Fachlehrer/innenkursen. So bleibt denn - trotz der grossen reformerischen Anstrengungen der bisherigen Direktoren des KLS, von Wilhelm Brenner, Walter Guyer, Carl Günther bis Hanspeter Müller - noch einiges an Arbeit zu leisten, bis das Pädagogische Institut des Kantons Basel-Stadt die Idee, in deren Zeichen es angetreten ist, eingeholt haben wird.

Anton Hügli



HINWEIS AUF ZWEI NEUERSCHEINUNGEN

Bruno KRAPP, Hermann FORNECK & Hermann SIEGENTHALER

Auf der Suche nach dem Erzieherischen im Unterricht

"Lehrerbildung als Persönlichkeitsbildung", Erziehungswissenschaftliche Reihe des Pädagogischen Instituts, Sekundarlehrerausbildung, Universität Zürich, 1985. Auslieferung durch: Buch Service Basel (75 Seiten; Fr. 10.-)

Die drei Beiträge: "Auf der Suche nach dem Erzieherischen im Unterricht" (KRAPP)/"Besprechung von Probelektionen" (FORNECK)/"Verantwortung im Lehrerberuf" (SIEGENTHALER)

Daniel V. MOSER

Didaktik des Geschichtsunterrichts an der Sekundarstufe I

Schrift Nr. 2 der Schriftenreihe der Ausbildungsstätte für Sekundarlehrer und Sekundarlehrerinnen der Universität Bern.
Universität Bern: Sekundarlehramt, 1985.

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

PROJEKT-SIPRI: PUBLIKATIONEN

Das seit 1980 laufende SIPRI-Projekt tritt in seine Abschlussphase. Aus allen Teilprojekten liegen Berichte vor, die im EDK-Sekretariat, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern, gratis oder gegen eine bescheidene Schutzgebühr bezogen werden können. Wir publizieren im folgenden zuhanden der BzL-Leser eine Bibliographie der verfügbaren SIPRI-Literatur.

Werkstattbericht 2

DIE VORBEREITUNG DER LEHRER AUF DIE PFLEGE DER ELTERNKONTAKTE IN LEHRERAUSBILDUNG, LEHRERFORTBILDUNG UND JUNGLEHRERBETREUUNG

Autoren: Mitglieder der Arbeitsgruppe 4
31 Seiten, Genf, März 1983, Fr. 2.--

Der Stand der Vorbereitung der Kindergärtnerinnen und Primarlehrer auf die "Elternarbeit von der Schule aus" war das Thema einer repräsentativen Umfrage bei Lehrerbildungs- und -fortbildungsinstitutionen in der Schweiz. Die Resultate der Befragung wurden an regionalen Hearings diskutiert. Im vorliegenden Bericht werden daraus Schlussfolgerungen und konkrete Vorschläge an die Adresse der Verantwortlichen der Lehrerbildung und -fortbildung sowie zuhanden der SIPRI-Vertreter der kantonalen Erziehungsdepartemente formuliert.

Rapport d'atelier 2

LA PREPARATION DES ENSEIGNANTS AUX CONTACTS AVEC LES PARENTS D'ELEVES PENDANT LA FORMATION DE BASE ET DANS LE CADRE DU PERFECTIONNEMENT ET DE L'APPUI PEDAGOGIQUE AUX JEUNES MAITRES

Auteurs: membres du groupe de travail 4
35 pages, Genève, mai 1983

Werkstattbericht 4

LEITIDEEN IM VERGLEICH

Autoren: Rudolf Künzli unter Mitarbeit von Kurt Riquarts
72 Seiten, Genf, September 1983 (vergriffen)

In dieser Broschüre werden die Leitideen aus 14 Kantonen der Schweiz einander gegenübergestellt. Der Vergleich umfasst unter anderem die Aussagenbereiche (Inhaltsbereiche) der Leitideen, die Funktion der Leitideen, die Begründungskonsistenz,

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

das curriculare Konzept sowie das Welt und Menschenbild der Leitideen.

Informationsbulletin der EDK, Nr. 38

LEITIDEEN FUER DIE PRIMARSCHULE

Diskussionsergebnisse einer Tagung über Leitideen
154 Seiten, Genf, Juni 1983, gratis

Diese Einführung behandelt grundsätzlich Fragen der Leitideen-Thematik (Was sind Leitideen? Wirkung von Leitideen, Vergleich von Leitideen), beschreibt Leitideen-Projekte aus verschiedenen Kantonen und Regionen und enthält die entsprechenden Leitideentexte im Wortlaut. Neben einer Liste mit weiterführender Literatur enthält das Buch auch eine vollständige Zusammenstellung der Zweckparagrafen der kantonalen Schulgesetze und -verordnungen.

Ergebnisbericht

WOZU LEITIDEEN?

Redaktion: August Oggenfuss, Esther Rageth,
Anton Strittmatter
40 Seiten, Bern, Februar 1985, Fr. 5.--

Diese Arbeitshilfe für Leitideen-Schaffende und Leitideen-Benützer geht unter anderem auf folgende Fragen ein: Wozu Leitideen? Anwendungssituationen, Widerstände, Verbindlichkeit, Arten von Leitideen, Grundlagen für die Formulierung von Leitideen, mögliche Inhalte von Leitideen, Gestaltung, wirkungssichernde Massnahmen.

Werkstattbericht 5

DIDAKTISCHE ENTWICKLUNGSTENDENZEN IN DER PRIMARSCHULE

Bearbeitung: Gianni Ghisla
93 Seiten, Bern, Dezember 1983, Fr. 2.--

Dieser Bericht zeigt einen Querschnitt durch die didaktischen Reformen in den Primarschulen aller Kantone. Er informiert über den Stand Sommer 1982 und über künftige Entwicklungstendenzen in einzelnen Fächern, in Fachbereichen und in Gesamtreformprojekten.

Die Publikation richtet sich an Didaktiker der verschiedenen Fächer und Fachgebiete sowie an Mitarbeiter in Schulentwicklungsprojekten.

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

Ergebnisbericht

KANN DIE PRIMARSCHULE DEN FREMDSPRACHUNTERRICHT VERKRAFTEN?

Redaktion: Werner Heller

40 Seiten, Bern, Dezember 1984, Fr. 3.--

Im vorliegenden Bericht werden die Resultate der Klausurtagung zum Thema "Fremdsprachunterricht und SIPRI" vorgelegt. Die Autoren kommen zum Schluss, dass die Einführung des Fremdsprachunterrichts in der Primarschule, unter bestimmten Bedingungen, sinnvoll und möglich sei. Im Vordergrund soll die Förderung der mündlichen Kommunikation stehen. Der Fremdsprachunterricht soll an der Primarschule in die Spracherziehung integriert werden und darf nicht selektionswirksam werden. Da es sich bei der Belastung von Schülern und Lehrern viel eher um ein qualitatives als um ein quantitatives Problem handelt, führt der Einbau des Fremdsprachunterrichts nicht automatisch zu Ueberlastungserscheinungen. Eine gute Aus- und Fortbildung, altersgemässe Ziele und Methoden, geeignete Schulorganisation und der Verzicht auf Selektionswirksamkeit ermöglichen einen "belastungsfreien" Fremdsprachunterricht.

Informationsbulletin der EDK, Nr. 42a

Ergebnisbericht

DIE SITUATION DER MEHRKLASSENSCHULEN IN DER SCHWEIZ

Autoren: Edo Poggia, Anton Strittmatter, Bethli Meyer et al.

In den Jahren 1980 - 1982 wurde eine grossangelegte schweizerische Untersuchung zur Situation der Mehrklassenschulen durchgeführt. Beteiligt waren das Projekt SIPRI, das Nationalfondsprojekt "Regionale Verschiedenheiten im Bildungswesen" und das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (im Rahmen eines OECD-Projekts).

In einem ersten Teil des Berichts wird die Situation in quantitativer Sicht dargestellt. Darauf folgt die Auswertung einer Fragebogenerhebung bei 1544 Lehrern an Abteilungen mit 2 und mehr Klassen zu folgenden Themen: Stellung des Lehrers in der Gemeinde, Arbeitsbedingungen, Meinungen über Vor- und Nachteile der Mehrklassenschulen und Grundauffassungen über die Unterrichtsorganisation in Sammelklassen.

Die abgeleiteten Empfehlungen zielen auf eine Verbesserung der "pädagogischen Qualität" der Mehrklassenschulen und auf die Schaffung günstigerer Arbeitsbedingungen. Sie erstrecken sich von den schulorganisatorischen Bedingungen (Klassen-

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

grössen, Einrichtungen), über Fragen der Lehrpläne/Lehrmittel und Lehreraus- und -fortbildung bis zum Thema Freiraum für Lehrer und Schulbehörden. Im Anhang wird kurz auf die geschichtliche Entwicklung der Mehrklassenschulen eingegangen.

Rapport

LA SITUATION DES CLASSES A PLUSIEURS NIVEAUX EN SUISSE

Auteurs: Edo Poggia, Anton Strittmatter, Bethli Meyer et al.
82 pages, bulletin d'information de la CDIP, No 42b, Genève, décembre 1983

Werkstattbericht 6

MASSNAHMEN ZUR VORBEREITUNG DER KINDERGAERTNERINNEN UND PRIMARLEHRER AUF DEN SCHULEINTRITT DER KINDER

Autoren: Susanne Lauterbach und Mitarbeiter des Teilprojektes 3
52 Seiten, Bern 1983, Fr. 3.--

In diesem Bericht werden die Resultate einer Umfrage bei 71 Kindergärtnerinnen- und Primarlehrerseminarien präsentiert. Die Fragen beziehen sich auf Umfang der Kenntnisse in der Entwicklungspsychologie, Ausmass der Thematisierung des Schuleintritts in der Ausbildung, Vertrautheit mit der anderen Schulstufe, Gemeinsamkeiten in der Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Primarlehrer. Der Bericht mündet in einen umfangreichen Massnahmenkatalog, wie die Vorbereitung der Seminaristen auf Fragen des Uebertritts Kindergarten-Primarschule angegangen werden könnte.

Werkstattbericht 1

GEDANKEN ZUM THEMA SCHUELERBEURTEILUNG

Autoren: Mitglieder der Arbeitsgruppe 2
45 Seiten, Genf, Januar 1983, Fr. 2.--

Dieser Werkstattbericht stellt das erste Zwischenergebnis einer intensiven Zusammenarbeit von Praktikern und Erziehungswissenschaftlern des schweizerischen Schulwesens zum Thema Schülerbeurteilung und Selektion dar. Er legt die Praxis der prognostischen, summativen und formativen Beurteilung dar und zeigt die damit zusammenhängenden Probleme auf. Weiter geht der Bericht auf die Grundlagen für eine Analyse der Schülerbeurteilung ein und behandelt - in grundsätzlicher Art - die Probleme der Selektion. Im Anschluss daran legt die SIPRI-Arbeitsgruppe 2 ihre Zielvorstellungen im Bereich

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

der Schülerbeurteilung vor. Dieser Bericht bildet das Basisdokument für die Arbeit des Teilprojekts 2, weil darin ein übereinstimmendes Verständnis wichtiger Begriffe artikuliert wird. Er wird überall dort von Nutzen sein, wo man sich intensiv mit dem Thema Schülerbeurteilung auseinandersetzt.

Rapport d'atelier 1

REFLEXIONS SUR L'EVALUATION DE L'ELEVE

Auteurs: membres du groupe de travail 2
48 pages, Genève, février 1983

Werkstattbericht 3

SCHUELERBEURTEILUNG

Verantwortlich für die Redaktion: Jacques Weiss, IRDP
59 Seiten, Genf, Oktober 1983, Fr. 2.--

Dieser Werkstattbericht wurde von der SIPRI-ATE Arbeitsgruppe verfasst. Er versucht, praxisbezogene Antworten auf folgende Fragen zu finden:

- Wie sollen Lehrer sich gegenüber Lehrplänen verhalten, in denen ein deutlicher Akzent auf Individualisierung des Unterrichts und auf Erfolgserlebnisse des Schülers gesetzt wird?
- Wie kann der einzelne Lehrer jeden seiner Schüler fördern, ihn seine Fortschritte und zugleich in objektiver Weise seinen Stand in bezug auf das zu erreichende Jahreslernziel erkennen lassen?

Im Rahmen der SIPRI-ATE-Arbeitsgruppe wurden während der ersten Projektphase neue Beurteilungsinstrumente für das 1. und 2. Primarschuljahr entwickelt. Ein Zwischenbericht dazu liegt in französischer Sprache vor. Der vorliegende Werkstattbericht ist die deutsche Uebersetzung des 1. Heftes: "Zusammenfassung der Ergebnisse und praktische Auswirkungen". Die Hefte 2 - 4 (Untersuchungsverlauf, Instrumentenkatalog, Theoretische Beiträge) sind nur in der französischen Originalfassung erhältlich. Hingegen wurden die Zusammenfassungen der "Theoretischen Beiträge" aus Heft 4 übersetzt und in den Anhang des Werkstattberichts aufgenommen.

Rapport du Groupe SIPRI-ATE, première 1P-2P

Cahier 1: **SYNTHESE DES RESULTATS ET IMPLICATIONS PRATIQUES**
(épuisé)

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

Cahier 2: **CHRONIQUE DE LA RECHERCHE** (épuisé)
Cahier 3: **CATALOGUE DES INSTRUMENTS** (épuisé)
Cahier 4: **CONTRIBUTIONS THEORIQUES** (épuisé)

Rédacteur responsable: Jacques Weiss
Neuchâtel, août 1982

Kontaktschulbericht

BENOTEN UND BEWERTEN

Autoren: Lehrer der Kontaktschule Wängi/TG
36 Seiten, Bern 1984, Fr. 3.--

Dieser Bericht ist das Ergebnis von Erfahrungen, Ueberlegungen und Versuchen einer Lehrergruppe, die am SIPRI-Teilprojekt 2 mitarbeitet.

Noten, Notengebung, Leistung, Selektion scheinen von vielen vorab negativ empfunden zu werden. Dies ist dann der Fall, wenn in der Schülerbewertung nur die Auslese, nicht aber die Orientierungshilfe für alle Beteiligten gesehen wird: für Lehrer, Schüler und Eltern.

Die engagierten Lehrer der Kontaktschule Wängi fassen ihre Erfahrungen in einer Reihe von Thesen zum Problembereich "Benoten und Bewerten" zusammen. Der Bericht gibt praktische Anstösse zu einer Veränderung der Bewertungspraxis.

Ergebnisbericht

DIE SCHUELERBEURTEILUNG IN DER TAEGLICHEN PRAXIS

Autoren: Teilnehmer des SIPRI-2-Workshops "Schülerbeurteilung", Morschach 1983
Redaktion: Georges Müller
60 Seiten, Bern 1985, Fr. 5.--

Im Dezember 1983 veranstaltet das SIPRI-Teilprojekt 2 einen Workshop zum Thema "Die Schülerbeurteilung in der täglichen Unterrichtspraxis". Auf der Basis vorliegender theoretischer Arbeiten (z. B. SIPRI-Werkstattbericht) und Erfahrungen aus der Praxis (SIPRI-Kontaktschulen, ATE-Projekt) wird ein Konzept für eine neuorientierte und vor allem neuverstandene Schülerbeurteilung erstellt. Funktion und Ziel dieser Art von Evaluation werden anhand praktischer Beispiele erläutert und die summative, formative und prognostische Beurteilung mit ihren Möglichkeiten und Grenzen aufgezeigt. Der Bericht versteht sich als Anleitung, wie der Lehrer von einer produkt- zu einer prozessorientierten Schülerbeurteilung gelangen kann. Er wendet sich an Lehrer, Lehrerbildner und Lehrerberater.

WI(E)DER EINE NEUE AUSLAENDERPAEDAGOGIK?!*

Gita Steiner-Khamsi

Wir leben in einer kulturell durchmischten, in einer multikulturellen Gesellschaft. Heute ist jedes 4. Kind in der Primarschule ausländischer Nationalität. Die Lehrerausbildung fängt an, diese Situation aufzugreifen und zum Ausgangspunkt pädagogischer Reflexion zu machen.

Seit Beginn dieses Jahrhunderts ist die Zahl der ausländischen Einwanderer grösser als die Zahl der schweizerischen Auswanderer. Damals waren es die norditalienischen Arbeiter, die zum Bau des Gotthard-Tunnels gekommen oder sogar eingewandert sind. Die Einwanderung hat sich mit der Zeit auf Angehörige ferner Kulturkreise ausgeweitet: auf süditalienische Familien, auf spanische und griechische. Und seit Mitte der 70er-Jahre sind wir mit einer massiven Einwanderung jugoslawischer und türkischer Familien konfrontiert. Nach der italienischen Hauptgruppe an Einwanderern kommen im Kanton Zürich 1985 die türkischen Familien schon an zweiter und die jugoslawischen Familien an dritter Stelle. Erst mit der türkischen Einwanderung wurde im schulischen Feld die Legitimation einer "Ausländerpädagogik" im grossen Mass sichtbar. Denn die Einwanderung, ursprünglich als Arbeitsbeschaffungsmassnahme geplant, erwies sich als Kultureinwanderung. "Es wurden Arbeitskräfte gerufen, und es kamen Menschen." (Max FRISCH, 1962)

Die eigentliche Zielgruppe der Ausländerpädagogik sind die sogenannten "Gastarbeiterkinder". Im Kanton Zürich haben wir jedoch begonnen, im Bereich Ausländerpädagogik der Erziehungsdirektion die Flüchtlingskinder miteinzubeziehen. Die wesentlichen Merkmale der Gastarbeiterfamilien sind:

a) ihre niedrige Bildungsschicht, b) ihr Leben zwischen zwei Welten und c) ihr Fremdsein.

a) Die Bildungsschicht

Der Schulpräsident des stadtzürcherischen Schulkreises Limmat, in dem die Ausländer zu 60 Prozent vertreten sind, hat anlässlich einer Tagung gesagt, dass beim "Fremdarbeiterproblem" das Wort "fremd" gestrichen werden kann (STIEFEL 1983, S. 89.) Tatsächlich sind die schulischen Gastarbeiterprobleme in manchen Aspekten ähnlich wie die schweizerischer Arbeiterfamilien. Neben der niedrigen Bildung der Eltern sind die Sprachprobleme und die Unkenntnis unseres Schulsystems wichtige Gründe, weshalb sie ihre Kinder zuhause schulisch nicht fördern können. Ihr schwieriges Leben in der Emigration und die Unkenntnis unseres Schulsystems bringen es mit sich, dass sie gerade in schulischen und beruflichen Belangen überhöhte Ansprüche an ihre Kinder haben.

* Gekürzter Vortrag, gehalten am Ausländerpädagogik-Tag des Primarlehrerseminars Zürich, 18.06.1985.

b) Das Leben zwischen zwei Welten

Ich weiss wo ich geboren
Und wo ich aufgewachsen bin.
Ich weiss, dass meine Eltern
In dieses Land gekommen sind.
Mit ihnen bin ich hier angekommen.
Ich bin gross geworden, habe gelernt
und vergessen
Vergessen, dass ich von dort bin,
Bis zu dem Tag, an welchem
Mir bewusst wurde,
Dass ich auch nicht von hier bin.
Zwischen zwei Welten habe ich gelebt,
Zwischen zwei Müttern bin ich
aufgewachsen,
Zwischen zwei Lebenskreisen habe ich
mich geformt.

In zwei Ländern habe ich Wurzeln gefasst,
Wurzeln, die nicht tief gehen und
Die verletzbar sind.
Ich frage mich woher ich bin
Und wem ich angehöre
Ich weiss nichts, ich bin nichts.
Aber ich weiss, das ich
Ein Mensch bin. Ein Mensch
Mit zwei Vaterländern oder keinem.
Ich wünschte, ich hätte keinen Pass,
Ich wünschte, es gäbe keine Grenzen
Und vieles mehr wünschte ich ...

Rafael Sancho

(Pro Juventute 1981, S.23)

Die italienische zweite oder dritte Generation wird auch als "Weder-noch-Generation" bezeichnet, weder Schweizer noch Italiener. Hier gelten die Jugendlichen als Ausländer oder als Angehörige der "Zweiten Generation"; in ihrem Herkunftsland als "Svizzeri" oder in der Türkei als "Almanyalilar" (die aus Deutschland bzw. aus der Schweiz).

Da die Eltern nicht freiwillig ausgewandert sind, sondern aus wirtschaftlichen Gründen, möchten sie so rasch wie möglich wieder zurückkehren. Dies führt auch dazu, dass viele italienische Eltern ihre Kinder bis zur Einschulung in Italien bei der Mutter alleine, bei Verwandten oder in Internaten lassen. Fast die Hälfte der italienischen Jugendlichen in der Stadt Zürich sind zeitweise von ihren Eltern getrennt aufgewachsen (GURNY, CASSEE, HAUSER & MEYER, 1984).

Wie eine Untersuchung aus der Stadt Zürich zeigt, ist das Hin und Her zwischen zwei Welten, zwei Kulturen und zwei Sprachen der wichtigste Grund für die schlechte Schul- und Berufsbildungslaufbahn italienischer Jugendlicher. Italienische Jugendliche, die einen nicht-unterbrochenen Lebenslauf in der Schweiz haben, sind nämlich schulisch und beruflich gleich gut gestellt wie schweizerische Arbeiterkinder.

Es ist verständlich, dass, je älter die Kinder werden, eine kulturelle Kluft zwischen ihnen und den Eltern entsteht. Im Folgenden ein Auszug aus einem Brief eines 12-jährigen türkischen Mädchens, das nicht mehr in die Türkei zurückgehen möchte (Elife):

Lieber [REDACTED] es geht um das ich Schweiz
bleibe. Ich möchte & sognern in der Schweiz bleiben
weil ich ein schön leben kann, und ich bin da 5 Jahre
ihn die Schule gegangen, und ich bin zufrieden gewesen
und ich bin mit meine Leberingquet druscho; und
ich bin mit Kinder zufrieden, mir kumet mit
& Kinder guet drus. Wenn wir in die Türkei müent
gehen, dann khand mir nitamal es Haus da-
drin Wöhne, [REDACTED] Und
für mich wehr es schat, wenn ich müent in
Türkei gehen. Weil ich nüt uf kann nicht auf
Türksch lesen und sehr schreiben, und auf Türksch
nich gut schwatzen.

Viel Liebe Grüsse
[REDACTED]

c) Die Gastarbeiter als Fremde

Die multikulturelle Situation verunsichert alle Beteiligten, sowohl die sogenannten "Gäste" oder Fremden als auch die Angehörigen des Gastlandes. Wir kennen aus der Geschichte unzählige Beispiele, in denen die Kulturbegegnung zu Aggression und Unterdrückung der Minderheiten geführt hat. Für den Einwanderer selbst bedeutet die Kulturbegegnung, dass er neue Lebensformen kennenlernt und in seinen ursprünglichen kulturellen Werten, Normen und Verhaltensweisen verunsichert wird. Das gilt - wenn auch stark abgeschwächt - ebenfalls für die Angehörigen der kulturellen Mehrheit: Durch die Anwesenheit einer kulturellen Minderheit werden auch wir in unserem kulturellen Selbstverständnis erschüttert. Dies äussert sich beispielsweise in der "Angst vor Ueberfremdung". Die erklärten Ausländerfeinde in Wirtschaft und Politik operieren mit diesen vorhandenen Äengsten in der Bevölkerung.

Dass Fremde als Bedrohung betrachtet werden, bezeugen Berichte aus verschiedensten Ländern. Die Mittelmeerländer, d.h. die Herkunftsländer unserer Einwanderer, glauben an den "unheilvollen Blick" des Fremden, der durch eine Zauberformel entschärft werden kann. Der böse Blick des Fremden führt dazu, dass ein

Kind erkrankt, dass Prüfungen nicht bestanden werden, dass Ehen zugrunde gehen ... Dem Fremden wird unterstellt, dass er Spannungen in die glücklichen Einheimischen-Verhältnisse bringen will und dass er ihnen mit Neid begegnet. In der Türkei muss man beispielsweise an die Aussage "Ist das ein hübsches Kind" die Zauberformel "Masallah" anhängen. In Italien glaubt man an die Wirkung des "malocchio", der durch das Klopfen auf Metall, das Tragen eines roten Horns oder eines kleinen Hasenschwanzes abgewendet werden kann.

Was nun die Ausländerpädagogik betrifft, ist zunächst und vor allem von den Schwierigkeiten die Rede, die sich bei der Begegnung von so verschiedenartigen Kulturen ergeben. Dies liegt daran, dass die Kultur der Emigranten verhältnismässig als eine Kultur der Ungebildeten, Sprachlosen und Heimatlosen erscheint. Ziel der Ausländerpädagogik muss es sein, die Schul- und Berufsbildung der ausländischen Familien so zu verbessern, damit sie nicht als Problem angesehen, sondern auch als kulturelle Bereicherung für unser Land erfahren werden. Bevor jedoch die kulturelle Bereicherung oder die interkulturelle Erziehung angestrebt werden kann, müssen den Lehrern Hilfen und Kenntnisse vermittelt werden, damit sie die ausländischen und schweizerischen Schüler gleichzeitig fördern können.

Die Auseinandersetzung mit Ausländerpädagogik beinhaltet fünf Bereiche, die im Folgenden kurz kommentiert werden:

1. Deutsch als Zweitsprache

Für schweizerische Verhältnisse müsste richtigerweise von "Deutsch als Viertsprache" gesprochen werden. Gerade für die grösste Gruppe der Einwanderer gilt, dass sie zuhause einen süditalienischen Dialekt sprechen, im Kindergarten und meist noch in der Unterstufe Schweizerdeutsch, dann durch den Besuch der "Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur" die italienische Hochsprache und zuletzt als vierte Sprache die deutsche Hochsprache.

Eine der wichtigsten Gründe für die Probleme ausländischer Schüler mit der deutschen Sprache ist, dass sie nicht konsequent zweisprachig erzogen werden. Zahlreiche Untersuchungen zeigen auf, wie wichtig die Beherrschung der Muttersprache für das Erlernen einer zweiten Sprache ist. Der Förderung der Muttersprache in den "Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur" kommt deshalb eine sehr wichtige Rolle zu - auch für das Erlernen der deutschen Sprache. Ansonsten entsteht das oft beschriebene Phänomen der doppelten Halbsprachigkeit.

Teil der Zweitsprachdidaktik ist die Auseinandersetzung mit den Sprachen der Herkunftsländer, da ausländische Schüler muttersprachlich bedingte Fehler und Ableitungen vornehmen. Aus bereits Gelerntem abzuleiten und zu übertragen ist einer der Grundsätze des Lernens. So wird "unterstreiche den Satz" von ausländischen Schülern oft mit dem Durchstreichen quittiert. Uebertragungen und Ableitungen aufgrund der muttersprachlichen Sprachkenntnisse werden "Interferenzen" genannt. Beispielsweise ist bekannt, dass in manchen Herkunftssprachen keine Umlaute bestehen. Das führt dazu, dass die Schüler enorme Probleme bei der Unterscheidung ähnlich lautender Wörter wie liegen - lügen,

kennen - können haben.

Eine weitere Interferenz treffen wir bei türkischen Schülern an, wenn sie die ihnen unbekanntes Konsonantenanhäufung am Wortbeginn auflösen, indem sie etwa folgendes hören, sprechen und schreiben: Bruder wird zu "Buruder", Schwester wird zu "Schwester". "Schweiz" heisst auf Türkisch übrigens Isvicre mit einem Vokal davor:

Weitere Inhalte einer Zweitsprachdidaktik sind das Erarbeiten von Kriterien, um den (muttersprachlichen und deutschen) Sprachstand fremdsprachiger Schüler festzustellen sowie das Finden von geeigneten Unterrichtsmaterialien und Lehrmitteln für fremdsprachige Schüler.

2. Informationen über die Herkunftsländer und die Sozialisationsbedingungen ausländischer Schüler in der Schweiz

Im Elterngespräch und in der Elternarbeit kommen die unterschiedlichen Vorstellungen über Familie, Erziehung und Schule voll zum Tragen. Dabei sollte man nicht vergessen, dass ausländische Familien in der Emigration einen grundlegenden Wandel durchmachen, der ihre ursprünglichen Werte ins Wanken bringt. Es entsteht ein massiver Generationenkonflikt zwischen Eltern und Kindern, weil sich die Kinder schneller in die neue Umgebung integrieren als ihre Eltern. Gerade bei türkischen Eltern ist eine Ueberreaktion auf die Integrationsfreudigkeit ihrer Kinder festzustellen: Die kulturelle Bedrohung aus der Mitte der eigenen Kinder wird durch ein übertriebenes Festhalten an den ursprünglichen Normen verdrängt. Wegen diesem kulturell verstärkten Generationenkonflikt werden ausländische Jugendliche im Vergleich zu schweizerischen Jugendlichen früher erwachsen. Sie orientieren sich früher an den Werten der Gleichaltrigen-Gruppe und lösen sich früher von ihren Eltern.

Zur Entwicklungspsychologie des ausländischen Kindes gehört auch die Tatsache der unterbrochenen Lebensläufe zwischen dem Herkunftsland und der Schweiz. Die Trennung von den Eltern im Vorschulalter geht nicht ohne Folgen für das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern und für die Entwicklung des Kindes selbst aus.

3. Kenntnisse über die Auswanderungs- und Einwanderungspolitik, Ausländerrechte, schulische Gesetze und Empfehlungen für die Integration der ausländischen Schüler stellen die Rahmenbedingungen für das Leben ausländischer Familien in der Schweiz dar und bestimmen daher auch den Spielraum des Volksschullehrers.

4. Unterrichtsmethodik in multikulturellen Schulklassen

Der Unterricht in Klassen mit einem hohen Anteil ausländischer Schüler erfordert vom Lehrer spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten für den individualisierenden Unterricht, für den Einbezug der verschiedenen sozio-kulturellen Hintergründe ins Unterrichtsgeschehen und für das Einbringen von sozial-integrativen Massnahmen von Aussenseitern in den Klassenverband. Diese methodischen Mittel sind insbesondere auch für die schweizerischen Schüler in der Klasse wichtig, damit sie in Klassen mit einem hohen Ausländeranteil nicht vernachlässigt werden oder zu kurz kommen.

5. Einstellungen und Vorurteile gegenüber Minderheiten

Alle Gesetze, Empfehlungen und Massnahmen für die schulische Integration der Gastarbeiterkinder werden überschattet von der Einstellung des Lehrers zu seinen ausländischen Schülern. Die Kenntnis einer Partnersprache (d.h. einer Sprache der Herkunftsländer), ein Aufenthalt in einem Herkunftsland und Kontakte und Freundschaften zu ausländischen Familien können sich motivierend auf das Verständnis und die Förderung der eigenen ausländischen Schüler auswirken.

In den verschiedenen Lehrerbildungsinstitutionen des Kantons Zürich haben Angebote mit den beschriebenen ausländerpädagogischen Schwerpunkten in Wahlfachkursen, Studienwochen oder Seminarien Eingang gefunden.

Das Primarlehrerseminar Zürich führt für seine Studenten seit 1984 in Zusammenarbeit mit dem Bereich Ausländerpädagogik der Pädagogischen Abteilung und der Abteilung Volksschule Studienaufenthalte in den Herkunftsländern der Migrantenkinder (bisher in Apulien und in der Westtürkei) durch.

In der BRD werden an allen Lehrerausbildungsstätten Studienschwerpunkte angeboten, die als "Ausländerpädagogik", "Deutsch als Zweitsprache" oder "Interkulturelle Pädagogik" bezeichnet werden. In Zürich distanzieren wir uns vorläufig noch von den Begriffen "Deutsch als Zweitsprache" und "Interkulturelle Pädagogik": Vom ersten, weil er sich zu stark auf die Sprachprobleme ausländischer Schüler abstützt; vom zweiten, weil er zu völkerverbindend und idealistisch ist. "Interkulturelle Pädagogik" geht davon aus, dass ausländische Schüler eine Bereicherung für die Schule darstellen. Damit sie als solche erkannt werden können, muss jedoch noch einiges getan werden: Ihre Herkunftskultur und -sprache müssen im Unterricht einbezogen, anerkannt und dadurch aufgewertet werden. Denn eine gegenseitige Bereicherung setzt gleichwertige Positionen voraus. Gleichzeitig nehmen wir die Kritik der Interkulturellen Pädagogen an der "Ausländerpädagogik" ernst:

"Der Begriff 'Ausländerpädagogik' lässt die Vermutung aufkommen, als handele es sich dabei um ein Problem lediglich der ethnischen und kulturellen Minorität und als müsse hier eine Pädagogik für Minoritäten, in diesem Fall: für die Ausländer, entwickelt werden. Der Terminus 'Ausländer' ist im Zusammenhang mit 'Ausländerpädagogik' eine 'demagogische Formel, keine pädagogische Kategorie.' Sie kann auch keine werden, solange Pädagogik sich an Nationen und Nationalitäten (bzw. an In- und Ausländern), nicht aber an Menschen orientiert, solange Pädagogik nicht beim Denken der Schüler ansetzt (nach BORRELLI 1984). Von daher ist 'Ausländerpädagogik' eine 'Sonderpädagogik' und 'Rassen- und Exotik-Pädagogik' (BORELLI 1984), d.h. eine neue Form von Diskriminierung" (AUERNHEIMER 1984, S. 245).

Es ist zu hoffen und anzunehmen, dass die Sensibilisierung der Lehrer und Erzieher für die Situation ausländischer Schüler zunimmt und dass sich bis in ein paar Jahren die gesonderte Beschäftigung mit der Ausländerpädagogik erübrigt. Es gibt dann nur noch eine Pädagogik, die Minderheiten irgendwelcher Art, auch kultureller Art, Inländer und Ausländer, selbstverständlich in ihre Methodik und Didaktik miteinbezieht.

LITERATUR

AUERHEIMER, G., Hrsg. (1984) *Handwörterbuch Ausländerarbeit*. Weinheim und Basel: Beltz / BORRELLI, M. (1984) *Interkulturelle Pädagogik - "Exotik"-Pädagogik? Ausländerkinder*. *Forum für Schule und Sozialpädagogik*, Heft 18, S. 5-50. / GURNY, R., CASSEE, P., HAUSER, H.-P., MEYER, A. (1984) *Karrieren und Sackgassen. Wege ins Berufsleben junger Schweizer und Italiener*. Diessenhofen: Rüegger. / PRO JUVENTUTE (1981) *Die zweite Ausländergeneration*, Heft 4,5,6. / STIEFEL, E. (1983) *Ein Schulkreis mit überwiegend ausländischen Schülern - Probleme aus der Praxis*. In: Schulsynode des Kantons Zürich (Hrsg.): *Ausländerkinder in unseren Schulen*. Zürich: Erziehungsdirektion.

Mit den Themen dieses Heftes möchten wir vor allem auch die *Methodik- und Praxislehrer* ansprechen, jene Kolleginnen und Kollegen also, die in unserem Fachverband noch wenig vertreten sind. Zur Information über Zielsetzung, Organisation und Beitrittsbedingungen des Schweizerischen Pädagogischen Verbands geben wir im Verbandsteil (auf der vierten gelben Seite) die wichtigsten Orientierungen über den SPV wieder. Vielleicht dürfen wir Sie, liebe Leserin, lieber Leser, schon bald als neues Verbandsmitglied willkommen heissen?

Redaktion BzL + Vorstand SPV

DIE AUTOREN UND MITARBEITER DIESER NUMMER

Hans ANLIKER, dipl. LSEB, Gutzlen, 3508 Arni / Hans BRUEHWEILER, Dr., Präsident SPV, Landstrasse 12, 4452 Itingen/BL / Peter FUEGLISTER, Dr., Hofwilstrasse 20, 3053 Münchenbuchsee / Johannes GRUNTZ-STOLL, lic.phil., Hochfeldstr. 107, 3012 Bern / Anton HUEGLI, Dr., Direktor des Kant. Lehrerseminars Basel, Riehenstrasse 154, 4058 Basel / Heinrich MENG, Dr., Büntstrasse 10, 5430 Wettingen / Christian SCHMID, Sekretariat EDK, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern / Fritz SCHOCH, Dr., Thorackerweg 1, 3294 Büren / Gita STEINER-KHAMSI, Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Haldenbachstrasse 69, 8090 Zürich / Anton STRITTMATTER, Dr., Leiter des ZBS, Guggistrasse 7, 6000 Luzern / Peter WANZENRIED, Prof.Dr., Primarlehrerseminar des Kantons Zürich, Abt. Zürichberg, Rämistrasse 59, 8001 Zürich / Josef WEISS, Direktor der Gewerblichen Berufsschule, Demutstrasse 115, 9012 St. Gallen.

AKTUELLE KURZNACHRICHTEN

CH Schulstelle 'Dritte Welt': Materialliste 85/86

Die 57-seitige Materialliste informiert den Lehrer, Jugendgruppenleiter oder Erwachsenenbildner ausführlich und präzise über das bei der Schulstelle 'Dritte Welt' ausleihbare bzw. bestellbare Angebot an Unterrichtsmaterialien (Dossiers, Spiele, Dias, Materialpakete etc.) zu den Problemkreisen: Ueberentwicklung/Unterentwicklung, Entwicklungszusammenarbeit, Welthandel, Verschuldung, Landwirtschaft, Hunger und Ernährung, Gesundheit, Ökologie, Rohstoffe, Energie, Wasser, Kultur/Kulturvergleiche, Geschichte/Kolonialismus, Tourismus, Literatur aus der Dritten Welt, Bevölkerungsprobleme/Landflucht/Slums, Minderheiten, Flüchtlinge, Menschenrechte/Rassismus, Friedenserziehung/Rüstungsprobleme, Erziehung/Bildung, Kinder. Die Materialliste (Preis Fr. 4.--) ist erhältlich über Tel. 031/26 12 34. Die Schulstelle Dritte Welt, Monbijoustrasse 31, 3011 Bern ist eine öffentliche Ausleihstelle, die auch Beratungsdienste zur Verfügung stellen kann.

CH 'Bürger zweier Welten?' Probleme der zweiten Ausländergeneration in der Schweiz. Symposium der Gesellschaft Minderheiten in der Schweiz: Freitag, 27. September 1985, 09.30 Uhr bis ca. 17.30 Uhr, Universität Bern

Hauptreferenten: Dr. G. A. Chevallaz, Dr. Marga Bührig, Dr. Christina Allemann-Ghionda, Giorgio Pardini.
Ausländer der zweiten Generation und Vertreter schweizerischer Organisationen, die sich speziell mit der Ausländerproblematik befassen, werden in Kurzvoten zu Worte kommen.
Tagungsbeitrag: Fr. 30.-- inbegriffen Mittagsimbiss/Kaffee.
Anmeldung und weitere Auskünfte: Tel. 01/201 16 59.

CH Umwelterziehung: Bedürfnisse und Möglichkeiten einer Förderung

Unter diesem Titel hat das Bundesamt für Umweltschutz einen kurzen Bericht zur Situation der Umwelterziehung in der Schweiz verfasst (Heft 41, Schriftenreihe Umweltschutz, 22 Seiten). Der Bericht legt dar, welche Stellung dem Anliegen der Umwelterziehung auf verschiedenen Schulstufen, in Lehrplänen und Lehrmitteln beigemessen wird. Er zeigt Möglichkeiten der Förderung der Umweltschutzidee innerhalb und ausserhalb der Schule, enthält nützliche Hinweise auf Kommissionen und Fachliteratur zur Umweltschutzthematik und enthält zahlreiche Anregungen zur Förderung der Umwelterziehung in Schule und Gesellschaft. (Bezugsquelle: Dokumentationsdienst Bundesamt für Umweltschutz, 3003 Bern)

BE Geschichtsdidaktik an der Sekundarstufe I

In der Schriftenreihe der Ausbildungsstätte für Sekundarlehrer und Sekundarlehrerinnen der Universität Bern ist eine Schrift zur 'Didaktik des Geschichtsunterrichtes an der Sekundarstufe I' erschienen. Der Autor, Dr. Daniel V. Moser, ist Lehrbeauftragter für Geschichtsdidaktik am Sekundarlehramt der Universität Bern und Seminarlehrer für Geschichte. Die vorliegende Schrift ist das Ergebnis seiner siebenjährigen Lehrtätigkeit. Obwohl die Schrift aus einem Skript für Studenten entstanden ist, kann sie auch für das Selbststudium verwendet werden. Die Broschüre (Format A5, 120 Seiten) wird zum Selbstkostenpreis von Fr. 6.-- abgegeben. Bestellungen sind zu richten an: Universität Bern, Sekundarlehramt, Neubrückestrasse 10, 3012 Bern. Der Versand erfolgt gegen Rechnung unter Beilage eines Einzahlungsscheines.

**BE Senat der Universität blockiert eine Oeffnung des Hochschulzugangs für
Primarlehrer**

Die von der Erziehungsdirektion beabsichtigte und auf Herbst 1985 in Aussicht gestellte prüfungsfreie Zulassung von Primarlehrern mit fünfjähriger Ausbildung zum Studium lehnt der Senat auf Antrag der Kantonalen Maturitätskommission und der kantonalen Immatrikulationskommission im jetzigen Zeitpunkt ab. Zwar entfällt in Zukunft eine Zusatzprüfung im Fach Französisch. In den Fächern Italienisch, Englisch und Mathematik soll aber, wie bisher, eine Aufnahmeprüfung verlangt werden, weil die zur Beurteilung der Aequivalenz eingesetzten Experten der Maturitätskommission in diesen Bereichen keine Gleichwertigkeit feststellen konnten.

Die Immatrikulationskommission steht voll hinter dem System der Zusatzprüfungen für Primarlehrer und sie stellt warnend die Frage "ob der Preis, den die bernischen Seminare für den Hochschulzugang ihrer Absolventen 'bezahlen' müssen, verhältnismässig sei. Die Erfahrungen der letzten Jahre bestätigen, dass die verlangte Aufnahmeprüfung von begabten Primarlehrern ohne grossen Aufwand erfolgreich absolviert werden kann. Zu diesem Erfolg trägt selbstverständlich auch der von der Erziehungsdirektion ins Leben gerufene Vorbereitungskurs zur Aufnahmeprüfung an die Universität Bern für Primarlehrer wesentlich bei. (...) Wir wiederholen an dieser Stelle auch unsere bereits früher geäusserte Befürchtung, dass der im Hinblick auf den Hochschulzugang immer weitergetriebene Ausbau der Allgemeinbildung an den Seminaren auf Kosten der letztlich zentralen Berufsbildung der künftigen Primarlehrer erfolgt. Eine Entwicklung, die sich für die bernische Primarlehrerausbildung selbstverständlich verhängnisvoll auswirken kann" (Dr. P. Mürner, Präsident der Kantonalen Immatrikulationskommission und Hochschulsekretär).

BE Stellenteilung bei Lehrkräften an Primarschulen des Kantons Bern

Zwei Studentinnen des nachmaturitären Lehrerbildungskurses Biel, Christine Buttlinger und Anne Sutter, haben in ihrer Diplomarbeit die Situation der stellenteilenden Lehrkräfte untersucht. Chancen und Probleme dieser Anstellungsform werden erörtert und anhand von Daten einer breit angelegten Umfrage belegt. Im Ganzen vertreten die Autorinnen die Ansicht, "dass Stellenteilung eine gangbare und wichtige Alternative zum Ein-klassenlehrerprinzip und auch zum herkömmlichen Teilpensum darstellt". Eine Kurzfassung der Studie (42 Seiten) ist erhältlich beim Amt für Unterrichtsforschung und -planung des Kantons Bern, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern, Tel. 031/46 85 01.

SO Diskussionen um die Idee eines 'Zwischenjahrs' in der Lehrergrundausbildung

"Die Idee des Zwischenjahrs entsprang der Debatte rund um den Französischunterricht. Man fragte sich nämlich, wie das Lehrerseminar in seinem Programm u. a. einen mehrmonatigen Fremdsprachaufenthalt einbauen könnte und entdeckte, dass das ohne folgenschwere Abstriche nicht möglich war. Man suchte einen Ausweg und fand ihn im sog. Zwischenjahr, d.h. in einem zusätzlichen Ausbildungsjahr, das zwischen Unterseminar (3 Jahre) und Oberseminar (2 Jahre) einzuschieben wäre. Das Zwischenjahr sollte, dachte man, nicht nur dem Französischunterricht dienen. Gemäss Konzept sollte es umfassen:

- eine Verlängerung des Unterseminars (11 Wochen)
- die Rekrutenschule bzw. ein Sozialpraktikum (17 bzw. 12 Wochen)
- eine Schulassistenten im Welschland (4 Wochen)
- Wirtschaftspraktikum (8 Wochen) und
- einen Intensivkurs im Fremdsprachgebiet (4 Wochen).

Dieses Modell wurde im Einverständnis mit dem Erziehungsdepartement in der ersten Jahreshälfte 1983 einem Vernehmlassungsverfahren unterzogen. Das Echo war vorerst positiv; aber schliesslich erfuhr es eine klare Ablehnung, so dass das Projekt nicht mehr weiter verfolgt werden konnte.

Es versteht sich, dass man die Idee eines Anschlusses der Seminarbildung ans 8. Schuljahr aber nun erst recht weiterverfolgen muss, nicht zuletzt in Hinsicht auf eine generelle Anerkennung des Lehrpatentes durch die Hochschulen.

Auch die Arbeiten am Lehrplan des Seminars, der zwar im Provisorium vorhanden, aber noch einer weiteren Evaluation bedarf, sollten in erster Prioritätsstufe vorangetrieben werden". (Aus: Lehrplan-Bulletin, April 85, Pädagogische Arbeitsstelle des Kantons Solothurn, S. 25 f.).

SO Lehrerfortbildung

Nach vierjähriger Tätigkeit als Leiter der solothurnischen Lehrerfortbildung und -weiterbildung hat Dr. Kurt Zaugg per Ende August 1985 demissioniert. Er tritt auf 1. September 1985 sein neues Amt als Direktor der Schweizer Schule in Madrid an. Die Stelle bleibt vorläufig provisorisch besetzt.

ZH Trendänderung beim Rückgang der Schülerzahlen

"Der scharfe Rückgang der Schülerzahlen wird sich in den nächsten Jahren nur noch teilweise fortsetzen. Nach der neuesten kantonalen Schülerprognose dürfte sich die Zahl der Primarschüler ab 1987 etwas erhöhen, allerdings ist schon ab 1993 wieder mit einer Stagnation zu rechnen. An der Oberstufe ist hingegen bis 1990 mit einem Rückgang der Schülerzahlen um 20 % zu rechnen, und die weiterführenden Mittelschulen verlieren bis 1993 im Vergleich zu heute sogar fast 30 Prozent ihres Schülerbestands. (...) Wie aus dem Bericht der Pädagogischen Abteilung hervorgeht, besuchen rund 20 Prozent der Schüler nach der obligatorischen Schulzeit eine weiterführende Schule. Man rechnet damit, dass die Lehramtsschulen (und die Unterseminarien, die gemäss einem Erziehungsratsbeschluss ebenfalls in Lehramtschulen umgewandelt werden) den Schülerrückgang etwas stärker zu spüren bekommen als die anderen Maturitätsschulen, welche eher unterdurchschnittlich davon betroffen sein werden. Für die Handelsschulen und Diplommittelschulen wird eine durchschnittliche Abnahme angenommen" (NZZ, Nr. 123, 1.6.85).

BRD Bundesländer auf der Suche nach Modellen, um arbeitslosen Lehrern zu helfen

"Die aktuellste Initiative stammt aus Hamburg, wo man Lehrer auf 'Dreiviertel-Stellen' beschäftigen, aber ihre Tätigkeit nicht auf den Schuldienst eingrenzen, sondern sie auch in anderen Bereichen einsetzen will (s. WELT v. 25.7). In Nordrhein-Westfalen hat der teilweise freiwillige Verzicht auf Unterrichtsstunden - mit entsprechender Gehaltskürzung - von rund 6000 beschäftigten Lehrern dazu geführt, dass für das neue Schuljahr 3500 neue Pädagogen eingestellt werden können, zum grösseren Teil nur in einem zeitlich befristeten Angestellten-Verhältnis und alle nur mit einem Dreiviertel-Deputat mit entsprechend geringem Einkommen.

In Bayern, wo zur Zeit etwa 7000 arbeitslose Junglehrer vor verschlossenen Schultüren stehen, hat Kultusminister Hans Maier an die 'Arbeitsbesitzenden' appelliert, freiwillig mehr von den Möglichkeiten zu Teilzeitarbeit und unbezahltem Urlaub Gebrauch zu machen, um damit einen 'solidarischen Beitrag zur Milderung der Lehrerarbeitslosigkeit' zu leisten. In Bayern wie auch andernorts sind in den vergangenen Jahren generell die beamtenrechtlichen Möglichkeiten für Teilzeitarbeit und mehrjährigen, unbezahlten Urlaub erweitert worden. Vor allem auf die vielen Ehepaare, bei denen beide als Lehrer in gutbezahlten und gesicherten Positionen arbeiten, zielen solche Aufforderungen zur Solidarität."(WELT, Nr. 171, 26.7.85).

Buchbesprechungen

KOST, Franz (1985)
Volksschule und Disziplin.

Aus der Zürcher Schulgeschichte zwischen 1830 und 1930.
Zürich: Limmat Verlag. 357 Seiten. Fr. 35.-

Ausgehend von Michel FOUCAULTs Analyse der Disziplin in 'Ueberwachen und Strafen' (FOUCAULT 1977) und Norbert ELIAS' Studie 'Ueber den Prozess der Zivilisation' (ELIAS 1977) untersucht Franz KOST 'Die Disziplinierung des inner- und ausserschulischen Lebens durch die Volksschule - am Beispiel der Zürcher Schulgeschichte zwischen 1830 und 1930'. Die breit angelegte Untersuchung verfolgt zwei Fragestellungen, die zunächst wenig miteinander zu tun zu haben scheinen, deren Erörterung jedoch eine Reihe von Bezügen und Zusammenhängen zum Vorschein bringt. Den beiden Fragestellungen entsprechen die beiden Hauptteile des in der 'Reihe W' des Limmat Verlags erschienenen Buches, die auf den grundlegenden ersten Teil folgen.

Im einleitenden ersten Teil gibt der Verfasser Auskunft über sein Interesse an 'Volksschule und Disziplinierung' und begründet im Anschluss an die knappe Darstellung der Theorien von ELIAS und FOUCAULT die Auswahl der Themen und Fragestellungen: einerseits ist dies die Organisation des Schulraums und dessen Einrichtung; andererseits geht es um das Verhältnis von Schule und ausserschulischem Leben bzw. Schule und Familie. Bei beiden Themen steht die Frage nach der disziplinierenden Macht der Schule im Brennpunkt des Interesses. Ergänzt werden diese Ausführungen durch Hinweise auf das umfangreiche Quellenmaterial, das zur Untersuchung der Fragestellungen beigezogen wird und das Gesetze, Verordnungen und Ratsprotokolle ebenso umfasst wie schulhygienische und populärmedizinische Veröffentlichungen.

Der zweite Teil der Studie befasst sich unter dem Titel 'Gesund - rationell - diszipliniert' mit Schulhygienebewegung und Schulbankdebatte zwischen 1830 und 1930 im Kanton Zürich. Reiches Bild- und Textmaterial dokumentiert die Ausdauer und Heftigkeit, mit welcher die Diskussion um Schulzimmereinrichtungen im fraglichen Zeitraum geführt worden ist, und gibt zugleich Aufschluss über die politischen, medizinischen und schulhygienischen Aspekte des Diskurses: Was sagt die Intensität, mit der über Schulbänke debattiert wird, über deren Bedeutung als Instrument der Disziplinierung aus? Was verraten die Argumente der Diskussionsteilnehmer über die Hintergründe von Schulhaus- und -zimmerordnungen? Was spiegeln schliesslich Sitzordnungen wieder, was zeigen Schreib- und Haltungshilfen oder was erscheint in Stütz- und Messgeräten? Solche und ähnliche Fragen berühren und beantworten die Ueberlegungen über die Bedeutung der Schul- und Haltungshygiene.

Um Uebergriffe der Schuldisziplin auf ausserschulische Bereiche geht es im dritten Teil der Veröffentlichung. Der Verfasser vertritt und belegt mit Hilfe vielfältiger Textquellen die Auffassung, dass die Volksschule im ausgehenden neunzehnten Jahrhundert über ihre institutionellen Grenzen hinaus zu einem 'Instrument sozialer Kontrolle und Disziplinierung' wird. Am Beispiel der Einführung der Absenzenkontrolle im Zusammenhang mit der schrittweisen Durchsetzung des obligatorischen Schulbesuchs lässt sich die 'Ausdehnung der schulischen Sozialkontrolle' ebenso nachweisen

wie im Zusammenhang mit Eingriffen in den Freiraum der Schüler auf dem Schulweg oder in der Freizeit. Dabei zeigt sich, dass die Volksschule nicht nur im Binnenraum, sondern auch im ausserschulischen Bereich die Unterwerfung des Schülers unter Schulnormen bezweckt und auf diese Weise eine 'Normierung oder "Normalisierung"' des Schülerverhaltens bewirkt.

Nebst derartigen Einblicken in Vorgänge des Wandels der Volksschule, nebst den Ergebnissen sind vor allem auch die Aufmerksamkeitsrichtungen und Fragestellungen, die Denkbewegungen und Vorgehensweisen der Untersuchung der geschichtlichen Veränderung des schulischen Innenraums und des ausserschulischen Bereichs von Interesse und Bedeutung. In diesem Sinne stellt das Buch von Franz KOST nicht nur einen exemplarischen, sondern auch einen beispielhaften Beitrag zur sozialhistorischen Erforschung schulischer Vergangenheit dar, dessen Lektüre sowohl Historikern und Erziehungswissenschaftlern als auch Lehrern, Lehrerbildnern und allen am Schulwesen und seiner Geschichtlichkeit Interessierten sehr empfohlen werden kann.

Johannes Gruntz-Stoll

MARMET, Otto (1985)

Ich und du und so weiter. Kleine Einführung in die Sozialpsychologie. Weinheim: Beltz Bibliothek, Bd. 118. 104S.

Kommunikation, Gruppe, Sozialisation, Soziale Wahrnehmung und Soziales Lernen sind die Themenbereiche, die in der 'Kleinen Einführung in die Sozialpsychologie' von Otto Marmet erörtert werden.

Für die Aus- und Fortbildung von Kindergärtnerinnen, Lehrern und Erziehern gedacht und sowohl für praxisbezogene Elternbildung wie für den Schulunterricht der Oberstufe geeignet, zeichnet sich das handliche Bändchen in erster Linie durch leichte Verständlichkeit und sorgfältige didaktische Aufbereitung des Textes aus: die meist kurzen Textabschnitte werden durch zahlreiche Beispiele aufgelockert, mit konkreten Verhaltensvorschlägen und knappen Zusammenfassungen abgerundet; witzige Illustrationen begleiten den Text und sorgen für zusätzliche Auflockerung. Zudem werden Fachausdrücke nur sparsam verwendet und die wichtigsten präzise umschrieben und erläutert.

Alles in allem: von einem Seminarlehrer verfasst, eignet sich das kleine Einführungsbuch vor allem für die Ausbildung von angehenden Lehrern und vermag darüber hinaus interessierten Laien jeden Alters einen ersten Einstieg und -blick in Fachgebiet und -sprache der Sozialpsychologie zu geben.



Johannes Gruntz-Stoll

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG - KORRESPONDENTENNETZ

Im Bestreben, künftig die BzL-Leser mit aktuellen und für die Lehrerbildung bedeutsamen Informationen aus der ganzen Schweiz zu versehen, haben wir, verteilt über die deutschsprachigen Regionen, ein *Korrespondentennetz* aufgebaut. Folgende Personen, die in der Lehrerbildung oder in anderen Bildungsinstitutionen tätig sind, haben freundlicherweise ihre gelegentlichen Dienste für die BzL zugesagt:

Zentralschweiz und Wallis

Theo ITEN, dipl.LSEB, Seminarlehrer Heiligkreuz Cham, Seestrasse 17, 6330 Cham, 042 36 82 29
Rudolf JENELTEN, Dr., Mittelschulinspektor des Kantons Wallis, Kantonsstrasse 20A 3930 Visp, 028 46 24 42
Iwan RICKENBACHER, Dr.phil., Direktor Lehrerseminar Rickenbach, 6432 Rickenbach S 043 21 35 22
Anton STRITTMATTER, Dr.phil., Leiter des Zentralschweizerischen Beratungsdienstes für Schulfragen (ZBS), Guggistrasse 7, 6005 Luzern, 041 42 19 13 (B), 99 22 31 (F)

Ostschweiz

Erwin BECK, Dr.phil., dipl.LSEB, Dozent an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen und Mitarbeiter an der Pädagogischen Arbeitsstelle St.Gallen, Guisanstrasse 67, 9010 St.Gallen, 071 24 20 22 (B), 25 88 76 (p)
Hans GEHRIG, Prof., Dr., Direktor des Seminars für Pädagogische Grundausbildung, Rämistrasse 59, 8001 Zürich, 01 251 35 41 (B), 915 16 48 (p)
Theo OTT, Dr.phil., Seminarlehrer und Mitglied der Seminarleitung, Bündner Lehrerseminar Chur, Im Herrenfeld, 7304 Maienfeld
Alfred RICHLI, Dr.phil., Seminardirektor Lehrerseminar Schaffhausen, Rebhangstrasse 10, 8200 Schaffhausen, 053 5 00 82 (B), 5 08 08 (p)
Kurt SCHMID, dipl.LSEB, Seminarlehrer Lehrerseminar Kreuzlingen, Stählistrasse 26 8280 Kreuzlingen, 072 72 55 55 (B), 72 28 65 (p)
Ruedi STAMBACH, Dr.phil., Seminarlehrer Lehrerseminar Rorschach, Hohbühlstrasse 2 9400 Rorschach, 071 41 63 31 (B), 42 34 82 (p)

Nordwestschweiz

Hans ANLIKER, dipl.LSEB, Seminarlehrer Lehrerseminar Basel-Stadt, Riehenstrasse 1 4058 Basel, 061 26 60 11 (B), Gutzlen, 3508 Arni, 031 90 07 42 (p)
Armin GRETTLER, Dr., Direktor der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, 064 21 19 02 oder 21 19 16 (B), 43 26 44 (p)
Carlo JENZER, Dr.phil., Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle der Erziehungsdirektion des Kantons Solothurn, St.Niklausstrasse 61, 4500 Solothurn, 065 22 05
Hansrudolf LÜSCHER, Schulsekretär der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau, Bildungszentrum, 4800 Zofingen, 062 52 19 52 (B), 46 23 93 (p)
Ernst PREISIG, Dr.phil., Direktor der Neuen Mädchenschule Bern, Gammelen, 3206 Rizenbach, 031 22 48 51 (B), 94 88 30 (p)
Gregor WIELAND, Seminarlehrer Lehrerseminar Freiburg und Dozent am Sekundarlehreramt der Universität Freiburg, Lindenweg 4, 3184 Wünnewil, 037 36 22 77 (p)
Heinz WYSS, Dr.phil., Direktor des Staatlichen Seminars Biel, Rebhalde 11a, 2555 Brügg, 032 25 41 41 (B), 53 48 81 (p)

Medien

Ruedi HELFER, lic.phil., Radiojournalist Radio DRS (Bereich Familie, Schule, Erziehung), Hauptstrasse 8, 2556 Scheuren, 032 55 17 68



Société Suisse pour la Recherche en Education
Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

KONGRESS SGBF AARAU 18.-19. OKTOBER 1985 / CONGRES SSRE AARAU 18-19 OCTOBRE 1985

Am diesjährigen Kongress in Aarau tagen am Freitag, 18. Oktober, zwischen 14.00 und 18.00 folgende Arbeitsgruppen:

- 1 Schülerbeurteilung
- 2 Bildungstechnologie und Hochschuldidaktik
- 3 Schulische Probleme von Fremdarbeiterkindern / Interkulturelle Aspekte der Erziehung
- 4 Schul- und Pädagogikgeschichte
- 5 Lehrerbildung
- 6 Heilpädagogik
- 7 Neuere Forderungen der Gesellschaft an Schule und Unterricht
- 8 Fragen zum Entwicklungsplan der schweizerischen Bildungsforschung

Die detaillierten Arbeitsprogramme dieser Gruppen sind im Kongressprogramm aufgeführt. Wir entnehmen daraus das

Programm der Arbeitsgruppe LEHRERBILDUNG

- 14.30 Begrüssung durch den Leiter der Arbeitsgruppe, Prof. Dr. Bruno Krapf
- 14.45 PD Dr. Anton Hügli, Basel
"Die Zukunft der Lehrerbildung"
(Referat mit Diskussion)
- 16.00 Kaffeepause
- 16.15 Dr. Urs K. Hedinger, Bern
"Findet oder macht man gute Lehrer? - Selektion und Sozialisation in der Lehrerausbildung"
(Referat und Diskussion)
- 17.15 Rückblick auf die Gesprächsschwerpunkte des Nachmittags

Beide Referenten haben sich bereit erklärt, bis Anfang Oktober einen Text auszuarbeiten, der angemeldeten Kongressteilnehmern zugestellt wird.

Anmeldungen sind zu richten an:
Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Kongress SGBF
Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau (Tel. 064-21-19-16)

Pädagogisches Institut
Bibliothek
Rämistrasse 74

8001 Zürich ZH

P. P.



3000 BERN 1

1 / 1



Unser nächster Treffpunkt

Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer
Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire

STUDIENWOCHE
SEMAINE D'ETUDES
SETTIMANA DI STUDIO
EMNA DA STUDIS

Weiterbildungszentrale
Postfach 140

041 - 42 14 96

DAVOS 1985
2.-9. Oktober 1985

6000 Luzern 4



**Mittelschule und
Forschung**