

# BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND  
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER  
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

---

S C H U L E - F E R N S E H E N & C O M P U T E R

---

**SPV**

SCHWEIZERISCHER PAEDAGOGISCHER VERBAND  
SOCIETE PEDAGOGIQUE SUISSE

**2/1985**

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 2

# BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND  
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER  
LEHRERBILDUNG

JUNI 1985

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

---

## INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	<i>Peter Füglistner, Christian Schmid, Fritz Schoch</i> Die Herausforderung der neuen Medien an die Lehrerbildung	134
Grussadresse an Fritz Müller	<i>Heinz Wyss</i> Zu Fritz Müllers Rücktritt als Seminardirektor	135
Mitteilungen der Redaktion	Red-Aktion-elles	137
Schwerpunkt: Schule, Fernsehen und Computer	WBZ/SPV-Kurs "Die Herausforderung der Informatik an die Lehrerbildung"  <i>Erwin Beck</i> Die Verantwortung der Pädagoginnen und Pädagogen angesichts der "intelligenten" Maschinen  <i>Rudolf Messner</i> Schule und Fernsehen	138  139  153
Verbandsteil	Studienwoche Davos'85 SPV und Seminardirektoren Kursbericht "Informatik", Mai 1985, Zürich Presse-Mitteilung "Informatik und Lehrerbildung"	157 158. 159 160
EDK-Beilage	Auswertung der Vernehmlassung zum Prospektivbericht "Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I"	167
Aktuelles	Kurznachrichten Das aktuelle Thema: Lehrstuhlbesetzungen BE und ZH	171 174
Kurzportrait	<i>Sr. Hildegard Willi</i> Primarlehrerinnenseminar Baldegg/Luzern	176
Buchbesprechungen	<i>KUBLI</i> : Erkenntnis und Didaktik u.a.	178
Die Glosse	<i>Ruedi Helfer</i> Experten	182
Hinweise	Radio DRS: Familienrat	184

EDITORIAL ZUM VORLIEGENDEN HEFT:

*Die Herausforderung der neuen Medien an die Lehrerbildung*

---

Kaum eine Tageszeitung oder Fachzeitschrift, die in den vergangenen Monaten am Thema der elektronischen Medien und der Informatik vorbeigekommen wäre. Die Auswirkungen der Mikroelektronik auf Beruf und Alltag sind in aller Mund. Ist es da sinnvoll, dass die "Beiträge zur Lehrerbildung" mit ihren räumlich und terminlich eng begrenzten Möglichkeiten das Tagesthema auch noch aufgreifen?

Es gibt dafür zwei äussere Gründe. Sie hängen mit zwei konkreten Anlässen zusammen:

Anfang Mai fand in der Paulus-Akademie Zürich der WBZ/SPV-Kurs "Die Herausforderung der Informatik an die Lehrerbildung" statt (siehe Kursbericht und Presse-Mitteilung in der Heftmitte). Im Rahmen dieses gut besuchten Fortbildungskurses hat unser neues Verbandsmitglied *Erwin Beck*, St. Gallen und Bern, ein beachtenswertes Referat gehalten, in dem er die Lehrerbildner auf ihre pädagogische Verantwortung angesichts der "intelligenten" Maschinen angesprochen hat. Keine Moralpauke gegen den Einzug der neuen Medien in die Schule, aber auch keine Glorifizierung des Computers, sondern persönlich engagierte und sachlich fundierte Fragen an die Pädagoginnen und Pädagogen. Wir geben sie - im Wortlaut des Referenten und in ersten Reaktionen aus den Gesprächsgruppen - an unsere Leser weiter, in der Ueberzeugung, dass richtig gestellte Fragen erste Ansätze zur Klärung anstehender Probleme sind.

Auch der zweite Beitrag hat seinen Ursprung in einer Fortbildungsveranstaltung. Im vergangenen September setzten sich am Staatlichen Seminar Biel Lehrerbildner mit den Einflüssen der Umwelt auf die Schule auseinander. Gesprächsthema war u.a. auch das Fernsehen. Dies veranlasste den zur Tagung geladenen Experten *Rudolf Messner*, Professor für Erziehungswissenschaft an der Gesamthochschule Kassel, in der Folge zu einer intensiveren Beschäftigung mit der durch die Informatik- und Mediendiskussion aktualisierten Thematik "Schule und Fernsehen". Seine Fragen: Verstehen wir, was für Schüler und Schule Fernsehen bedeutet? Wissen wir, darauf pädagogisch angemessen zu reagieren? Seine mit Beobachtungen und Beispielen aus unserem mediatisierten Alltag angereicherten grundsätzlichen Ueberlegungen mündeten in den Vorschlag, die Schule - und die sie inspirierende Pädagogik - sollten dem zeitlichen, örtlichen und positionellen Durcheinander des Fernsehens eine auf die Verhältnisse und das Leben der Schüler bezogene "Sprache" entgegenstellen. Damit gibt der Didaktiker eine pädagogisch durchdachte Antwort auf ein im Informatik-Kurs formuliertes Votum "Erlebnishöhe im Unterricht vor Mediatisierung!" (vgl. Kasten S. 138).

Wir sind *Erwin Beck* und *Rudolf Messner* dankbar, dass sie ihre originalen und originellen Beiträge zuerst und vor allen unserer Zeitschrift zur Verfügung und damit einer für die Mediendiskussion aufgeweckten (jedoch nicht aufgeschreckten!) Leserschaft zur Diskussion stellen.

*Peter Füglistler, Christian Schmid, Fritz Schoch*

*Siehe auch die Mitteilungen aus der Redaktion auf S. 137.*

## ZU FRITZ MÜLLERS RÜCKTRITT ALS SEMINARDIREKTOR

### Die wichtigsten Daten seiner weitgespannten beruflichen Tätigkeit

- |         |  |
|---------|--|
| 1955-85 | <i>Direktor des Staatlichen Seminars Thun (bis 1978 Lehrerinnen-seminar, seit 1978 koedukativ geführtes Lehrer- und Lehrerinnen-seminar) und des Kantonalen Arbeitslehrerinnenseminars</i> |
| 1958-76 | <i>Leiter schweizerischer Lehrerfortbildungskurse (Pädagogische Besinnungswochen)</i>  |
| 1959-62 | <i>Präsidium der Schweizerischen Seminardirektorenkonferenz</i>  |
| 1962/63 | <i>Gründung der später verselbständigten staatlichen "Filial"-Seminare Langenthal und Biel</i>   |
| 1964    | <i>Mitgestaltung des Bereichs "Schule und Lehrerbildung" der Expo in Lausanne</i>  |
| 1967-70 | <i>Gründungspräsident der kantonalen bernischen Seminardirektorenkonferenz</i>   |
| 1970-75 | <i>Präsident der EDK-Kommission "Lehrerbildung von morgen" (LEMO)</i>  |
| 1972    | <i>Verfasser der Projektstudie über die Weiterausbildung der Lehrer (realisiert in Form von Semesterkursen)</i>  |
| 1976-79 | <i>Mitglied der kantonalen Reformgruppe und der deutschsprachigen Projektgruppe für die Verbesserung und Verlängerung der seminaristischen Lehrerbildung</i>                               |
| 1977-84 | <i>Delegierter der Schweiz im Exekutivrat der ATEE (Association für Teacher Education in Europe)</i>   |

Lieber Fritz

Vom Unterwegssein muss die Rede sein, wenn von Dir, Fritz Müller, die Rede ist. Deine vielseitige Tätigkeit hat Dich weit herumgeführt in unserem Land und über dessen Grenzen hinaus: als Referent, als Leiter von Lehrerkursen, als Präsident der EDK-Kommission "Lehrerbildung von morgen", als Vorstandsmitglied der "Association for Teacher Education in Europe (ATEE)".

Dieses Unterwegssein in weiten Kreisen gehört ebenso zu Dir, wie es für Dein Leben bestimmend ist, eine Mitte zu haben, sich des Eigenen bewusst zu sein, kurz: zu Hause zu sein. Wer Dich kennt, erlebt Dich als einen Verwurzelten und als einen Bewegten zugleich, als einen Menschen des Verhaftetseins im unverwechselbar Persönlichen und Eigenen und als einen Mann des Aufbruchs. So verbinden sich in Dir auf mannigfache Art Nähe und Ferne. Da ist der Raum Deines Wirkens: Thun, das Seminar, sein Gärten, und da ist die Weite Deiner literarischen und pädagogischen Interessen, die Weite Deiner geistigen Landschaft.

In gleicher Art zeigst Du Dich zugleich dem verpflichtet, was im Fluss der Zeit Bestand hat, was zeitlos ist, wie Du Dich offen hältst für Entwick-

lungen. Das Bewahren dessen, was Dir wichtig und heilig ist, ist Dir in einer Zeit, die auf Veränderung angelegt ist, in der Neues schnell alt wird, wichtiger als Modernität um jeden Preis. Dabei bist Du selber einer der Pädagogen, die ihrer Zeit wegweisend und über sie vorausblickend vorangegangen sind. Mit dem sozialen Aufbruch in den späten 60er Jahren und in den 70er Jahren, im pädagogischen Bereich seit der realistischen Wende zur empirischen und analysierenden Wissenschaft, hast Du Dich freilich mehr und mehr einer Bewegung ausgesetzt gesehen, die Dir und Deiner Denkungsart nicht entsprochen hat. Während andere munter im Strom der bundesrepublikanischen Erziehungswissenschaft mitgeschwommen sind und sich vom Zeitgeist haben indoktrinieren lassen, hast Du Dich mehr und mehr gegen diesen Zug der Zeit gestemmt. Das um sich greifende Wissenschaftsverständnis ist Dir fremd, weil es das, was in Deinem pädagogischen Denken eine Ganzheit ist, in ein Vielerlei der unter sich vernetzten Einzelaspekte zersetzt. Dir dagegen sind die pädagogischen Ideen in ihren grossen Zusammenhängen bedeutsam. Die aufkommenden Wissenschaften der Lerntheorie und Kognitionspsychologie, die curricularen Operationalisierungsbestrebungen und die sozialwissenschaftlichen Zugriffe haben über Jahre hin einen Forschungsansatz vertreten, der wenig Raum für pädagogische Intuition liess und Dir darum wesensfremd war. Was Du bildhaft farbig wahrnimmst und formulierst, setzt sich in der erziehungswissenschaftlichen Darstellung empirischer Befunde in quantifizierbare Grössen um. Du hast diesen Einzug, den u. a. die Statistik in die Erziehungswissenschaft gehalten hat, "Vermessungsneurose" genannt.

Hand in Hand mit dieser Entwicklung kam der Zugriff der Verwaltung auf den bisherigen Freiraum der pädagogischen Führung einer Schule. Herkommend von Schohaus und Häberlin, hebst Du den Pädagogen ab von den neuen "Machern", den Organisatoren und Bildungsmanagern.

Im Gefolge der Wissenschaftsentwicklung und auch im Vollzug der bernischen Lehrerbildungsreform hat es darum wohl Augenblicke gegeben, in denen Du Dich als neben dem allgemeinen Trend stehend erlebt hast. Darum mag es Dir eine Genugtuung sein, festzustellen, dass sich die Zeiten gewandelt haben und dass Dir ein neues Wertbewusstsein im nachhinein in manchen Belangen recht gibt. Diese Rückkehr zu dem, was Dir immer ein Anliegen war, lässt sich in mancherlei Bezügen wahrnehmen, u. a. auch als Wende zurück zu Werten, die in den 70er Jahren zeitweise in Vergessenheit geraten sind. Da ist etwa der Heimatbezug, der Dir immer wichtig war. "Heimat" galt in den Jahren des didaktischen Aufbruchs und wohl auch zufolge der negativen Besetzung des Begriffs nach dem Krieg als eng, die Ausrichtung auf Heimatliches schien im Widerspruch zur wissenschaftlichen Ausrichtung des Unterrichts zu stehen. Nun hat die ganzheitliche Erfahrung im eigenen Lebensraum wieder an Bedeutung gewonnen. Nicht zuletzt aus dem Bedürfnis nach der Abstützung eines einheitlichen Weltbildes im Nahen und Vertrauten, in der eigenen Lebenswirklichkeit.

Damit hängt auch die neue Wertung und Betonung des Affektiven im Lehr- und Lernvorgang zusammen. Zur Zeit der konsequenten Orientierung des Unterrichts an kognitiven Lernzielen hat sich die Schule ausschliesslich als Lernort verstanden. Mittlerweile ist sie wieder Lebensraum geworden. Vom Schulleben ist gegenwärtig allenthalben zu lesen.

All das hat dazu geführt, dass die Persönlichkeit des Lehrers eine Aufwertung erfahren hat. Diese neuen Perspektiven müssen Dir umso wichtiger sein, als Du die einseitig curriculumtheoretisch gesteuerte Didaktik in ihrer Ausrichtung auf den Intellekt immer als abstrakt, künstlich präpariert und blutarm erlebt hast.

10 Jahre sind seit dem Erscheinen des Berichtes der Kommission "Lehrerbildung von morgen", der Du vorgestanden bist, vergangen.

Heute darfst Du Dich darüber freuen, dass im Wechsel dessen, was als zeitgemäss und modern gilt, die Grundlagenarbeit zur Lehrerbildung weiterhin Gültigkeit beanspruchen kann und noch immer als Richtschnur anerkannt ist. Offenbar gibt es in der fließenden Zeit auch Dauerndes, Dinge, die Bestand haben. So stellen wir denn fest, dass Du Dich - mit August Hohler zu sprechen - wohl gegen den Strom, jedoch "nach vorn" bewegt hast.

Wir wünschen uns, dass Du uns als Bewahrer und zugleich als Erneuerer noch lange an Deinem pädagogischen Denken teilhaben lässtest, und danken Dir für Deine pädagogische Arbeit ebenso wie für Deine Freundschaft. Mit besten Wünschen

Dein Heinz Wyss



Präsident und Vorstand SPV und die Redaktion 'BzL' schliessen sich diesem Dank an und wünschen dem geschätzten Verbandsmitglied Fritz Müller das verdiente 'otium cum dignitate'.

### Red-aktion-elles

Der SPV-Vorstand hat Christian Schmid, Adjunkt im Generalsekretariat der EDK, zum vierten Mitglied des BzL-Redaktionsteams bestimmt. Als Beauftragter für Lehrerbildung wird er weiterhin die EDK-Beilage redigieren. Dazu wird er sich - unterstützt durch die ihm zur Verfügung stehende Infrastruktur des Sekretariats - künftig vor allem der administrativen Belange unserer Zeitschrift annehmen. Wir sind Christian Schmid und seinen Vorgesetzten für dieses Entgegenkommen sehr zu Dank verpflichtet.

Christian Schmid ist aber nicht nur Lehrer und Sachverständiger für Bildungsfragen, sondern auch Theaterfachmann. Als künstlerischer Leiter des Ensembles "Die Bühne" Lyssach ist ihm mit seinen Leuten eine bei Publikum und Presse begeistert aufgenommene berndeutsche Inszenierung von Brechts "Leben des Galilei" gelungen. Das Stück wird gegenwärtig in Lyssach und ab 6. September dann im "Theater am Käfigturm" in Bern gezeigt.

Fritz Schoch ist im Frühjahr dieses Jahres promoviert worden. Seine Dissertation behandelt das Thema "Zur Entwicklung des Frageverhaltens beim Kinde - Eine Untersuchung der Fragetätigkeit unter entwicklungspsychologischen, psycholinguistischen, kognitionspsychologischen und pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten".

Peter Füglistler konnte auf Ende März seine fünfjährige Forschungsarbeit (gemeinsam mit Regine Born, Verena Flückiger und Hans Kuster) im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms EVA mit dem wissenschaftlichen Schlussbericht an den SNF abschliessen. Die Arbeit "Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln" wird in limitierter Auflage vervielfältigt und kann Interessenten zur Verfügung gestellt werden.

Schliesslich: Good News aus den USA, wo Kurt Reusser am Institute of Cognitive Science der University of Colorado, Boulder, beharrlich und - aus jüngsten Meldungen zu schliessen - mit zunehmendem Erfolg weiterhin der "computer-unterstützten" Erforschung von Denk- und Problemlöseprozessen frönt. Wir sind der Hoffnung, dass Kurt und seine Frau Marianne nach ihrer Rückkehr aus der Neuen Welt sich mit erneuerten Kräften auch wieder der alten Probleme unserer Self-made-Redaktion annehmen werden.

VOTEN AUS DER SCHLUSSDISKUSSION

aufgelistet nach der Gewichtung durch die Kursteilnehmer

Die Auseinandersetzung mit Informatik und den davon abgeleiteten Medien hat in enger Verbindung mit der Besinnung über erzieherische Konzepte und über grundlegende Fragen des Menschseins, - insbesondere in Erwägung ethischer Fragen - zu geschehen.

Alle Lehrerstudenten lernen Anwendungsmöglichkeiten des Computers kennen und benutzen sie.

Die Lehrer aller Stufen absolvieren einen Grundkurs "Informatik" in der Lehreraus- oder -fortbildung.

Nur diejenigen technischen Möglichkeiten nutzen, die pädagogisch sinnvoll sind.

Für ein zeitgemäßes Curriculum der Lehrerbildung wäre ein Konzept "Informatik im Unterricht über alle Stufen" nützlich.

An jedem Lehrerbildungsinstitut steht ein Computer-Arbeitsplatz zur Verfügung.

Unmittelbare Erlebnishöhe im Unterricht vor Mediatisierung!

Nicht zu früh reglementierte Schulversuche durchführen, sondern vielfältige freie Erfahrung gewinnen.

Bereits bestehende Fächer sind auf die darin enthaltenen Informatik-Elemente zu befragen.

Informatikunterricht ist fächerübergreifend.

Die Sinnfrage steht am Anfang.

Nicht nur Informatik betreiben, sondern auch deren gesellschaftliche Auswirkungen behandeln!

Computer-Literacy gehört für angehende Lehrer zur Allgemeinbildung.

Regelmässiger Informations- und Erfahrungsaustausch der für den Informatik-Unterricht verantwortlichen Lehrerbildner.

Die Verspätungs-"Hysterie" soll durch das Aufzeigen dessen, was in der Schule an Informatik bereits geleistet wird, relativiert werden.

Der Computer ist für die Volksschule kein Muss!



## DIE VERANTWORTUNG DER PAEDAGOGINNEN UND PAEDAGOGEN ANGESICHTS DER "INTELLIGENTEN" MASCHINEN

---

Erwin Beck

### Einleitung

Als Psychologie- und Pädagogiklehrer in der Ausbildung von künftigen Reallehrern und Sekundarlehrern verfolge ich das Eindringen der informationsverarbeitenden Maschinen in beinahe alle unsere Lebensbereiche, in Arbeit und Freizeit, öffentlich und privat, mit reger Aufmerksamkeit. Es ist keine Frage, dass diese revolutionäre technisch-gesellschaftliche Entwicklung Folgen für die Bestimmung von Bildungsinhalten und -zielen haben wird, ja haben muss.

Als Mitarbeiter in einem Forschungsprojekt zum Thema "Metakognition", das an der Universität Bern unter der Leitung von Prof. Aebli läuft, beschäftige ich mich mit neuen Formen des Lernens. Es geht darum, Schüler für ihr eigenes Problemlöse- und Lernverhalten zu sensibilisieren, mit dem Ziel, sie zu selbständigem Problemlösen oder allgemeiner: zum Lernenlernen zu bringen. Das sind Formen eines neuen Lernens, die zum Beispiel im Buch "Mindstorms - Kinder, Computer und Neues Lernen" von Seymour PAPERT als Ergebnis des Umgangs mit der von ihm entwickelten Computersprache LOGO in Aussicht gestellt werden. Diese hoffnungsvolle Botschaft hat meine Neugier geweckt.

Zum dritten ist mir als leidenschaftlichem Leser von Zeitungen und Zeitschriften aufgefallen, dass seit Monaten kein Thema von so vielen verschiedenen Seiten beleuchtet worden ist, wie das der Mikroelektronik, der neuen Medien und des Computers im speziellen. Es ist das beherrschende Thema, in dem sich vielfältige Ängste, aber auch euphorische Problemlösehoffnungen zu konzentrieren scheinen.

Ich gehöre also nicht zum Kreis der profunden Kenner der neuen Technologie, die aufgrund ihrer Erfahrungen im Umgang mit Computern neue Horizonte für die schulische Bildung aufzeigen, wie das beispielsweise PAPERT (1982) mit seinem Buch getan hat, in dem er schreibt:

**"Wir sind in der Geschichte der Erziehung und Bildung an einem Punkt angelangt, an dem radikale Veränderungen möglich sind, und die Möglichkeiten für solche Veränderungen sind direkt mit der Wirkung des Computers verbunden" (S. 63).**

Ich gehöre auch nicht zu denen, die aufgrund ihrer Erfahrungen im Umgang mit Computern auf Gefahren dieses neuen Mediums hinweisen und die durch ihre kritischen Äusserungen grösste Aufmerksamkeit erregen, wie dies etwa Joseph WEIZENBAUM in seinen Büchern "Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft" (1977) oder im jüngst erschienenen warnenden Gespräch "Kurs auf den Eisenberg" (1984) und in zahlreichen Vorträgen getan hat.

Ich bin, wie viele andere wohl auch, ein durch diese neuen technischen Entwicklungen betroffener Pädagoge, der sich darüber Gedanken macht, wie unsere Schule angesichts der intelligenten Maschinen agieren (nicht reagieren) soll. Ich habe dabei die kritischen Bemerkungen PAPERTS und Pädagogen gegenüber wohl im Ohr. Er schreibt (1982, S. 63f.):

"So verstauben nicht nur gute pädagogische Ideen im Regal, der Erfindungsprozess selbst wird ausgesetzt. Diese Behinderung des Erfindungsgeistes wiederum beeinflusst die Auswahl der Menschen, die sich mit Erziehung und Bildung beschäftigen. Sehr wenige von denen, die die Vorstellungskraft, die Kreativität und die Energie besitzen, bedeutende Neuerfindungen zu machen, treten in dieses Fachgebiet ein. Von denen, die es tun, werden die meisten bald von ihrer Frustration hinausgetrieben. Der Konservatismus in der Erziehungswelt ist zu einem selbsterhaltenden sozialen Phänomen geworden.

Glücklicherweise gibt es eine schwache Stelle in diesem Teufelskreis. Die Computer der nahen Zukunft werden immer öfter Privateigentum einzelner sein, und dadurch wird der einzelne langsam die Möglichkeit wiederbekommen, Erziehungsmuster zu bestimmen. Erziehung und Bildung werden privater werden, und Leute mit guten Ideen, anderen Ideen, aufregenden Ideen werden nicht länger vor dem Dilemma stehen, ihre Ideen entweder einer konservativen Bürokratie verkaufen oder einmotten zu müssen. Sie werden in der Lage sein, ihre Ideen den Konsumenten auf einem offenen Markt direkt anzubieten. Neue Möglichkeiten für Vorstellungskraft und Originalität werden sich eröffnen. Es könnte sogar zu einer Renaissance im Nachdenken über Erziehung kommen."

Dieses Zitat soll nicht von der Lektüre dieses wichtigen Buches abhalten, es ist sicher nicht eine besonders originelle Stelle. Aber die hier ausgedrückte Meinung über das Erziehungswesen und die Vorstellung einer Schule als Supermarkt für aufregende Ideen zeigt ein Defizit an pädagogischem Verständnis an, das von den Vertretern der gescholtenen Erziehungszunft dringend durch umfassendere und treffendere Vorstellungen über Bildung und Erziehung ausgeglichen werden sollte.

Dazu müssen sich die Pädagogen intensiv mit den Chancen und Gefahren der neuen Technologie auseinandersetzen. Auch Klaus HAEFNER, der angesichts der Möglichkeiten der Informationstechnologie und in Kenntnis der beschränkten Anpassungswilligkeit des Bildungswesens von einer "neuen Bildungskrise" (so sein Buch von 1982) gesprochen hat, beklagt, dass sich die Erziehungswissenschaftler bisher zu wenig um dieses Problem bemüht hätten. Er sieht wichtige Aufgaben für die Vertreter des Bildungswesens in der Gestaltung der Wissens-Organisation. Nur durch ihre Mitwirkung könne gewährleistet werden, dass sich menschliche und technische Informationsverarbeitungsprozesse angemessen ergänzen würden. HAEFNER schreibt dazu in seinem neuesten Buch "Mensch und Computer im Jahre 2000" (1984):

"Konkret heisst dies, dass das Bildungswesen als Institution einerseits und durch viele konkrete Projekte im Schul-, im Hochschul- und im Weiterbildungsbereich andererseits selbst aktiv wird und die Informationstechnik nutzt, um z.B. Expertensysteme zu realisieren und Problemlöseinstrumente zu schaffen, die der Mensch in der konkreten Arbeits- und Freizeitwelt braucht (z.B. gute Computerspiele, aus pädagogischer Verantwortung entwickelt, wären hier ein attraktiver Beitrag). Die neuen informationstechnischen Instrumente sind so zu gestalten, dass sie auch in der Schule, in der Hochschule und in der Weiterbildung als Komponente des Unterrichts zu nutzen sind (S. 252/3)."

HAEFNER verspricht sich von dieser aktiven Mitwirkung der Bildungsverantwortlichen, dass in der "human computerisierten Gesellschaft", wie er sie nennt, dem pädagogisch Wertvollen ein stärkeres Gewicht gegeben werde.

Die "pädagogische Verantwortung", das "pädagogisch Wertvolle": Das sind zwei Kernbegriffe, mit denen auch die Zielsetzung der Lehrerbildung beschrieben werden kann.

Es ist die Aufgabe der Pädagogen - und da mag ein bedeutender Unterschied zu den Politikern liegen - trotz der weltwirtschaftlichen Ängste die neuen Medien darauf zu prüfen, ob sie pädagogisch sinnvoll und dem Kinde bekömmlich sind. Wir wollen gemeinsam über Möglichkeiten, über Chancen und Gefahren des Computers in der Schule und über Auswirkungen der Informationstechnik in unserer Gesellschaft nachdenken. Die neuen Bedingungen, die durch den Wandel einer Industrie- in eine Informationsgesellschaft entstehen, werden nicht nur die technische, sondern in der Folge auch die soziale Umwelt grundlegend verändern. Beides wird sich auf Bildung und Erziehung auswirken. Die Kinder wachsen in Lebensverhältnisse hinein, die sich so stark von denjenigen unterscheiden, in denen ihre Eltern aufgewachsen sind, dass es den Eltern (und den Lehrern) schwerfallen wird, pädagogische Verantwortung in allen Bereichen noch wahrzunehmen.

Als Erzieher sind wir daher verpflichtet, mit besonders wachem Interesse die neuen Entwicklungen mitzuverfolgen und wenn möglich sogar mitzugestalten. Nur dann wird es uns möglich sein, zu entscheiden, was von den feilgebotenen neuen informationstechnischen Möglichkeiten auch für den Unterricht wertvoll sein könnte und auf welche grundlegenden Veränderungen in der technischen und in der sozialen Umwelt verantwortungsbewusst vorbereitet werden muss.

Ich werde versuchen, Bereiche solcher Veränderungen aufzuzeigen. Ich werde dazu Thesen aufstellen und werde vor allem ein ganzes Bündel von Fragen aufwerfen, auf die in gemeinsamer Anstrengung Antworten zu suchen sind. Ich gliedere meine Überlegungen nach den folgenden vier Gesichtspunkten:

1. der epistemologisch-anthropologische Bereich
2. der kognitionspsychologische und motivationale Bereich
3. der ergonomisch-technische Bereich
4. der psycho-soziale Bereich

#### 1. Epistemologisch-anthropologische Aspekte

Über das Lernen mit Hilfe von LOGO (der von PAPERT entwickelten Computersprache für Kinder) wird berichtet, das Kind werde durch seine eigene Neugier zur Problemstellung geführt. Der Umgang mit dem Computer basiere auf der Initiative des Kindes. Diese Form des Lernens beruhe auf der Epistemologie PIAGETS. Auch wird darauf hingewiesen, dass das Kind am Bildschirm unmittelbar und konkret erfahren könne, was seine Befehle bewirkten. Auf dem Bildschirm gebe es kein richtig oder falsch, hier sei das wahr, was funktioniere, und dass es auch wirklich funktioniert, dass man die Mittel, die Maschine zu befehligen beherrscht, scheint wohl oft Ziel und zugleich starkes Motiv der kindlichen Beschäftigung mit ihr zu sein.

Hoffnungsvoll scheint mir daran, dass das Kind auf einem selbstgewählten Weg erfolgreich lernt. Was mir fragwürdig scheint, sind das Ziel und der Antrieb dieses Lernens. Ein technisches Mittel vor allem aus Spass am Herstellen, am Bewirken und Verfügen zu benutzen, erinnert an bereits bekannte Umgangsweisen der Erwachsenen mit der Technik.

Auch das Bedürfnis ist bekannt, die technischen Mittel immer besser zu beherrschen, dieser folgenschwere Antrieb der technischen Entwicklung, der uns dazu verleitet hat, alles herzustellen, was in der Macht des Menschen und seiner Technik steht, ohne zu fragen, ob es auch sinnvoll sei.

Der kritische Schriftsteller und Philosoph Günter ANDERS hat einmal darauf hingewiesen, dass sich die heutige Menschheit dadurch in Gefahr bringe, dass sie mehr herstellen als vorstellen könne. Die Diskrepanz zwischen dem, was wir machen und dem, was wir uns vorstellen können, wird natürlich durch den Einsatz leistungsfähiger Informationsverarbeitungsmaschinen noch erhöht. Je indirekter etwas geschehen kann, um so leichter kann es geschehen. Die Vermitteltheit erleichtert das Geschehen, natürlich auch inhumanes Geschehen wie etwa das Zünden der Atombombe.

ANDERS sieht den Grund dieser drohenden Diskrepanz vor allem darin, dass der Handelnde ein Geschehen nicht mehr durch sein eigenes wirkliches Tun bestimmt, sondern ein Geschehen nur noch "auslöst".

Das wirft eine zweite kritische Frage zum Lernen mit Computern auf. Die Frage der Beteiligung der Sinne. Ist es verantwortbar, in einer Welt, in der ursprüngliche Erfahrung immer seltener wird, das Lernen mit einer Maschine zu empfehlen, die zwar bemerkenswert leistungsfähig ist, jedoch in einem eng begrenzten geschlossenen Handlungssystem? Im Umgang mit dem Computer macht das Kind Erfahrungen, die einer engen "Gehäusewelt" entstammen, die der künstlichen Welt des neuen Mediums entsprechen. Treibt der Umgang mit dem Computer den schon durch das Fernsehen betriebenen Prozess der Enteignung der Erfahrung nicht noch weiter voran? Hartmut von HENTIG spricht von der "Mediatisierung des Geistes". Als Pädagoge ist ihm die Bedeutung einer weiten Erlebnisfähigkeit als Basis für den Aufbau einer breiten allgemeinen Bildung wohlbewusst. Er hat denn auch lange schon vor dem Auftreten des Computers auf die Bedeutung der Schule als Erfahrungsraum aufmerksam gemacht. Erfährt dieser Erfahrungsraum durch den Computer eine Erweiterung oder wird er noch enger? HENTIG schreibt dazu:

**"Die Schule ist selber Teil dieser Zivilisation, ein Entfremdungsinstitut: Welche Lebens- und Entfaltungsmöglichkeiten ausser den rationalen kann sie mit ihren Mitteln ernstlich fördern? Wären ihr andere Erkenntnis-, Erlebnis-, Mitteilungsweisen als die wissenschaftlichen und funktionalen wichtig - müsste sie nicht schon ganz anders aussehen, anders gebaut und ausgestaltet sein?! Könnte ihr das jetzt bewusst werden, da die Computer und Bildschirme ihr die objektivierbaren, planbaren, berechenbaren, materialisierbaren Tätigkeiten abzunehmen im Begriff sind?" (1984, S. 87).**

Die neuen Medien werfen durch ihre Funktionsweise und durch die Art, wie wir mit ihnen Erfahrungen machen, letztlich auch anthropologische Fragen auf. Mit Hilfe der elektronischen Medien wird eine virtuelle Welt aufgebaut, in der alles möglich ist. Welche Auswirkungen hat diese Welt auf unser Bewusstsein, auf das Bewusstsein des Kindes? Welche Auswirkungen haben Erfahrungen, vermittelte Erfahrungen in einem Medium, das nur Handlungsabläufe kennt, die nach klar definierten Regeln funktionieren? Führen solche Erfahrungen nicht unweigerlich zu einem mechanistischen Weltbild, in dem letztlich auch der Mensch als Maschine gesehen wird? Wir erinnern uns an die folgenschwere Entdeckung McLUHANS, wonach die Verpackung, in der eine Botschaft transportiert wird, sich nachhaltiger einprägt als der Inhalt. Also auch hier könnte gelten: "Das Medium ist die Botschaft".

Wir brauchen über die Bedeutung der elektronischen Umwelterfahrung auf das menschliche Bewusstsein nicht bloss zu spekulieren. Bereits gibt es Untersuchungen dazu. Im Buch "The Second Self" (deutsche Ausgabe: "Die Wunschmaschine") beschreibt Sherry TURKLE (eine amerikanische Psychologin und Soziologin, die mit Seymour PAPERT verheiratet ist und ebenfalls - wie er - am Massachusetts Institute of Technology MIT lehrt), das Ergebnis ihrer sechsjährigen Erforschung der Folgen des Computers auf seine Benutzer. Sie wollte in Erfahrung bringen, welche Auswirkungen die entstehende Computerkultur auf den Menschen hat bzw. haben kann. Nicht alle lassen sich auf gleiche Weise durch diese Maschine anrühren. Den meisten gelingt es zwar, sich der Beherrschung durch die Maschine zu entziehen, wenn es auch schwerfällt, und darin liegt wohl gerade ihr unwiderstehlicher Reiz. Was mir zu denken gegeben hat, ist die neue Beziehung, die von der Autorin zwischen Mensch und Maschine beobachtet werden konnte. Der Computer als Surrogat für unbefriedigte soziale Bedürfnisse. TURKLE schreibt dazu:

**"In unserer Furcht, allein zu sein, verbunden mit der Angst vor Intimität, erleben wir ein weitverbreitetes Gefühl der Leere, der Abgetrenntheit, der Unwirklichkeit des Selbst. Und da bietet der Computer, der Begleiter ohne Gefühle, einen Kompromiss. Man kann Einzelgänger sein, ohne je allein zu bleiben. Man kann kommunizieren, ohne sich verwundbar zu machen" (S. 380).**

Die Folgerungen, die Sherry TURKLE aus ihrer Ergründung des "Computers als Subjekt, das in die seelische Entwicklung des einzelnen eingreift" zieht, werden uns zur Reflexion anthropologischer Fragen anregen:

**"Da Computer auf der Grenzlinie zwischen Denken und Nicht-Denken, zwischen Leben und Nicht-Leben stehen, lösen sie Reflexionen über das Wesen des Denkens und das Wesen des Lebens aus. Sie veranlassen uns, darüber nachzudenken, wer wir sind. Sie bedeuten eine Herausforderung für unsere Vorstellungen davon, was es heißt, Mensch zu sein, zu denken und zu fühlen. Doch sie sind mehr als eine Herausforderung, Sie sind ein Affront, denn sie halten uns einen Spiegel vor Augen, in dem der Geist als Maschine reflektiert wird. Die Wirkung ist subversiv. Unsere Arten, uns selbst zu sehen, werden in Frage gestellt: Am dramatischsten stellt sich das Problem, wer der Handelnde ist, wenn das Denken zur Maschine wird. Wo sind Verantwortung, Geist, Seele?" (S. 381).**

Verschiedene Anwen-  
dungsmöglichkeiten ken-  
nen und benutzen lernen

DIE ZUNEHMENDE COMPUTERISIERUNG DER GESELLSCHAFT WIRFT GRUNDLEGENDE ANTHROPOLOGISCHE UND ETHISCHE FRAGEN AUF. ES IST DIE AUFGABE DER PAEDAGOGEN, TROTZ DER BESTEHENDEN WELTWIRTSCHAFTLICHEN ANGSTEN DIE NEUEN MEDIEN DARAUF ZU PRUEFEN, OB SIE PAEDAGOGISCH SINNVOLL UND DEM KINDE BEKOEMMLICH SIND.

- Wie beeinflusst ein Werkzeug, das ein ausschliesslich instrumentelles Denken erfordert, das sich entwickelnde Weltbild eines jungen Menschen? Hat dies letztlich auch Folgen für das Menschenbild?
- Wie kann der Gefahr eines mechanistischen Weltbildes wirksam begegnet werden?
- Führt eine Verabsolutierung des algorithmischen Denkens zu einer neuen Machbarkeits-Ideologie? Werden neue Werte in dem sich eröffnenden "Mathematikland" gebildet?
- Die unbegrenzte Speicherung von Daten und die Uebernahme wesentlicher Informationsverarbeitungsprozesse durch Maschinen erschwert vor allem für Uneingeweihte die Einsicht in sie betreffende Vorgänge. Wie beeinflusst die dadurch entstehende Anonymität das Verantwortungsbewusstsein der Eingeweihten und die Freiheit der betroffenen Uneingeweihten?
- Schafft die Ueberantwortung wichtiger Handlungsabläufe an informationsverarbeitende Maschinen neue Abhängigkeiten?
- Was müsste die Schule vorbeugend und korrigierend gegen eine drohende Mediatisierung des Geistes, ein allmähliches Verschwinden der Wirklichkeit tun? Wo macht der Schüler noch direkte Erfahrungen?
- Entsteht eine neue Kultur, eine durch die elektronischen Medien und ihre Möglichkeiten bestimmte? Die eckige Welt der Computerwirklichkeiten?
- Bestimmt das Verhältnis, das der Mensch zur neuen Maschine (oder sie zu ihm) schafft, letztlich auch das Verhältnis zwischen den Menschen?

---

Aus dem Gruppenbericht "Epistemologisch-anthropologischer Bereich"

*Herausforderung der Informatik an die Lehrerbildung heisst: Die durch die Informatik und Computertechnik veränderte Unterrichts- und Erziehungssituation wahrnehmen und akzeptieren. Das bedeutet: Die anthropologische Grunddynamik des Menschens für eine sinnvolle entwicklungsgemässe Anwendung der neuen Technologie ausnützen; die gesellschaftliche bzw. wirtschaftliche Bedingtheit dieser Entwicklung geschichtlich zurückverfolgen und so besser in den Bildungsauftrag integrieren.*

*Angesichts der zunehmenden Fülle und Penetranz zivilisatorischer Güter und Möglichkeiten stellt sich die pädagogische Forderung nach Entwicklung von Kräften und Stärkung einer Haltung des Verzichts, des Nein-sagen-Könnens, des Nicht-dabei-gewesen-sein-Müssens (faustisches Ausgreifen vs. asketische Kraft).*

## 2. Kognitionspsychologische und motivationale Aspekte

Was von allen Lehrern, die Erfahrungen mit dem Computer im Unterricht gemacht haben, übereinstimmend berichtet wird, ist die Faszination, die das neue Medium bei den Schülern auslöst. So berichtet der Lehrer einer Berner Mehrklassenschule über seine Erfahrungen mit dem Computer im Unterricht folgendes:

**"Erstaunlich ist die Motivation der Schüler am Gerät, und zwar ist es mehr als ein Neuheitseffekt. Selbst Noldi (ein Problemschüler) bringt es fertig, bis zu einer halben Lektion in für seine Verhältnisse enormer Konzentration einen Einmaleinstrainer zu bedienen. Er fühlt sich dabei sogar besser unterhalten, als wenn er eine andere Übungsform in der gleichen Intensität durchstehen müsste."**

Oder:

**"Die scheue Edith ist nicht scheu, denn der Computer hat noch nie missbilligend die Stirn gerunzelt oder laut herausgelacht, höchstens ein nicht persönlich gemeintes Piepsen zeigt, dass noch nicht alles sauber ist." (SLZ 5/85, S. 36)**

Aus verschiedenen Gymnasien hört man, dass die Zeit, in der Schüler freiwillig an den Geräten arbeiten konnten, begrenzt werden musste, weil man einzelne Schüler sonst nicht vom Computer wegbringen konnte. Im ordentlichen Unterricht kennt man solche Grundmotivationen kaum. Es erstaunt denn auch nicht, dass viele Lehrer begeistert sind über den durch die Maschine ausgelösten Lerneifer ihrer Schüler.

Wodurch zeichnet sich denn dieses Lernen aus? Was ist charakteristisch daran, was neu, wo liegen allenfalls die Chancen für die Schule? PAPERT glaubt, dass der programmierende Umgang des Kindes mit dem Computer dazu führt, dass das Kind kognitive Strukturen selbst konstruiert, statt sie vom Lehrer vermittelt zu bekommen. Das bedeutet weiter, dass Kinder ihre eigenen Denkweisen beobachten. Indem sie eine Sprache wie z.B. LOGO erwerben, lernen sie auch, über ihren Umgang mit dem Computer, über ihre Programme zu sprechen. Das sind moderne Überlegungen, die in der Kognitionspsychologie unter dem Thema des Lernen-Lernens ebenfalls gemacht werden.

Der Computer scheint offenbar ein ausgezeichnetes Mittel für das Verstehen von Denkprozessen zu sein. Ausgangspunkt ist ein Problem, das analysiert und dessen Struktur in Einzelaufträgen dem Computer im Sinne einer vorgestellten Lösung eingegeben werden muss. Das Zauberwort für dieses Denken in ganz bestimmten, regelgeleiteten Abläufen heisst Algorithmus. Es soll die Fähigkeit geschult werden, selbständig Verfahren zu entwickeln, um Probleme zu lösen.

Es klingen lernpsychologische Begriffe und didaktische Prinzipien an, die auch im ordentlichen Unterricht hohes Ansehen geniessen:

- problemlösendes Denken
- intrinsische Motivation
- selbständiges, individualisiertes Lernen
- Beobachtung und Steuerung der eigenen Denk- und Lernprozesse

In der Logik der Computerwelt wird diesen Prinzipien offenbar optimal entsprochen. Der Schule werden damit Vorteile in Aussicht gestellt, die es zu bedenken gilt:

- Welchen Nutzen kann die Schule aus dem motivationalen und kognitiven Potential des Computers als Lehr-Lern-Instrument ziehen?

Darüber nachzudenken, scheint mir übrigens noch aus einem anderen Grund eine grosse Chance zu sein. Im Laufe der Jahre hat sich in den Lehrplänen unserer Schulen vieles angesammelt, das dringend einmal darauf befragt werden sollte, ob es noch ins Curriculum einer zeitgemässen Schule gehört. Bevor dem Computer grosszügig Platz im Bildungskanon eingeräumt wird, müsste eine gründliche Entrümpelung der bestehenden Curricula stattfinden.

Und ein zweites ist zu bedenken. So erstrebenswert die Vermittlung algorithmischen Denkens ist, darf doch nicht übersehen werden, dass dies nur einen Teil dessen ausmacht, was Kinder in der Schule lernen sollten. Man muss auch die Grenzen dieses instrumentellen Denkens sehen. Wir werden uns fragen müssen, wie und wo das Kind künftig lernen wird, über Bereiche nachzudenken, die nicht durch formale Systeme eingeschränkt sind, die nicht durch die Computerlogik, sondern durch das Leben und seine Moral bestimmt werden, z.B. affektiv-emotionale Bereiche.

Hartmut KOEHLER (1985) hat in einem Artikel zur Herausforderung des Computers an die allgemeinbildenden Schulen die provokative Frage gestellt, die mir das treffend zu charakterisieren scheint:

**"Die angemessene Aufnahme der Herausforderung durch die Computerentwicklung könnte doch statt in der möglichst weitgehenden Uebernahme der bereitgestellten Möglichkeiten und Anpassung an dadurch automatisch sich anbahnende Entwicklungen gerade darin bestehen, dass wir tiefer und umfassender als je die Sinnfrage stellen müssen, dass wir erst recht danach fragen müssen, was wir eigentlich wollen, welche Visionen für ein Morgen wir eigentlich haben" (S. 5).**

Er meint dann weiter, dass in den frühen Schuljahren angesichts des Computers verstärkt die Erlebnisfähigkeit des Schülers gebildet werden müsste und damit auch seine Seele in unser Blickfeld gerückt würde. Und für die späten Schuljahre fragt er:

**"Könnte es nicht sein, dass der Herausforderung durch den Computer in der Schule zunächst durch eine verstärkte philosophische (ganzheitliche) Verständigung über Welt und Leben zu begegnen wäre? Ein entsprechender philosophierender Unterricht wäre eher eine geeignete Antwort auf den Computer als eine Computerkunde: Wir brauchen desto mehr Anstrengung um Ganzheit, je spezialisierter die Welt ist!"**

Vertieftes Verständnis?  
der <neuen Medien>

Persönliches Lernziel eines Kursteilnehmers



DIE "INTELLIGENTEN" MASCHINEN UEBEN AUF VIELE JUNGE MENSCHEN EINE UNGEAHNTE FASZINATION AUS. SIE FOERDERN EIN SELBSTAENDIGES, INDIVIDUELLES, PROBLEMORIENTIERTES LERNEN UND ERMOEGLICHEN DIE BEOBACHTUNG UND STEUERUNG DES EIGENEN LERNENS (METAKOGNITION).

- Was macht eigentlich die Faszination aus, die der Computer auslöst? Wird derselbe Durchhaltewille gefördert, der auch für die Erledigung nicht so spielerischer Arbeiten erforderlich ist?
- Inwiefern fördert das Lernen, das in der Logik zweiwertiger Aussagen erfolgt, das Problemlöseverhalten?
- Wie muss der Computer in der Schule eingesetzt werden, dass seine motivationalen und kognitiven Vorzüge, aber auch seine Grenzen vom Schüler erkannt werden?
- Welche Möglichkeiten schafft der Computer für den lernschwachen und für den lernbehinderten Schüler?
- Welche Formen des Lernens und welche Lerninhalte werden mit Vorteil an den Computer delegiert und welche Lehr-Lern-Prozesse sollen weiterhin in der Auseinandersetzung von Lehrenden und Lernenden ablaufen?
- Welche curricularen Konsequenzen haben die Einführung des Computers und der Informatik für den bestehenden Bildungskanon, für die einzelnen Fächer und ihre Gewichtung? (Entrümpelung?)
- Schafft der Computer echte neue Chancen zur Realisierung didaktischer Prinzipien wie die des selbsttätigen Lernens, der Individualisierung und Differenzierung, des kreativen Problemlösens?
- Wird die fortschreitende Beeinträchtigung der Erlebnisfähigkeit unserer Schüler durch den Einsatz des Computers noch verstärkt?
- Ist der Ruf nach Aufnahme des Computers ins Bildungsangebot der Volksschule einmal mehr ein Beispiel dafür, dass gesellschaftliche Probleme - hier die Angst, wirtschaftlich nicht mithalten zu können - durch entsprechende Anstrengungen der Schule gelöst werden sollten?

---

## Ergebnisse aus der Diskussion in der Gruppe 2

### Informatik als neues Fach?

Informatik umfasst mehr als Computerkunde und Anwendung des Computers:

- Begriff der Daten
- Sammeln und Verarbeiten von Daten
- Datenstrukturen kennenlernen
- Probleme analysieren etc.

Zahlreiche Inhalte der Informatik sind bereits im ordentlichen Unterricht enthalten, müssen vielleicht aber ausgebaut werden. Oft ist die Sicht im Bereich der Informatik für die Schule zu einseitig auf den Umgang mit Computern fixiert.

F: Die Schule muss abklären, welche Inhalte der Informatik in welchen Bereichen des bestehenden Bildungskanons ausgebaut werden sollten und genau überlegen, wo der Computer wirklich begründet eingesetzt werden müsste.

Computer-Lernprogramme ermöglichen die Dokumentation von individuellen Lernprozessen. Der Lehrer kann den Lernprozess eines Schülers nachvollziehen. Das ist aber nur dann sinnvoll, wenn der Lehrer auch darauf vorbereitet wird, Fehler in Lernprozessen zu diagnostizieren, so dass er dann einzelne Schüler adäquat fördern kann.

### 3. Ergonomisch-technische Aspekte

Die Verbreitung des Computers verändert nicht in erster Linie die Schule, sondern vor allem - und das zum Teil auf radikale Weise - die Arbeitswelt. Für berufstätige Erwachsene entstehen durch diesen technologischen Wandel an ihrem Arbeitsplatz zum Teil grosse Probleme, was wir, soweit es die Eltern unserer Schüler betrifft, in der Schule indirekt zu spüren bekommen werden.

Ich möchte auf die computerbedingten Umstrukturierungen in der Arbeitswelt hier nicht eingehen. (Hierüber referierte im Kurs Emil Wettstein. Wesentliche Gedanken über den technischen Fortschritt und seine Auswirkungen auf die Berufsfindung hat er in den "Blättern für den beruflichen Unterricht", Aarau 1982, 107. Jg. Heft 12, S. 327 - 332, dargestellt. Anm. Red.) Ich möchte nur auf einige Berührungspunkte aufmerksam machen:

- Kürzlich konnte man lesen, dass zwei bekannte Grossfirmen der Mikroelektronikbranche geplant haben, ihre Mitarbeiter mit fünfzig Jahren zu pensionieren bzw. alle Mitarbeiter über 34 Jahre zu entlassen und sie durch junge Universitätsabsolventen zu ersetzen. Die Begründung: Die älteren Mitarbeiter wären zu teuer, zu wenig schnell und würden sich stärker gegen Neuerungen im Betrieb auflehnen als jüngere. Das Beispiel dient mir hier nicht dazu, aufzuzeigen, mit welcher Schamlosigkeit und Verantwortungslosigkeit einzelne Unternehmer in wirtschaftlich schwierigen Zeiten mit ihren Arbeitern umspringen. Ich möchte auf den Druck aufmerksam machen, der auf vielen Berufstätigen aufgrund der revolutionären Veränderungen in einzelnen Branchen lastet und der nicht ohne Folgen für Erziehung und Schule bleiben wird.
- Es muss auch damit gerechnet werden, dass eigene Erfahrungen der Eltern mit der neuen Technologie diese dazu verleiten werden, zu glauben, dass auch ihre Kinder möglichst früh mit diesem Wundergerät vertraut werden sollten. Der Heimcomputer wird bereits als wirksamer kognitiver Heimtrainer angedient.
- Weiter wäre auch interessant zu erfahren, welche Folgen der technologische Wandel für unsere traditionellen Berufslehren haben wird. Ist es noch gerechtfertigt, junge Leute in mehrjährigen Berufslehren spezifische Berufsqualifikationen erwerben zu lassen? Oder sind das Sackgassen?

---

#### Gruppe 3: *Ergonomisch-technischer Bereich*

- Bildungsinhalte nicht nur auf Arbeitswelt ausrichten. (andere Lebensbereiche !)
- Ausbildung am Computer und bewusste Heranbildung kommunikativer, sozialer und musischer Fähigkeiten
- Abbau der schulischen Erziehung zum Leistungsstress, daraus folgt mehr Gelassenheit am Arbeitsplatz
- mehr Flexibilität durch Selbstbewusstseinsförderung, um bei veränderter Arbeitsmarktlage zu bestehen
- Aufklärung über Fähigkeiten und Schwächen des Computers und damit über die häufig vorhandene "Sündenbockfunktion" des Computers in der Wirtschaft

#### 4. Psycho-soziale Aspekte

Bei den nun folgenden Überlegungen zu den möglichen Einflüssen, die der Umgang mit informationsverarbeitenden Maschinen auf die Psyche des Menschen haben könnte, soll es nicht darum gehen, über schädliche Auswirkungen auf die seelische Entwicklung des Menschen zu spekulieren. Das haben Psychologen und Pädagogen in den fünfziger Jahren angesichts der voraussehbaren Verbreitung des Fernsehens gemacht. Mit welchem Erfolg? In der Schule hat das Fernsehen nie so recht Fuss gefasst, dafür hat es die Wohnstuben erobert, und wir stehen heute offenbar ziemlich machtlos vor einer Expansion dieses Mediums mit unabsehbaren Folgen. Dies geschieht, obwohl kaum noch jemand die anfänglichen Hoffnungen teilt, dieses Medium könnte wesentlich zur Bildung breiter Bevölkerungsschichten beitragen. Zwar hat das Unbehagen über die drohende Entsinnlichung durch dieses verwöhnende und gesprächsverhindernde Medium eher noch zugenommen - man lese etwa die Bücher von Marie WINN (1979), Jerry MANDER (1979) oder Neil POSTMAN (1983). Auf den Umgang mit dem Fernsehen haben diese kritischen Stimmen aber kaum und auf die Verbreitung überhaupt keinen Einfluss gehabt. Sind das Fingerzeige in bezug auf die neuen Medien? Können wir aus den gemachten Erfahrungen Lehren ziehen?

Ich glaube ja. Einmal dürfen wir nicht den Fehler machen, einem neuen Medium nur mit Befürchtungen zu begegnen, statt es gründlich kennen zu lernen. Mit "wir" meine ich insbesondere uns Lehrer. Wir müssen die Möglichkeiten und Grenzen dieses neuen Werkzeuges selbst erfahren und uns rechtzeitig und gründlich Gedanken darüber machen, ob und wie wir dieses Gerät zur Erreichung unserer Erziehungs- und Bildungsziele einsetzen wollen.

Das könnte am besten dazu beitragen, mögliche Gefahren zu erkennen, neue Medienabhängigkeiten zu vermeiden und uns vor falschen Hoffnungen zu bewahren. Auf eine dieser Erfahrungen möchte ich hinweisen. Der Computer wird fälschlicherweise auch als Kommunikationsmedium bezeichnet. Ja, man kann sogar vom Mensch-Maschine-Dialog lesen. Das ist aus verschiedenen Gründen irreführend. Es erweckt den Anschein, der Informationsaustausch mit der Maschine sei mit der zwischenmenschlichen Verständigung vergleichbar. Auch die Tatsache, dass man in einer bestimmten Sprache mit dem Computer verkehrt, nährt diesen irrigen Glauben. Hier wäre zu bedenken, dass es sich bei den Programmiersprachen um einfache, standardisierte künstliche Sprachen handelt, die für einen relativ engen Funktionsbereich entwickelt worden sind. Es sind Sprachen ohne Nuancen, ohne Zwischentöne, die so unmissverständlich sein müssen, dass auch geistlose Maschinen darauf reagieren können. Mit Verständigung, wie wir uns das beim Gebrauch natürlicher Sprachen gewohnt sind, hat das nichts zu tun. Die Hoffnung, die erforderliche Präzision in der Anwendung von Computersprachen könnte sich positiv auf die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Schüler auswirken, ist unberechtigt. Alles, was mit einer Computersprache abgebildet wird, muss auf zweiwertige Aussagen reduziert werden. Das funktioniert ausgezeichnet in den Bereichen der Computerwelt. Unsere Wirklichkeit ist aber bedeutend reicher. Um Wesentliches darüber aussagen zu können, braucht es eine leistungsfähige Sprache, wie wir sie in unserer natürlichen Sprache kennen. Das heisst aber nicht, dass der Computer nicht auch im Umgang mit unserer natürlichen Sprache ein hilfreiches Werkzeug sein kann. Denken wir an die grossen Möglichkeiten der elektronischen Textverarbeitung, deren didaktische Möglichkeiten wir noch viel zu wenig kennen. Oder es gibt Leselernprogramme, die bei lernbehinderten Kindern mit grossem Erfolg verwendet worden sind.

Und wie steht es mit der Kommunikation? Ich habe bereits angetönt, dass der Informationsaustausch mit dem Computer nichts mit einem menschlichen Dialog zu tun hat. Nun ist die Förderung der Dialogfähigkeit eines der wichtigsten Ziele schulischen Lernens. Wissen wird in unseren Schulen zu einem grossen Teil im Medium der Sprache, in der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden und zwischen den Lernenden erworben. Neben der kognitiven Kompetenz wird dabei immer auch die soziale Kompetenz erweitert. Wenn nun gewichtige Lerninhalte künftig mit einer undialogischen Maschine erworben werden, weil dies individueller und effizienter geschehen kann, geht diese Zeit für die Förderung der zwischenmenschlichen Kommunikation verloren. Könnte es sein, dass wir uns mit einer häufigen Verwendung des Computers als didaktisches Hilfsmittel zwar bemerkenswerte kognitive Vorteile, zugleich aber soziale und emotionale Nachteile einhandeln? Was weiss man darüber?

Rüdiger LUTZ (1983) hat dazu in einem Beitrag zur Bedeutung immaterieller Umwelteinflüsse folgendes berichtet:

"Bei Kindern, insbesondere Schulklassen, hat sich gezeigt, dass der Umgang mit Lerncomputern ganz bestimmte Denkprozesse fördert und andere vernachlässigt. Kurz gesagt, man spricht schon von einer Art Computer-Autismus, d.h. tendenziell autistisches Verhalten entspringt dem intensiven Kontakt mit Computerstrukturen. Dies ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass die Software heutiger Computerprogramme ganz bestimmten Logiken folgen muss, die für Kinder in ihrer kognitiven Entwicklungsphase besonders faszinierend sind. Dies ist erst einmal völlig normal und ungefährlich. Wird jedoch aufgrund des Standes unserer heutigen Technologie ausschliesslich diese Entwicklungsstufe zum Massstab schulischer Lerninhalte gemacht, dann prägt sich ein besonderer Denktypus und Schülertypus aus, der autistisch im weiteren Sinne bezeichnet werden kann. (...) Kinder, die gerade beginnen, mit logischen Strukturen zu spielen, bekommen einen nichtmenschlichen Partner, nämlich den Computer, der ihnen eine Welt vorführt, die ausschliesslich in dieser Logik arbeitet. Das Kind gerät somit in die Situation, diese ihm präsentierte Logik für die Realität zu nehmen. Damit beginnt der Teufelskreis des Computer-Autismus. Schnell lernt der Junge, und es sind meistens Jungen, mit der Logik des Computers zu kommunizieren. Der Zeitraum, der am Computer verbracht wird, vergrössert sich immer mehr. Dementsprechend fällt der soziale Kontakt, das soziale Lernen zurück. (...) Ueber mehrere Jahre ist es keineswegs auszuschliessen, dass ein kleiner Computerzauberer entstanden ist, der besser programmieren kann, als seine 20 Jahre älteren Kollegen, aber völlig unfähig im Kontakt mit anderen Menschen ist" (WPB 7/83, S. 335).

Die zweifellos bestehende Faszination des Computers birgt offenbar auch Gefahren in sich, die sich hier in Form eines unheimlichen Potentials an Denk- und Verhaltensanpassung gezeigt hat. Auch darüber müsste man nachdenken.

Informatik in der  
Lehrerbildung als Ant.  
wort auf Schülerinteressen

DER INFORMATIONSAUSTAUSCH ZWISCHEN DEM MENSCHEN UND DEM COMPUTER  
ERFOLGT IN EINER SPEZIFISCH DAFUER ENTWICKELTEN SPRACHE, DIE NICHT  
MIT EINER NATUERLICHEN SPRACHE IM DIALOG ZWISCHEN ZWEI MENSCHEN  
VERGlichen WERDEN KANN.

- Welche Folgen hat die visuelle Vermittlungsweise des Computers auf die Lerngewohnheiten? Differenzierung der visuellen Wahrnehmungsfähigkeit und speziell des Lesens? Vernachlässigung der auditiven Informationsaufnahme? Einflüsse auf das sich entwickelnde Vorstellungsvermögen von Kindern?
- Verstärkt die spezielle Art, in der die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens im Umgang mit dem Computer angewendet werden, die Verarmung des Sprachvermögens, der Literarität?
- Die Programmiersprachen sind auf zwei Sprachfunktionen beschränkt: auf die der Darstellung, der Abbildung von Zusammenhängen in der engen Erfahrungswelt der Computerlogik und die des "unmissverständlichen", eindeutigen Appells, der Handlungsanweisung an den Computer. Wirkt sich diese Sprachverwendung letztlich auch auf den Gebrauch der natürlichen Sprache aus?
- Werden die Kommunikationsgewohnheiten von Schülern durch den Einsatz eines weiteren informationsvermittelnden Mediums verändert, oder hat die Schule die Möglichkeit, kompensierend zu wirken?
- Wie kann die Schule eine drohende Diskrepanz zwischen der Förderung kognitiver Fähigkeiten und der Entwicklung sozialer Kompetenzen verhindern?
- Wird der heute schon beklagte Graben zwischen emotionsloser Kopfarbeit und der vom Intellekt möglichst unberührten Gefühlswelt noch verbreitert?

---

Gruppenbericht (Auszug)

Reflexionen zum psycho-sozialen Bereich

Medien: Bücher, Fernsehen, Video, Computer

Der Computer ist ein Medium unter andern. Alle Medien können positive und negative Auswirkungen haben. Es ist eine Aufgabe der Familie bewusst Verantwortung im Medienbereich zu tragen.

Durch Fortbildung können Eltern gestärkt werden, die Verantwortung zu erfassen und kompetenter zu handeln.

In der Familie sollten Freiräume geschaffen werden. Als Hilfe zur Unabhängigkeit von Medien hin zu unmittelbarer Eigentätigkeit. Realität soll von der Realität erlebt werden.

## Folgerungen für Pädagoginnen und Pädagogen

Ich habe versucht, auf mögliche Licht- und Schattenseiten des Computereinsatzes in der Schule aufmerksam zu machen. Ich möchte die angesprochenen Pädagoginnen und Pädagogen ermuntern, ihre erzieherische Verantwortung in bezug auf Entscheidungen angesichts der "intelligenten" Maschinen intensiv wahrzunehmen. Denn: Während eine produktorientierte Firma u.U. durchaus mit Recht auf ihre Fahne schreibt "Der Computer bringt uns die Zukunft", ist die Sache für uns Pädagogen bedeutend komplizierter. Wir schaffen keine Produkte, und wir dürfen uns in unserer Arbeit auch nicht darauf verlassen, dass uns ein neues Gerät die Zukunft bringen wird. Wir dürfen uns nicht einfach nach dem Trend richten. Wir haben im pädagogischen Bereich die Aufgabe, zu sagen, wie wir die Zukunft sehen wollen, auf welche Zukunft es wert ist, unsere Bildungs- und Erziehungsbemühungen auszurichten. Das sind normative Entscheide, die zwar durch neue Technologien beeinflusst werden können, durch diese aber nie bestimmt werden dürfen. Unsere Aufgabe ist es, die jungen Menschen zu Personen zu erziehen und zu bilden, die sich in einer durch Mikroelektronik und insbesondere durch Computer veränderten Welt zurechtfinden werden. Das wirft grundsätzlichere Fragen als die der Einführung eines neuen Schulfaches namens Informatik auf.

## Literaturverzeichnis

- |                       |  |
|-----------------------|--|
| HAEFNER, K. (1982)    | <b>Die neue Bildungskrise.</b> Basel: Birkhäuser.  |
| HAEFNER, K. (1984)    | <b>Mensch und Computer im Jahre 2000.</b> Basel: Birkhäuser.   |
| HENTIG, H.v. (1984)   | <b>Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit.</b> München: Hauser.   |
| KOEHLER, H. (1985)    | Computer als Herausforderung - zur Sklavenerbeit? Fragen zur Computerwelt und mögliche Reaktionen durch allgemeinbildende Schulen. <b>Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht.</b> 38. Jg. Hefte 1 und 2/1985, S. 1-9 und 65-73. |
| LUTZ, R. (1983)       | Die elektronische Umwelterfahrung. <b>Westermanns Pädagogische Beiträge</b> , 7/83, S. 331-335.  |
| MANDER, J. (1979)     | <b>Schafft das Fernsehen ab! Streitschrift gegen das Leben aus zweiter Hand.</b> Reinbek: Rowohlt.   |
| McLUHAN, M. (1970)    | <b>Die Magischen Kanäle.</b> Düsseldorf: Econ.   |
| PAPERT, S. (1982)     | <b>Mindstorms: Kinder, Computer und Neues Lernen.</b> Basel: Birkhäuser.   |
| POSTMAN, N. (1983)    | <b>Das Verschwinden der Kindheit.</b> Frankfurt a.M.: Fischer  |
| SLZ (5/85):           | Meine 9. Klasse heisst Peter. Computer in der Mehrklassenschule. <b>Schweizerische Lehrerzeitung.</b> 130. Jg. S. 35/36.   |
| WILLIMANN, J.         | <b>Die Wunschmaschine.</b> Reinbek: Rowohlt.   |
| TURKLE, Sherry (1984) | <b>Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft.</b> Frankfurt: Suhrkamp.  |
| WEIZENBAUM, J. (1977) | <b>Kurs auf den Eisberg.</b> Zürich: Pendo.  |
| WEIZENBAUM, J. (1984) | <b>Die Droge im Wohnzimmer.</b> Reinbek: Rowohlt.  |
| WINN, Marie (1979)    |  |

## HINWEIS

Anregende Beiträge zum Thema "Informatik und Schule" enthalten die beiden Hefte 5 und 6 der *Schweizerischen Lehrerzeitung*, 7. und 21. März 1985

## SCHULE UND FERNSEHEN

---

Rudolf Messner

### Gespräch am Frühstückstisch

(beteiligt: Katrin, 7 Jahre, und C., eine Freundin ihrer Eltern, bei der sie einige Tage verbringt)

Frau C.: "Weisst du, dass heute schon Dienstag ist?"

Katrin: "O fein, heute ist ein schöner Tag. Heute gibt es 'Spass am Dienstag'!" (eine Kinder-Fernseh-Sendung)

C.: "Du sollst nicht immer ans Fernsehen denken! Heute ist ein so schöner Tag, und wir können vieles machen. Spielen zum Beispiel. Aber du richtest dich nur noch nach dem Fernsehen!"

Katrin: "Du bist gemein. Weil du keinen Spass am Fernsehen hast, darf ich auch keinen haben! Ausserdem wird 'Spass am Dienstag' für Kinder gemacht. Wenn es die Kinder nicht ansehen, ist es umsonst gemacht."

Was erstaunt, ja ängstigt an solchen Szenen?

Verursacht uns Erwachsenen Fernsehen ein schlechtes Gewissen, weil es zwar als Kinder-Behüter vielfach willkommen ist, aber gerade in dieser Funktion an die in vielen Familien bestehenden Defizite an Anregung und Zuwendung erinnert? Sorgen wir uns, dass Kinder dem Fernsehen in einer Weise verfallen könnten, dass sie die künstliche Fernsehwelt als die erste und eigentliche Wirklichkeit ansehen, der gegenüber die realen Tätigkeiten und Erfahrungen, auch der Kontakt zu uns Erwachsenen, zweitrangig werden? Besteht ein tiefes Unbehagen darüber, dass wir zwar Zeuge einer auch uns selbst ergreifenden lebensprägenden Ausbreitung der Fernsehkultur werden, aber nicht hinreichend verstehen, was diese für Schule und Schüler bedeutet und wie wir darauf als Menschen und Lehrer reagieren sollen? (1)

Es mag noch Familien geben, in denen die tageslaufbestimmende Wirkung des Fernsehens auf Kinder ausbleibt oder sich nach anfänglicher Faszination verflüchtigt hat. Dies mag daran liegen, dass die Eltern selbst dem Medium nicht erlegen sind, und die Kinder im Haus, im Hof oder in der Gruppe Gleichaltriger genug an einladenden Kontakten mit Menschen und Tieren und an Spielanlässen vorfinden. Es kann auch sein, dass sich die häufig berichtete Beobachtung bestätigt, dass Jugendliche mit ihrer Abgrenzung von den Eltern zugleich auch ihren häuslichen Fernsehkonsum einschränken (obwohl heute viele Jugendliche über eigene Fernseh- und Videogeräte und oft ganz ungebremste Gelegenheiten zum Ausleihen von Kassetten verfügen).

1 Die hier vorgelegten Ueberlegungen sind durch Gespräche mit Praxislehrern im Rahmen des Seminars "Schule und Leben" am Staatlichen Seminar Biel angeregt worden. Dank für hilfreiche Hinweise schulde ich besonders meinem Kollegen Ben Bachmair und meiner Mitarbeiterin Dorit Bosse.

Schliesslich mag gerade von Lehrern, die am Seminar oder an der Universität tätig sind, die Bedeutung des Fernsehens überhaupt unterschätzt werden, weil ihre eigene Vermittlungsleistung in ihren individuell-gestalterischen Anteilen durch Medien bislang kaum ersetzbar scheint. Wie auch immer: Bei Lehrern der Primarschule häufen sich Beobachtungen folgender Art: Schon Kinder der Unterstufe kommen oft unausgeschlafen und abgespannt zur Schule, sichtlich beansprucht vom vorabendlichen Fernsehkonsum oder vom nächtlichen Krimi oder Western. (2) Fernseh-Hits gesehen zu haben, ist allein schon deshalb wichtig, um in der Altersgruppe mitreden zu können (vgl. ROGGE 1985, S. 7).

Schüler der Mittel- und Oberstufe sind oft vom Unterricht enttäuscht; sie finden das in ihm Gebotene im Vergleich zum Fernsehen nicht spannend und oft von geringem Neuigkeitswert. Immer wieder trifft der Unterricht auch auf durch Fernsehen den Schülern eingeprägte Haltungen auf Dinge sowie auf durch Fernsehen nahegebrachte Bilder und Aufwallungen, wobei oft der geringe Grad der Aufarbeitung und das hartnäckige Nachklingen solcher Imaginationen überraschen. Die Platte, der Film, die Kassette sind trotz ihres indirekt-abbildenden Charakters erstaunlicherweise von einer Aura des Authentischen und Ursprünglichen umgeben, gegen die selbst gelungenes Erzählen von Lehrern, oft auch ihre Bemühungen um unmittelbare Beobachtung und Naturerfahrung nicht ankommen. Lehrer berichten z. B., dass ihr Bemühen um unmittelbare Naturbegegnung von Schülern als "Blümlein-Ansehen" abgetan wird. Oft werden auch Lehrerdarstellungen von den Schülern am Fernseh-Gewohnten gemessen und sichtlich als blass und aus zweiter Hand erlebt.

Solche sich häufenden Wahrnehmungen von Lehrern können ganz offenkundig nicht mit dem schulüblichen Misstrauen gegen dasjenige erklärt werden, was Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit vereinnahmt. Es deutet sich an, dass sich in solchen Auesserungen und der sich dahinter verdichtenden Ratlosigkeit ein Phänomen von tiefer Wirkung, ja von epochaler Bedeutung verbirgt. Um dieses besser verstehen zu können, soll im folgenden versucht werden, das Fernsehen vor allem unter dem Gesichtspunkt der mit ihm verbundenen radikalen Veränderung des In-der-Welt-Seins von Menschen zu betrachten und anschliessend zu fragen, welche Konsequenzen dies für die Beziehung zwischen Fernsehen und Schule haben muss.

2 Neil POSTMAN weist in seiner Studie "Das Verschwinden der Kindheit", die am Beispiel der Vereinigten Staaten eine Art Vorausblick in das Gruselkabinett eines total durch Medien beherrschten Alltags eröffnet, auf Untersuchungsergebnisse hin, wonach - in den USA (nach 1979) - zwischen 23 Uhr und 23.30 Uhr etwa 3 Millionen Kinder im Alter von 2 bis 11 Jahren vor dem Fernseher sitzen; zwischen 0.30 Uhr und 1 Uhr sind es noch immer 1,1 Millionen (vgl. POSTMAN 1983, S. 94). - Ein punktuelleres Ergebnis aus jüngster Zeit: Ein Bremer Grundschulleiter berichtet, dass in einer 4. Klasse die Schüler am Samstag/Sonntag im Schnitt gut 10 Stunden ferngesehen haben (Streuung von 2 bis 18 Stunden). Am Samstag um 24 Uhr sitzen noch 7 von 21 Schülern vor dem Fernseher (vgl. SCHOLZ 1985, S. 57).



## Die Macht des Fernsehens über unseren Alltag und Weltbezug

Fernsehen ist seit etwa einer Generation verfügbar. Früher, in der Vor-Fernseh-Zeit mussten sich Menschen, wenn sie die Welt in bewegten Bildern repräsentiert sehen wollten, in Kinos oder zu Filmaufführungen bemühen. Nun lieferte ihnen das Fernsehen mit einem Mal ein immer reichhaltiger und differenzierter werdendes Filmangebot zur ständigen Verfügung in ihre Privatsphäre. Das zuerst auf wenige Abendstunden beschränkte Programm dehnt sich inzwischen über beinahe den ganzen Tag aus, die anfangs begrenzte Bildqualität wurde verbessert (Farbfernsehen), die zur Auswahl bereitstehenden Parallelangebote wurden und werden immer mehr vervielfältigt. Das geschichtlich gesehen noch wenig alte Medium Fernsehen ist zu einem mächtigen Faktor im Alltag geworden. Wie gross die dem Fernsehen heute von den meisten Menschen eingeräumte Macht ist, kann an einem einfachen Sachverhalt verdeutlicht werden. Wenn wir uns in unseren eigenen Räumen pünktlich auf die Minute zum Beginn einer Nachrichtensendung, einer Sportübertragung oder eines Spielfilms vor dem Fernseher einfinden und in aufmerksambeherrschter Zuschauerhaltung Platz nehmen, billigen wir dem Fernsehen Befugnisse über unser Privat- ja Intimleben zu, die uns - von einem Diktator beansprucht - als groteske Auswüchse von Allmachtsphantasien erscheinen würden (vgl. hier und beim Thema Fernseh-Begrüssung die ähnlichen Hinweise bei DEVERMANN 1983, S. 252 und 260 ff.). Wer könnte uns auch - eine scheinbar Orwellsche Vision - in unseren eigenen vier Wänden in der abendlichen Freizeit derartige Verhaltenszumutungen befehlen, wie sie Millionen Menschen täglich dem Fernsehen gegenüber freiwillig und willfährig erbringen? Millionen Menschen lassen sich z. B. einen weitgehenden Verzicht auf Gespräch und Geselligkeit aufzwingen.

Diese Betrachtungsweise scheint übertrieben? Dann muss daran erinnert werden, dass in der Pause von Fussball-Länderspiel-Übertragungen oder beliebigen Eurovisionssendungen der Wasserkonsum in Grossstädten bis an die Grenze der Belastbarkeit steigt. Die vom Fernsehen abgeforderte Disziplinierung reicht bis in die Regulierung privatester Körperfunktionen! (3)

Es ist auch bekannt, dass in vielen Familien die Essens- und Schlafenszeiten nach dem Zeitschema der Fernsehprogramme organisiert werden. Günther ANDERS hat in seiner seit ihrem Erscheinen im Jahr 1956 grundlegend gebliebenen philosophischen Studie "Die Welt als Phantom und Matrize" schon

3 Interessante Belege für dieses Phänomen brachte eine Unterrichtseinheit über Fernsehen in einer 5. Klasse einer Kasseler Schule. Nach anfänglichem Zögern und vielen Versicherungen, wie gut sie Fernsehen fänden, waren die Schüler bereit, auch über einige negativ erlebte Seiten ihres Fernsehalltags zu berichten, z. B. über Erfahrungen des beinahe zwanghaften Verfallenseins an das Medium. Einige Schüler erzählten, dass sie oft stundenlang ihre Körperbedürfnisse unterdrückten, um nicht vom Bildschirm wegzumüssen. Eine Schülergruppe schrieb sich solche Fernsehzwänge im folgenden, ironisch gemeinten Vers vom Herzen: "Und er sitzt dann vor der Kist', bis er in die Hose pisst!"

---

früh davon gesprochen, dass das Fernsehen den früher den Mittelpunkt des Wohnzimmers bildenden Tisch seiner zentralen Rolle als Sammelpunkt der Familie berauben wird: "Während der Tisch die Familie zentripetal gemacht und die um ihn Sitzenden dazu angehalten hatte, die Weberschiffchen der Interessen, der Blicke, der Gespräche hin und her spielen zu lassen und am Tuche der Familie weiterzuweben, richtet der Bildschirm die Familie zentrifugal aus ... Nicht mehr zusammen sind sie, sondern nur noch beieinander, nein nebeneinander, blosse Zuschauer" (ANDERS 1968, S. 106). Das Fernsehen prägt also - ebenso tiefgreifend wie unbemerkt - die täglichen Formen des familiären Wohnens und Miteinander-Sprechens.

Schliesslich ist auch an den hohen Grad an Ruhestellung zu denken, den Fernsehen seiner Klientel abverlangt. Der Grad an Gespanntheit und Konzentration entspricht in der Regel der Norm öffentlicher Darbietungen, wie Vorträgen, Konzerten oder Theateraufführungen, wird hier aber nicht gegenüber einer realen Person oder Gruppe von Akteuren, sondern gegenüber einem nur scheinbar für einen selbst inszenierten, massenhaft reproduzierten Bild-Geschehen erbracht. Das Sich-Ereignende gilt ja in Wirklichkeit, wenn es nicht überhaupt konserviert worden ist, nicht dem individuellen Zuschauer, sondern - auch wenn man noch so freundschaftlich-familiär als Hausherr begrüsst, angesprochen und für das dem Moderator gegebene Gastrecht bedankt wird - einem imaginären Durchschnittskonsumenten.

Die Frage ist nun, was dem Fernsehen diese bis in die Privatsphäre so vieler Menschen hineinreichende Macht verleiht. Ist es, wie als Antwort naheliegt, die Faszination seines Angebotes an Information und Unterhaltung, sein Attraktivitäts- und Aktualitätswert?

Ein solcher Hinweis auf die positiven Möglichkeiten des Fernsehens trifft sicherlich Wesentliches, doch muss man sich die besondere Leistung, die das Fernsehen zur Vergewärtigung von Wirklichkeit erbringt, noch genauer vor Augen führen. Zunächst erweckt das Fernsehen den Anschein, über alle, im buchstäblichen Sinn alle Bereiche der Wirklichkeit zu informieren, ja noch mehr, den Beschauer als Mit-Einbezogenen hinter alle Kulissen treten, an jedem Geschehen beteiligt sein zu lassen. Das "Medium der totalen Enthüllung" nennt POSTMAN das Fernsehen: "Nachdem man das Verteidigungsbudget, die Energiekrise, die Frauenbewegung und die Strassenkriminalität "gebracht" hat, kommt man, ob schnell oder langsam, unweigerlich auch auf den Inzest, die Promiskuität, die Homosexualität, den Sadomasochismus, die Probleme todkranker Menschen ..." (POSTMAN 1983, S. 97). Das Fernsehen, auch wenn es sich unter staatlichem Auftrag um Niveau bemüht und sich, wenigstens teilweise, aufklärerisch-bildend versteht, hat noch vor kaum einem Tabu haltgemacht. Die Schwelle des Vorzeigbaren ist vielmehr immer weiter hinausgeschoben worden (wie in Text-Medien übrigens auch). Nur nebenbei sei schon hier erwähnt, dass nach POSTMANs Auffassung diese enttabuisierende Funktion, die alle Bereiche aufzuschliessen verspricht, dem Fernsehen gegenüber der im Vergleich dazu vorsichtig, beinahe prüde informierenden Schule einen beträchtlichen Vorsprung an wirklichkeitserschliessender Kraft verleiht (vgl. S. 158 ff.).

Das Verfügen über Geschehnisse aus allen Lebenssphären, vor allem das Dramatische, Besondere, auch Abseitige, ist jedoch nur das eine Moment der Fernseh-Präsentation. Das andere von nachhaltiger Wirksamkeit besteht in

# SPV

SCHWEIZERISCHER PAEDAGOGISCHER VERBAND

SOCIETE PEDAGOGIQUE SUISSE

STUDIENWOCHE DAVOS 2.-9. OKTOBER 1985

Liebe Kolleginnen und Kollegen

Die Tradition des VSG und seiner Fachverbände, alle fünf Jahre eine Studienwoche anzubieten, wird diesen Herbst wieder Wirklichkeit: Vom 2.-9. Oktober findet dieser grosse Kongress in Davos statt. Davos hat uns 1980 eine gute Infrastruktur zur Verfügung gestellt und wird sie diesmal noch verbessern.

Der Zeitpunkt von Mittwoch bis Mittwoch ist neu, damit nicht die ganze Woche den einen in die Ferien und den andern in die Schulzeit fällt. Diese Neuansetzung baut auf der Solidarität unter der schweizerischen Lehrerschaft auf. Ueberdies entdecken immer mehr geistig regsame Menschen, dass Ferien nicht nur darin bestehen können, sich unter der südlichen Sonne braten zu lassen. Man kann sich ebensogut unter der Davoser Höhensonne erquicken bei Aktiv-Ferien, indem man sich ins reine Licht der Wissenschaft stellt. Das Kongress-Motto klingt denn auch ganz wissenschaftlich: MITTELSCHULE UND FORSCHUNG.

Den verschiedenen Vorbereitungsgruppen ist es gelungen, ein Programm zusammenzustellen mit Leuten, die in verschiedensten Gebieten Wesentliches von der Forschungsfront zu berichten haben. Dabei soll es aber nicht sein Bewenden haben. Die zweite Hälfte des Kongresses wird sich stark den Fragen zuwenden, was all dies Forschen in einer künftigen Welt und ihrer Schule zu bedeuten hat. Unter welchen Verantwortlichkeiten wird geforscht, angewendet und gelehrt?

Die bereits traditionelle "Abendschiene" offeriert eine reichhaltige Palette von Spezialitäten, so dass nicht nur der Generalist (und wer könnte sich heute noch diesem Appell entziehen?), sondern auch der Fachspezialist auf die Rechnung kommt. Daneben enthält das Programm eine Reihe weiterer Angebote, Veranstaltungen, Meetings: künstlerische Betätigung, körperliche Aktivitäten, Exkursionen, Geselliges.

Lassen Sie sich vom demnächst erscheinenden Programm glustig machen (WBZ, Postfach, 6000 Luzern 4). Ziehen Sie kühn einen Strich durch die eigene (Kalender-)Rechnung: Vom 2.-9. Oktober im Jahr der Jugend STUDIENWOCHE DAVOS!

A propos "Kon-gress": Dieses Wort kommt nicht (wie böse Zungen behaupten) vom lateinischen grex/gregis, was Herde, Schwarm, Rotte bedeutet, sondern von gressus = Schritt. Einmal in fünf Jahren die pädagogische Klausur verlassen und Schritte ins Offene der Wissenschaft tun, aber auch Schritte ins Verheissungsvolle, d.h. Schritte auf einander zu! Darauf freue ich mich. Und ich hoffe, Sie alle, liebe Kolleginnen und Kollegen, dort oben in dieser rüstigen Verfassung anzutreffen, damit wir nachher - in den Niederungen des Alltags - wieder fünf Jahre lang Schrittmacher sein können.

Der Präsident SPV

*Hans Brühweiler*

NB Die statutarische Jahresversammlung des SPV findet nicht am Samstag, sondern am Freitagnachmittag, den 4. Oktober 1985, statt.

SVP + SEMINARDIREKTOREN

*Jahresversammlung der Schweizerischen Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen SKDL, 23.-25. Mai 1985 in Zofingen*

Als Ausdruck der bereits traditionellen Beziehungen zwischen dem SPV und der SKDL durfte ich auch heuer wieder Gast der Jahresversammlung sein. Die HPL Zofingen nahm ihr 10-Jahr-Jubiläum zum Anlass, die Tagung zu organisieren.

Hauptthema des ersten Tages war die Lehrerarbeitslosigkeit. Der Generalsekretär EDK, Moritz Arnet, fasste eine Umfrage unter den Kantonen zu einem aufschlussreichen Referat zusammen: "Viele Lehrer - wenig Stellen: Was tun die Kantone?". Hier wie in den anschliessenden Kurzreferaten aus fünf Regionen der Schweiz kam eine Fülle von Massnahmen und Ideen zum Vorschein, die in den verschiedenen Kantonen durchgeführt oder noch diskutiert werden. Beeindruckend sind auch die gewaltigen Unterschiede im Ausmass des Lehrerüberflusses. Einen gesetzlich verankerten numerus clausus kennen nur die Kantone BS, BL und GE.

Der zweite Tag hatte sein Schwergewicht in der gruppenweisen Verarbeitung der Ergebnisse des ersten Tages sowie in der Geschäftssitzung.

Der dritte Tag brachte ein sehr persönliches Bekenntnis des Basler Professors Max Thürkauf in Form eines Referates "Die moralische Verantwortung der Wissenschaftler gegenüber dem Leben". Dass sich hier die Geister scheiden mussten, konnte vorausgesehen werden; sie zu Wort kommen zu lassen, hätte mehr Raum beansprucht als nur die Kaffeepause. Aber es schwelte noch der Dauerbrenner "Hochschulzugang für Primarlehrer". Auch hier war wieder einmal eine Standortklärung fällig, wiewohl an konkret Neuem nicht viel berichtet werden konnte. Aber auch das ist ein Stück Realität in der schweizerischen Bildungslandschaft.

Ob die oenologische Heimatkunde zum Fortbildungs- oder zum Rahmenprogramm zu zählen war, ist ebenso schwierig zu entscheiden wie die Frage, wem der Lorbeerkrantz für Rhetorik und Eloquenz gebührt, dem Rebbaukommissär Naef oder dem am Pfingstvortrag in Zungen redenden Präsidenten Alfred Richli für seine begeisterte Dankadresse.

*Hans Brühweiler*  
Präsident SPV

STUDIENWOCHE  
SEMAINE D'ETUDES  
EMNA DA STUDIS  
SETTIMANA DI STUDIO

**2.-9. OKTOBER****DAVOS 85**

---

**UNTERWEGS ZUM INFORMATIKUNTERRICHT IN DER LEHRERBILDUNG! - UNTERWEGS ?**

---

*In einem viertägigen Kurs der Weiterbildungszentrale Luzern - in Zusammenarbeit mit dem Schweizerischen Pädagogischen Verband und der Paulus-Akademie Zürich - befassten sich 30 Lehrer und Lehrerinnen mit dem aktuellen Thema: Die Herausforderung der Informatik an die Lehrerbildung (1.-4. Mai 1985). Zwei Tage waren der praktischen Arbeit am Computer vorbehalten, an zwei Tagen wurden Antworten zum Tagungsthema vorgetragen und ausformuliert. Die Pädagogen sind aufgerufen, sich dieser Herausforderung zu stellen.*

Das Kursleiterteam Theodor Bucher, Hermann Landolt, Erwin Beck, Markus Lusti, Reto Rigonalli und Emil Wettstein hatte die keineswegs leichte Aufgabe, den zu Kursbeginn vorgetragenen, recht anspruchsvollen Erwartungen der Kursteilnehmer in diesen vier Tagen optimal gerecht zu werden. Dies zeigte sich bereits in den ersten beiden Tagen, die ausschliesslich der praktischen Arbeit reserviert waren: Da gab es den Kollegen, der zum erstenmal mit etwelcher Skepsis einer dieser "Wundermaschinen" gegenüber sass und sich mit vorsichtigem Tasten an Basic heranwagte; daneben die Kollegin, die in Pascal elegant und gekonnt die wundersamsten Dinge auf den Bildschirm zauberte! Dazwischen lagen breitgefächert die Kenntnisse und Fertigkeiten der übrigen Kursteilnehmer. Sie dort abzuholen, sie ein Stück weiterzuführen, ihnen Sach- und Fachkompetenz zu vermitteln, war kein leichtes Unterfangen. Doch wertvolle Erfahrungen und Einsichten wurden auf allen Stufen zusammengetragen, auch wenn ab und zu "Nachtarbeit" eingelegt wurde. Sie bildeten Voraussetzung und Einstieg in die Thematik der zweiten Kurshälfte. Ausgezeichnete Grundsatzreferate, angeregte und offen geführte Gruppengespräche zum epistemologisch-anthropologischen, kognitionspsychologischen und motivationalen, zum ergonomisch-technischen und psycho-sozialen Bereich führten im Anschluss zu aussagekräftigen Antworten (siehe Kasten).

Aus all dem ging der eine Auftrag aus dem Kurs deutlich hervor: Alle Lehrpersonen, ob Informatiker oder Pädagoge, ob Mathematiker oder Deutschlehrer haben sich als Lehrerbildner mit dem Problembereich Informatik auseinanderzusetzen und mit ihrer Arbeit Antwort zu geben auf die Frage "Informatik in der Lehrerbildung?".

Dominik Jost

*PS Der SPV schlägt der WBZ die Wiederholung dieses Kurses vor.  
Voraussichtlicher Termin: Februar 1986.*

---



## I N F O R M A T I K und L E H R E R B I L D U N G

Angesichts des Siegeszuges des Computers kann die Schule nicht ratlos dastehen. Eine Studientagung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes und der Paulus-Akademie vom 1.-4. Mai in Zürich gab Experten der Lehrerbildung und der Informatik Gelegenheit, ihre Marschrichtung zu überprüfen.

Uebereinstimmung bestand in den Ansichten, die Schule dürfe weder die Entwicklung im Informatikbereich an sich vorbeistreichen lassen noch der Faszination des Computers erliegen. Wohl bringen die elektronischen Medien auch für die Pädagogik neue Möglichkeiten, doch ist nicht alles, was technisch machbar ist, dadurch auch schon sinnvoll und verantwortbar.

Unter dem Druck der Produkte-Anbieter (Hard- und Software) ist die Gefahr gross, dass Schulen erhebliche materielle Investitionen tätigen, die sich später, bei näherem Zusehen, als fragwürdig erweisen (mit vielen Sprachlabors ging es so). Der Druck ist umso grösser, als vielen Schweizern noch die Angst im Nacken sitzt, man könne nach dem Uhrenjetzt auch noch den Computeranschluss verpassen. Aufgabe der *Volks*-Schule kann es nicht sein, in einem neuen Fach "Informatik" eine "Computer-Gebildetheit" zu verbreiten. Sie leistet ihr Wesentliches, wenn sie die Grundfähigkeiten des Kindes entfaltet. Und hierzu gehört nicht nur scharfsinniges logisches Denken, sondern - wie eh und je - die Entfaltung aller Sinne sowie die Stärkung der Erlebnis- und Ausdruckskräfte. Eine präzise, reichhaltige Sprache sowie ein wirklich verstandenes mathematisches Rüstzeug helfen dem Schulabgänger am besten, sich in Berufs- und weiterführenden Schulen in die eigentliche Informatik einführen zu lassen.

Damit die Lehrer aber wissen, woraufhin sie bilden, erscheint eine angemessene Computer-Literacy als Teil einer zeitgemässen Allgemeinbildung für sie erstrebenswert. Die Aus- und Fortbildungs-Institutionen werden gut beraten sein, wenn sie entsprechende Angebote bereitstellen.

Die gesamte Auseinandersetzung mit Informatik im Schulbereich hat eng verknüpft mit erzieherischen Konzepten zu erfolgen. Sie darf nicht nur Ergebnis politischer (E)motionen sein.

Bw

**Presse-Mitteilung****Presse-Mitteilung****Presse-Mitteilung**

Rudolf Messner "Schule und Fernsehen" (Fortsetzung)

dem durch das Fernsehen vermittelten Gefühl, durch die Teilhabe am Medium an der gesamten Wirklichkeit, die Menschen überhaupt zugänglich ist, aktiv beteiligt zu sein. Ob es sich um einen Bombenanschlag im Nahen Osten, eine Flutkatastrophe in Bangla Desch, die neueste Papstreise, die Sitzung des chinesischen Volkskongresses, ja um die Dialoge in einer die Erde umkreisenden Raumstation handelt - jeder Interessierte erhält innerhalb von 24 Stunden über das Fernsehen an diesen Ereignissen Zugang.

Dabei wurde bisher nur von den Sachinformationen des Fernsehens gesprochen, nicht aber von seinem gigantischen Angebot zum Hinwegschwimmen aus dem Alltag in Sport- und Spiel-, Abenteuer, Phantastik- und Science-fiction-Welten.

Einen makaber-eindrucksvollen Beleg für das durch Fernsehen vermittelte Gefühl des Dabei-Seins lieferten auch die grässlichen Szenen, die anlässlich des "Endspiels" der europäischen Fussballmeister am 29. Mai 1985 aus Brüssel "live" übertragen wurden. Dieser Fall bestätigt nicht nur die Aktualitäts-Annahme, sondern er zeigt auch in dramatischer Weise, wie sehr uns die Fernseh-Sicht in eine widersprüchliche Doppelbeziehung von innerlich erfahrener, schrecklicher "Nähe", real gesehen aber hilflos lassender Distanz zu wirklichem Geschehen bringt. (4)

Wie immer Machart und Inhalt von Fernsehsendungen im einzelnen zu bewerten sein mögen, man muss sich klarmachen, dass - bei aller Scheinhaftigkeit solcher Allgegenwartsangebote und -erfahrungen - durch Fernsehen für jedermann Wünsche erfüllbar geworden sind, die sich Generationen von Menschen nur durch so vergleichsweise scheu wirkende Versinnbildlichungen wie den "Fliegenden Teppich", die "Tarnkappe" oder das "Sich-an-andere-Orte-Wünschen" herbeizuträumen vermochten. Selbst H.G. WELLS "Zeitmaschine" wirkt dagegen in ihren Möglichkeiten begrenzt. In seiner Wurzel, dies will damit gesagt sein, schmeichelt das Fernsehen also geheimen Allmachts- und Grössenbedürfnissen von Menschen, vor allem ihrem Wunsch, so liesse sich zugespitzt sagen, nach "Omnipräsenz".

Dies ist keineswegs nur negativ zu sehen. Es wäre m. E. völlig falsch, Fernsehen aus pädagogischer Sicht nur abwertend zu sehen. Fernsehen, genauer: Die Zugänglichkeit der Welt durch mit elektronischen Kameras eingefangene Bilder, hat eine grossartige Ausweitung der menschlichen Wahrnehmungs- und fiktiven Erfahrungsmöglichkeiten gebracht und damit ein neues Gefühl des In-der-Welt-Seins selbstverständlich werden lassen, auf das zu verzichten nicht sinnvoll schiene.

#### Das Doppelgesicht des Fernsehens

Aber dafür, dass - wie ANDERS sagt -, die Ereignisse zu uns kommen, statt wir zu ihnen, muss auch ein Preis gezahlt werden, der das lange Zeit zu wenig vergegenwärtigte negative Doppelgesicht des Fernsehens aufdeckt.

4 Deutlich wird auch, wie sehr der randalierende Teil der Fussballfans bei seiner Gewaltausübung mit dem fernsehartigen Zuschnitt des Ereignisses als Bühne für seine Aktionen rechnet.

Genau besehen weist die Wiedergabe der Welt im Fernsehen nicht die uns vorgegaukelte Fülle auf. Wirklichkeit erscheint im Fernsehen immer verkürzt. Die erwähnte Zugänglichkeit beschränkt sich auf dasjenige, was von Kameras eingefangen, von Scheinwerfern ausgeleuchtet und in bewegte Bilder gebannt werden kann. Und das ist, wie jeder Fernseh-Akteur weiss, thematisch oft beängstigend Eingeschränktes, Gekünsteltes und Selegiertes. Auch die Exklusivität, die den vor dem Fernsehgerät sitzenden Zuschauern durch die Privatheit der Situation und durch die persönliche Darbietung der Programme suggeriert wird, erweist sich als Illusion. Tatsächlich werden nicht nur Serien wie "Dallas" oder "Denver" in beinahe fabrikmässiger Weise massenproduziert; der scheinbar einsame Fernseh-Betrachter sitzt in Millionen von Exemplaren vor dem selben Produkt (als Typ des "Massen-Eremiten", wie ANDERS (1968, S. 102) treffend ausführt). Ueberhaupt entschliesst sich vieles am Fernsehverhalten, wenn man es als Konsumtätigkeit betrachtet. Der Warenaspekt ist im Fernsehen nicht nur in den Werbesendungen allgegenwärtig. Die einzelnen Sendungen selbst sind Waren, die sich nur am Markt behaupten können, solange sie bei einem Massenpublikum Abnahme finden. Was sich als informierendes, unterhaltendes und weiteröffnendes Medium darstellt, muss auch als Massenproduktions-Anstalt von vorgefertigter phantomer, den Massengeschmack zugleich widerspiegelnder und gängelnder Ware gesehen werden. Schliesslich ist noch als wesentliches Bestimmungsmoment anzufügen, dass Fernsehen einen fatalen Zug dazu in sich trägt, das Verhältnis zwischen ursprünglich gegebener Realität und abbildender Reproduktion umzukehren. Oft befindet sich das Fernsehen nicht mehr in einer dem Ereignis dienenden Funktion, sondern das Fernsehen schafft sich selber die Ereignisse, die den von ihm verkörperten Reproduktionsinteressen entsprechen. Fernsehen bestimmt beispielsweise, zu welcher Uhrzeit Sportwettbewerbe stattfinden und durch welche Inszenierung Spannung zuschauergerichtet verdichtet werden kann. Fernsehen entscheidet dabei mit, wie Politiker aussehen, reden und agieren sollen. Fernsehen hat durchaus die Macht, wie das einleitend berichtete Beispiel von Katrins "Spas am Dienstag" zeigt, bestimmte Wochentage für Kinder lebenswerter erscheinen zu lassen. Auch von Erwachsenen wird ja berichtet, dass sie schon Tage im voraus fernsehvermittelten Sportereignissen entgegenfiebern.

Ehe auf die Konsequenzen des Gesagten für das Verhältnis von Schule und Lehrer zum Fernsehen eingegangen wird, seien noch Ergänzungen zu zwei Fragen angefügt, die für eine solche Klärung grundlegend erscheinen: Erzeugt Fernsehen beim Zuschauer Passivität? Ist Fernsehen selbst der entscheidende Faktor für die mit ihm verbundenen Alltagsveränderungen?

Oft wird stereotyp davon gesprochen, dass Fernsehen bei seinen Zuschauern Passivität hervorbringe (und dementsprechend von der Schule kompensatorisch eine aktive Rolle gefordert). Eine genauere Betrachtung zeigt immerhin, dass Fernsehen den Betrachter äusserlich weitgehend ruhigstellt. Richtig ist an diesem Argument auch, dass Fernsehen immer schon vorprogrammierte Informationen, Deutungen und Phantasien - auch Schnitte, Orts- und Szenenwechsel - liefert (vgl. STURM 1985 "Die fehlende Halbsekunde"), welche seine Konsumenten weder aktiv mitgestalten noch innerlich ausreichend verarbeiten können. Gerade diese Eigenart des Fernsehens führt dazu, dass die Betrachter, die sich auf sein Angebot einlassen, innerlich oft hochaktiv sein müssen. Wie sehr Zuschauer angespannt sind, belegt nicht nur die oben erwähnte Unterdrückung von Körperfunktionen und geselligen



Impulsen; jeder Blick in gebannte Kindergesichter vor dem Fernseher kann dies zusätzlich bestätigen. Aus pädagogischer Sicht wird man also sagen können, dass Fernsehen gerade wegen der von ihm ausgelösten inneren Erlebnisintensität nach einer Vorsorge für die Aufarbeitung des Angestauten und Unerledigten verlangt.

Zum Einfluss des "Faktors" Fernsehen: Die häufig gebrauchte Redeweise von dem (dies oder jenes bewirkenden) Fernsehen darf nicht so verstanden werden, als ob es einen ausgrenzbaren medialen Faktor "Fernsehen" gäbe, dem allein spezifische Wirkungen zugeschrieben werden können. Fernsehen ist nicht ein isoliert handhabbares Kommunikationsmittel, über das Menschen frei verfügen können, sondern die Existenz und die derzeit vorfindbare Form des Fernsehens sind selbst Ausdruck komplexer technischer, ökonomischer und politischer Entwicklungen. Erst durch ihr Zusammenwirken entsteht die oben beschriebene doppelte Wirkung des Fernsehens als welterschliessendes und zugleich eine Scheinwelt erzeugendes Phänomen. Fernsehen ist also nicht Ursache, sondern selbst Produkt gesellschaftlicher Veränderungen. Wie sehr Fernsehen in die komplexe Realität unserer Gesellschaft eingewoben ist, darauf weist die medientheoretische Grundeinsicht hin, dass ohne Fernsehen das Zusammenleben in industriell-demokratischen Grossgesellschaften kaum denkbar wäre. Nur ein Massenkommunikationsmittel wie Fernsehen kann die auseinanderstrebenden Lebensbereiche eines solchen Gebildes - so die Kernaussage - überhaupt zusammenhalten und ein Mass an Informiertheit und Uebereinstimmung sichern, das alle Gesellschaftsmitglieder verbindet.

Die naheliegende Gefahr, die direkte gesellschaftsverändernde Wirkmächtigkeit von isoliert betrachteten Schrift- oder Mediensystemen zu überschätzen, ist auch ein Grund dafür, dass Neil POSTMANS Analyse "Das Verschwinden der Kindheit" - so sehr ihr im vorliegenden Text in vielen höchst fruchtbar erscheinenden Einzelaussagen gefolgt wird - in ihrer Gesamtaussage mit Distanz zu sehen ist. Wenn POSTMAN davon spricht, dass Schrift und Fernsehen Phänomene wie die Kindheit hervorbringen oder zum Verschwinden bringen können (vgl. 1983, S. 8), dann muss darin eine Ueberschätzung von - selbst komplex verursachten - medialen Formen gesehen werden. Ein unabhängig davon gültiger POSTMAN-Gedanke ist jedoch hilfreich, die grundsätzliche Konkurrenzsituation zwischen Fernsehen und Schule in einer Weise zu verstehen, welche den bisherigen Ueberlegungen gerecht wird.

#### Fernsehen als Konkurrent der Schule

Nach POSTMAN kann die dramatische Veränderung in der Beziehung zwischen Fernsehen und Schule nur zureichend verstanden werden, wenn man sich Folgendes vergegenwärtigt (POSTMAN 1983, S. 23 f., 56 f., 158 ff. und 169 f.): Der Zugang zu einer qualifizierten Weltkenntnis, ja überhaupt zur Erwachsenen-Kultur, führt nach dem historisch gültigen Bildungsverständnis über den langen, mit hohen Anstrengungen verbundenen Weg des Lernens der Kulturtechniken. Die Schule besitzt das Monopol für ein solches institutionell auf viele Jahre erstrecktes Lernen und damit auch den Schlüssel zur Erwachsenenwirklichkeit. Mit der Ausbreitung des Fernsehens und der ihm eigenen "totalen Enthüllung" von Wirklichkeit hat sich jedoch eine radikale Wandlung vollzogen. Da seine Bilder - so POSTMAN - ohne besondere

Anstrengungen und Vorkenntnisse schon im frühen Alter aufgenommen werden können, verspricht es schon Kindern, ihnen mehr von der Welt zu zeigen, als dies die Schule jemals könnte. Und dies auch noch ohne den Preis der von der Schule geforderten jahrelangen triebunterdrückenden Lernanstrengungen! Fernsehen, so POSTMANS These, vermittelt also schon Kindern die Vorstellung, dass Weltwissen in anstrengungsarmer Weise nach dem Prinzip des lustvollen Konsumierens erworben werden kann.

Soweit diese Ueberlegung stimmt - und einiges spricht dafür, dass sie Wesentliches trifft -, wäre es viel zu kurzsichtig, Fernsehen bloss als eine Art technisch-mediale Konkurrenz zur Schule zu sehen, Fernsehen also im wesentlichen dem Bereich technischer Verbesserung und Innovation von Informationsweitergabe zuzuordnen. Alles deutet darauf hin, dass Fernsehen nicht bloss eine technische Alternative darstellt, wie man sich etwa entscheiden kann, ob man sich mit einem Schaber oder mit einem elektrischen Rasierapparat den Bart stutzt oder mit der Hand oder einer Geschirrspülmaschine Teller und Gläser reinigt. Fernsehen scheint vielmehr Schule tatsächlich in ihrem Nerv, d. h. in dem von ihr im Kultur-Vermittlungsprozess beanspruchten Monopol zu treffen. Fernsehen erweckt im geheimen zumindest den Anschein, dass es das "Geheimnis" der Welt zugleich authentischer und anstrengungsärmer zugänglich machen könne als Schule. Authentischer insofern, als die Enthüllung aller Wirklichkeitsbereiche über das kulturell zensierte Angebot der Schule weit hinausgeht und als überhaupt Bilder die ursprünglich-archaische Schaulust des Menschen anzusprechen vermögen und ihm damit nahelegen, besser als durch Sprache und Texte ins Wesen der Wirklichkeit eindringen zu können. Anstrengungsärmer insofern, als dies ohne den von der Schule für den Erwerb der Kulturtechniken eingeforderten Sublimierungsprozess geschehen kann.

Die Ansicht, dass das Fernsehen zu einer monopolbrechenden Alternative der Schule werden könnte, wird weiter gestützt, wenn man sich die Motive vergegenwärtigt, aus denen Schule überhaupt hervorgegangen ist. Historisch gesehen ist Schule als eine künstliche Lernwelt eingerichtet worden, in der Heranwachsenden jene Erfahrungen vermittelt werden sollen, die ihnen ihre primäre Lebensumwelt (Familie, Beruf, Alltagsleben) aufgrund ihrer Begrenztheit nicht vermitteln kann. Die Schule versucht diese Leistung mit den ihr eigenen Mitteln zu erbringen: einem gefächerten, an die Person von Lehrern gebundenen Unterricht; durch Sprechen, Texte und mediale Anschauungsmittel.

Muss Fernsehen gegenüber einem solchen, gleichsam "veralteten" Medienangebot nicht tatsächlich überlegen erscheinen? Und hat also nicht POSTMAN mit seiner Behauptung recht, dass das Fernsehen in den Augen der Heranwachsenden der Schule ihr "Geheimnis" entrissen hätte - mit dem damit verbundenen Bedeutungsverlust für schulisches Lehren?

Genauer besehen, stellt sich die Sachlage differenzierter dar. Zwar trifft es durchaus zu, dass das Fernsehen zum geheimen Hauptkonkurrenten der Schule geworden ist, der Ereignisse weitaus besser und umfassender bildhaft zugänglich machen kann. Es gibt aber zwei gewichtige Argumente, welche die fortdauernde Bedeutung der Schule bestätigen, ja sie in einem neuen Licht

erscheinen lassen. Der erste Gedanke: Die bewegten Bilder der Television liefern nicht dasselbe, was schulische - sprach- und textorientierte - Bildung ausmacht. Schrift- und Lesekultur ist nicht nur weniger, sondern auch anderes und mehr als Bildkultur, ja Bilder und Symbole sind ohne Aneignung der Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Interpretierens nur begrenzt verstehbar. Das zweite Argument: Fernsehen führt zwar sinnliche Bilderfülle vor, tatsächlich ist jedoch die von ihm gebotene Weltvermittlung zentral produziert und standardisiert und ist die von ihm geschaffene Kommunikationssituation starr und doktrinär. Die Schule verfügt dagegen trotz ihrer prinzipiellen Künstlichkeit und ihres Vermittlungscharakters über die Möglichkeit, Wirklichkeit durch die Person der Lehrer immer neu lebendig werden zu lassen und die Schüler dadurch zur individuellen und selbständigen Aneignung und Auseinandersetzung mit ihr anzuregen. Das bedeutet: In der Schule ist jemand anwesend, der als Person für das einsteht, was vermittelt wird; in der Schule kann gesprochen, diskutiert, unmittelbare Erfahrung einbezogen, Phantasie und Eigenaktivität ausgelebt werden; in der Schule kann nachgedacht und -gefragt, wiederholt und vertiefend nachgebohrt werden.

Ohne die Grenzen von Schule, die in ihrem Charakter als künstlich-sekundäre Lernanstalt liegen, verleugnen zu wollen, wird man also sagen können, dass die immer weiter vordringende Okkupation der Erfahrungswelt der Heranwachsenden durch die aus zweiter Hand stammende Bilderwelt des Fernsehens der Schule Anlass gibt, sich auf die eigenen Stärken zu besinnen. In einer überraschenden Umkehrung der Verhältnisse wird also Schule ihre Möglichkeiten zur unmittelbaren, eigentätigen, aufarbeitenden Begegnung mit Personen, Dingen, Situationen - die Fernsehen immer schon voraussetzt - zu nutzen und auszubauen haben. Schule also als Medium, das in der Sinnlichkeit der in ihr möglichen Erfahrungskonstitution der Abstraktion der Fernsehvermittlung entgegenzuarbeiten hätte (während zugleich Fernsehen wesentliche Funktionen der fiktiven Begegnung mit Wirklichkeit an sich zieht).

#### Ueber den schulischen Umgang mit Fernsehen

Was folgt daraus konkret für die tägliche Arbeit des Lehrers?

Zunächst sollte die Schule nicht in den Fehler verfallen, nach dem Muster ihrer langjährigen Beziehung zur Trivialliteratur den Fernsehkonsum von Kindern und Jugendlichen einfach abzuwerten, gleichsam also den Bann des Fernsehens dadurch brechen wollen, dass das Fernsehen den ihm partiell Verfallenen verleidet werden soll. Fernsehen ist eine unumkehrbare, vielfach positive Entwicklung, die man nicht einfach pädagogisch wegpredigen kann. Die richtige Weise des Umgangs mit Fernsehen bestünde vielmehr darin, die vorhandenen Fernseherfahrungen von Heranwachsenden ernstzunehmen, ihnen aber durch die Nutzung der Möglichkeiten zur Eigenaktivität und zur intensiven persönlichen Begegnung in der Schule relativierende Erfahrungen entgegenzustellen. So sollte man etwa Kindern, wenn sie Fernsehsendungen gleichsam als "Film in ihrem Kopf" (BACHMAIR) in die Schule tragen, Spielräume einräumen für "Nachinszenierungen" und "Nachspiele" (ROGGE), kurz, zum Aufarbeiten und Ausagieren der sie bedrängenden Bilder, Phantasien und Spannungen (auch in der Gruppe selbst). Wesentlich ist auch, fernsehvermittelte Erfahrungen thematisch in den Unterricht einzubeziehen und zu vertiefen.

Sinnlos schiene es, wenn Schule ihr Konkurrenzverhältnis zum Fernsehen dadurch aufheben wollte, dass sie Fernsehen zu kopieren versuchte. Schule wäre schlecht beraten, wenn sie selbst das bessere Fernsehen sein möchte. Die Schule soll selbstverständlich für ihre Lern- und Bildungsprozesse zeitgemässe mediale Darstellungsformen einsetzen, ihre Hauptaufgabe liegt jedoch nicht im Verdoppeln des durch Filme oder Kassetten Vermittelten, sondern in seiner Ergänzung und geistigen Verarbeitung. Praktisch gesehen sollte die Schule den Schülern als Welt der konzentrierten Inhaltserfahrung, des Experimentierens, des kommunikativen Austauschs, der praktischen Bestätigung und aller Formen der Eigenaktivität entgegentreten.

Schule sollte sich auch darauf konzentrieren, das in der Passivität des Medienkonsums an Problemen und Fragen Liegende aufzugreifen, ja denen, deren Sprachfähigkeit durch das Medien-Konsumieren bedroht ist, überhaupt wieder ein Beispiel und Anregung für das eigene Sprechen zu geben. Wichtig erscheint hier der Gedanke einer Seminarteilnehmerin. Im Anschluss an die Idee der "generativen Themen" von Paulo FREIRE (vgl. 1973, S. 71 ff.) sprach sie davon, dass Schule aus dem Wust der Fernseherfahrungen die generativen Themen der Heranwachsenden und unserer gesellschaftlichen Situation herauszuarbeiten hätte. Zum Wesen der Schule würde es, so gesehen, auch gehören, ihre Inhalte immer über die Person, d. h. die Individualität und die Verantwortlichkeit des Lehrers vermitteln zu können. Schule würde dann klarlegen, dass unsere Wirklichkeit nicht aus einem Chaos von Beliebigkeit und sich nivellierender Unterschiedlichkeit bestehen darf (das alles "gleich-gültig" macht), sondern dass es ein personales Entstehen für Gedanken und Forderungen gibt. Dazu gehört auch, dass Lehrer Heranwachsenden nicht die Widerstände, Anstrengungen und Konflikte verschweigen und ersparen dürfen, mit denen es sich im Leben und Lernen auseinandersetzen gilt. Massenkommunikation ist latent als Verwöhnungssituation angelegt. Verantwortliche Bildung muss sich am Auf und Nieder wirklichen Lebens orientieren (BACHMAIR: am "Realitätsprinzip") und darf nicht auf verantwortlich dargestellte (stets die Eigenständigkeit des anderen achtende) Sperrigkeit verzichten (vgl. zur prinzipiellen Position BACHMAIR 1985, S. 152 ff.).

Neben allem hier Genannten kann es schliesslich auch als Aufgabe der Schule angesehen werden, den Schülern Hilfen zu geben, durch sachliche Einblicke in seine "Machart" (und ohne moralisierende Abwertung) Fernsehen zugleich praktisch und "desillusionierend" zu erleben. Als Methoden bieten sich dazu z. B. das eigene Herstellen einer Kassette und der Besuch eines Studios an oder die Analyse von Fernsehsendungen. Dies alles zielt darauf ab, durch eigene Produktivität und durch das Kennenlernen der Bau- und Entstehungsmuster von Fernsehsendungen die "Magie" der dabei entstehenden Bilder aufzuheben.

Literatur: ANDERS, G. (1968) *Die Antiquiertheit des Menschen*. München: Beck/  
BACHMAIR, B. (1985) *Wo Verbote nicht mehr helfen*; in: FRIEDRICH-VERLAG a.a.O., S. 152 - 158./FREIRE, P. (1973) *Pädagogik der Unterdrückten*. Reinbeck: Rohwolt./  
FRIEDRICH-VERLAG & OTTO, G. (Hrsg.) (1985) *Bildschirm. Faszination oder Information*. Jahresheft II. Velber/MANKIEWICZ, F. & SWERDLOW, J. (1979) *Remote Control*. New York./OEVERMANN, U. (1983) *Zur Sache*; in: FRIEDEBURG, L. v. & HABERMAS, J. Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 234 - 289./  
POSTMAN, N. (1983) *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt am Main: Fischer/  
ROGGE, J.-U. (1985) *Immer wieder montags...*; in: FRIEDRICH-VERLAG a.a.O., S. 6 - 7./SCHOLZ, H. (1985) *Das Medienwochenende einer vierten Grundschulklasse*; in: FRIEDRICH-VERLAG a.a.O., S. 56 - 58./STURM, H. (1985) *Die fehlende Halbsekunde*; in: FRIEDRICH-VERLAG a.a.O., S. 52 - 55.

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

**AUSWERTUNG DER VERNEHMLASSUNG ZUM PROSPEKTIVBERICHT  
"DIE AUSBILDUNG DER LEHRER FUER DIE SEKUNDARSTUFE I"**

In diesem Frühjahr konnte ein Teilbereich der EDK-Planungs- und Entwicklungsarbeit im Sektor Lehrerbildung einem formalen und vorläufigen Abschluss entgegengeführt werden. Die Plenarversammlung der Erziehungsdirektoren hat die durch die Arbeits- und Auswertungsgruppe vorgeschlagenen Empfehlungen gutgeheissen und durch eine eigene Stellungnahme ergänzt. Entscheidend für die Bildungs- und Reformarbeit in den Kantonen ist nun aber das Wirksamwerden, ist der Einbezug der gewonnenen Einsichten in die laufende Planung im Sekundarstufe I-Bereich.

Wir geben auf den folgenden Seiten diese abschliessenden Empfehlungen, Forderungen und Beschlüsse im Wortlaut wieder. Der vollständige Auswertungsbericht (61 S.) kann zum Preis von Fr. 8.-- bei Christian Schmid im EDK-Sekretariat angefordert werden; Tel. 031/46 83 29.

Im Januar 1980 hat der Ausschuss Lehrerbildung den durch die PK/MSK formulierten Auftrag an seine Arbeitsgruppe 'Sekundarstufe I' weiterdelegiert. Dieser Auftrag lautete folgendermassen:

*Der Ausschuss "Lehrerbildung PK/MSK" wird beauftragt, anknüpfend an bestehende Vorarbeiten (z.B. im LEMO-Bericht), bis Ende 1980 Modellvorschläge für die Verbesserung und Koordination der Lehrerbildung für die Sekundarstufe I sowie Empfehlungen zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den Lehrerbildungsinstitutionen vorzulegen.*

Das PK/MSK-Plenum hat am 27./28. August 1982 in zustimmendem Sinne von der geleisteten Arbeit Kenntnis genommen und u.a. beantragt, dass

*...die EDK nach Kenntnisnahme des Berichtes die Kantone, Lehrerbildungsinstitutionen, Lehrerorganisationen und weitere betroffene Kreise einlädt, sich mit den im Bericht aufgezählten Leitlinien im Sinne eines zukunftsgerichteten Modells der Lehrerbildung auseinanderzusetzen.*

Zudem schlug das PK/MSK-Plenum vor, der ALB habe

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 Gespräch mit den betroffenen Kreisen aufzunehmen, um die dazu nötige Information besorgt zu sein, die eingehenden Beiträge zu sammeln und zu verarbeiten und darüber den Kommissionen Bericht zu erstatten. Dieser Bericht bilde eine zusätzliche Grundlage für die Beschlussfassung der EDK im Herbst 1983.*

Dieser Auftrag wurde von der AGS I ausgeführt. Eingeladen zur Vernehmlassung waren alle an Lehrerbildung interessierten Kreise.

Der von der Arbeitsgruppe 'Sekundarstufe I' vorgelegte Prospektivbericht mündet in zwölf bildungspolitische Konsequenzen aus, die in den Stellungnahmen einer kritischen Begutachtung unterzogen wurden. Gestützt auf die umfassende Vernehmlassung und auf Antrag des Ausschusses Lehrerbildung verabschiedeten die Pädagogische Kommission und die Kommission für Mittelschulfragen an ihrer gemeinsamen Sitzung vom 8.9.1984 einstimmig

- den folgenden Katalog von 8 bereinigten Empfehlungen an die Kantone
- eine Stellungnahme der EDK-Plenarversammlung in 3 Punkten

### Empfehlungen

Die folgenden Empfehlungen schliessen an die grundlegenden "Beschlüsse und Empfehlungen der Plenarversammlung EDK vom 26. Oktober 1978" an und formulieren die Konsequenzen, die sich für die Lehrerbildung der Sekundarstufe I daraus ergeben. Zudem unterstützen sie eine in Lehrerbildungsreformen erkennbare Tendenz innerhalb der Kantone und Regionen.

Es entspricht unserem föderalistischen Bildungssystem, dass sich die historisch gewachsenen Ausbildungsgänge der Lehrer für die Sekundarstufe I schrittweise und auf unterschiedlichen Wegen den Zielvorstellungen nähern.

- 1. Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I ist in den Grundzügen auf den ihnen gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsauftrag auszurichten.**
- 2. Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I hat die Absolventen auf eine Doppelfunktion vorzubereiten:**

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

- Als Fachgruppenlehrer müssen sie an verschiedenen Klassen mit anderen Fachgruppenlehrern sachkompetent und zielorientiert unterrichten können. Weil nicht in allen Schulen Fachgruppenlehrer zu beschäftigen sind, soll die Studienorganisation die Vermittlung fachlicher Fähigkeiten und Grundkenntnisse ermöglichen, die den Einsatz als Allrounder erlauben.
  - Als Erzieher müssen sie die verantwortliche Führung einer Klasse übernehmen können.
3. In der Grundausbildung sind die folgenden Ausbildungsfelder gleichermaßen zu berücksichtigen:
- fachwissenschaftliche und musische Ausbildung
  - didaktisch ausgerichtete Fachausbildung (Fachkurse)
  - projektartig ausgerichtete Problembearbeitung
  - erziehungswissenschaftliche Ausbildung
  - ausserschulische Praxis
  - allgemeindidaktische und fachdidaktische Ausbildung
  - lehrpraktische Ausbildung
4. Die Grundausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I setzt sich aus drei Teilen zusammen:
- allgemeine Grundausbildung
  - stufenspezifische Grundausbildung
  - typenspezifische Grundausbildung
5. Die Aufnahmebedingungen und die Studiendauer sowie das Anforderungsniveau in der Grundausbildung sind für alle Lehrer der Sekundarstufe I gleich.
6. Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I erfolgt gemeinsam an einem Institut mit Hochschulniveau, d.h. an einem im Rahmen der Universität selbständigen Lehrerbildungsinstitut oder an einer anderen kantonalen oder regionalen Ausbildungsstätte.  
Die Mitsprache der Kantone, die über kein eigenes Institut für die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I verfügen, ist zu gewährleisten.
7. Nach der Realisierung des vorgelegten Ausbildungsmodells sind die Diplome aller Lehrer für die Sekundarstufe I gleichwertig.
8. Die Zusammenarbeit sowohl unter den Instituten für die Ausbildung von Lehrern der Sekundarstufe I als auch zwischen den Verantwortlichen von Lehrerbildungsreformen ist zu institutionalisieren.

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

### STELLUNGNAHME DER EDK-PLENARVERSAMMLUNG

1. Die EDK nimmt vom Bericht "Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I" und vom Auswertungsbericht Kenntnis. Dem Ausschuss Lehrerbildung der Pädagogischen Kommission und der von ihr beauftragten Arbeitsgruppe wird der beste Dank ausgesprochen.
2. Den Kantonen wird empfohlen, bei künftigen Reformen im Bereich der Lehrerbildung für die Sekundarstufe I und bei der Anerkennung auswärtiger Lehrdiplome die erarbeiteten Berichte, und im besonderen die Empfehlungen des Ausschusses Lehrerbildung (Seite 49 des Auswertungsberichtes), mit zu berücksichtigen.
3. Unter den Ausbildungsstätten ist ein ständiger Erfahrungsaustausch sicherzustellen. Dabei ist von besonderer Bedeutung, dass in diesen Erfahrungsaustausch auch die Leiter der Real-Lehrerausbildungen einbezogen werden.

Von der Plenarversammlung der EDK am 22. März 1985 beschlossen

## BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND  
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER  
LEHRERBILDUNG  
INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV



**SPV** SCHWEIZERISCHER PAEDAGOGISCHER VERBAND  
SOCIETE PEDAGOGIQUE SUISSE

1/1985

Die Sondernummer 1/1985 der BzL ist bei der Leserschaft gut angekommen. Wer noch an weiteren Exemplaren dieser LEMO-Nummer interessiert ist, kann diese zum Preis von Fr. 5.-- pro Exemplar nachbestellen (Lieferung solange Vorrat)  
Bestelladresse: Christian Schmid/  
EDK-Sekretariat / Sulgeneckstr. 70/  
3005 Bern / Tel. 031 46 83 29





## AKTUELLE KURZNACHRICHTEN

---

### **AG Errichtung eines Didaktikums für aargauische Bezirkslehrer**

Der Grosse Rat des Kantons Aargau hat am 15. Januar 1985 oppositionslos die Errichtung eines Didaktikums für Bezirkslehrer beschlossen. Diese neue Institution dient der didaktischen und schulpraktischen Ausbildung der Bezirkslehrer und wird auch Aufgaben in ihrer Fortbildung übernehmen können. Die Ausbildung erstreckt sich über die Bereiche Unterrichtspraxis, Didaktik und Pädagogik; sie wird ergänzt durch einen Freifächerbereich. Das Didaktikum schliesst an ein mindestens sechssemestriges, mit einer wissenschaftlichen Fachprüfung abgeschlossenes Hochschulstudium an und dauert zwei Semester; die Ausbildung erfolgt auf wissenschaftlicher Grundlage und in enger Verbindung mit der Praxis. Das Didaktikum schliesst mit einer Patentprüfung ab.

Mit dem Didaktikum wird eine wichtige Lücke in der Ausbildung der Bezirkslehrer geschlossen, beschränkte sich diese doch bisher auf das fachwissenschaftliche Studium an einer ausserkantonalen Hochschule (Bezirkslehrer erwerben sich die Lehrberechtigung in drei verschiedenen Fächern). Das Didaktikum, dessen Standort wahrscheinlich noch zu reden geben wird, ist hingegen eine kantonale Institution. Diese Neuordnung der Bezirkslehrerausbildung ist in einem weiteren Rahmen zu sehen: sie ist Bestandteil der Neuordnung der Oberstufenlehrausbildung (Lehrer der Sekundarstufe I). Die Sekundarstufe I umfasst im Kanton Aargau neben der Bezirks- auch die Sekundar- und die Realschule; Reformen der Sekundar- und der Reallehrerausbildung werden sich an jene der Bezirkslehrausbildung anschliessen, wobei zeitlich noch nichts festgelegt ist.

### **AG Neuer Maturatyp anerkannt**

Im Kanton Aargau wurde die seminaristische Ausbildung vor zehn Jahren ersetzt durch einen nachmaturitären viersemestrigen Ausbildungsgang an der "Höheren Pädagogischen Lehranstalt" (HPL); gleichzeitig wurde als "Unterbau" ein neuer Mittelschultyp eingeführt, das Pädagogisch-soziale Gymnasium (PSG); es sollte gewisse Elemente und Vorzüge der seminaristischen Ausbildung gezielt weiterführen, so u. a. die Betonung des Musischen (inkl. Werken), der Projektarbeit u.a.m. Da trotz anspruchsvollem Lehrplan die Universität Zürich während Jahren die PSG-Matur nicht anerkannte, wurde dieser als "Zulieferer" für die HPL gedachte Gymnasialtyp nach Möglichkeit gemieden, da er erst über die HPL neue Wege eröffnete. Die Uni Zürich anerkennt nun die PSG-Matur als ebenbürtig, und damit dürfte das Pädagogisch-soziale Gymnasium für Burschen und Töchter wieder attraktiver werden, was insgesamt auf die Qualität der Lehramtskandidaten gute Auswirkungen haben dürfte.

SLZ 4/85

### **AG Neuer Vizedirektor an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau**

Mit Beginn des Schuljahres 1985/86 trat als neuer Vizedirektor Herr Karl Ernst sein Amt an. Karl Ernst ist seit Jahren als engagierter Dozent an der HPL tätig und hat sich seit jeher aktiv um die Weiterentwicklung der Lehrerbildung im Kanton Aargau bemüht. Der scheidende Vizedirektor, Herr Dr. Elmar Hengartner, wurde von HPL und Aufsichtsbehörden gebührend verabschiedet. Dr. Hengartner war seit Bestehen der HPL, also seit 1975/76,

---

massgeblich am Aufbau der Schule mitbeteiligt. Er wird auch in Zukunft hauptamtlich als Fachdidaktik-Dozent an der HPL weiter wirken. Zudem wird er sein grosses Fachwissen auch weiterhin der Neuregelung des Mathematikunterrichts an der aargauischen Volksschule im Rahmen der Lehrplanrevision zur Verfügung stellen.

**AG** *Jubiläum für die Aargauer Schule*

1835 wurde das erste aargauische Schulgesetz erlassen. Das war der Beginn einer vielfältigen und reichen Volksbildung an der aargauischen Volksschule. Die Höhere Pädagogische Lehranstalt, die ihren Betrieb 1975 aufnahm und 1976 eröffnet wurde, sieht aus diesen Anlässen in den Jahren 1985/86 vielfältige Aktivitäten im ganzen Kanton vor. Aus dem Angebot sei eines herausgegriffen: Vom 14. bis 19. Oktober 1985 bietet die HPL Lehrkräften an Volksschule und Musikschulen des Kantons Aargau die kostenlose Möglichkeit zur Fortbildung im Instrumentalspiel. Als Kursleiter wirken Lehrkräfte der HPL. Es besteht auch die Möglichkeit zur Pflege von Kammermusik. Kursprospekte und Anmeldeformulare können bei der HPL angefordert werden.

**BE** *Kommen Diplommittelschulen an Berner Seminaren?*

Der Grosse Rat wird in den nächsten Monaten ein neues Diplommittelschulgesetz beraten. Zur Zeit sind am städtischen Seminar Marzili und seit 1985 am Evangelischen Seminar NMS Diplommittelschulen angegliedert. Es besteht bei der Erziehungsdirektion die Vorstellung, dass die kantonalen Diplommittelschulen an verschiedenen Lehrerseminaren (Bern, Spiez, Biel u.a.) anzugliedern seien. Die neue DMS soll zwei Jahre dauern.

**BE** *Ueber die Zukunft der Lehrerseminare*

In Beantwortung einer Motion wird der Grosse Rat zum zweiten Mal innerhalb kurzer Zeit Stellung nehmen müssen zur zukünftigen Seminarplanung im Kanton Bern. Wobei Planung nicht mehr Ausbau, sondern allenfalls Abbau bedeutet. Soweit jetzt abzusehen ist, sind sich aber die Politiker aller Parteien darüber einig, dass vom Grundsatz der dezentralen Lehrerbildung (9 deutschsprachige, 1 französischsprachiges Seminar, davon 7 staatliche, 1 städtisches, 2 evangelische Seminare) nicht abzurücken sei. Offen bleibt aber die Frage nach der Anzahl der zu führenden Reihen. Nachdem im Frühling 1985 das Seminar Bern durch Regierungsratsbeschluss gezwungen wurde, anstelle von 3 nur 2 Klassenreihen aufzunehmen (dieser Entscheid gilt nur für 1985, die Meldung in BzL 1/85 sei hiemit korrigiert!), werden im Hinblick auf weitere Massnahmen vor allem die neuen Meldezahlen dieses Herbstes von Bedeutung sein. Einigkeit besteht in Seminarkreisen darüber, dass auch in Zukunft - soweit möglich - zweireihige Seminare geführt werden sollten. Die ED hat aber bereits signalisiert, dass bei weiter sinkenden Anmeldezahlen ein Seminar, das gleichzeitig eine weitere Abteilung besitzt (z. B. KG-Seminar) auch auf eine Klassenreihe reduziert werden könne. Es wird nun viel von der politischen Grosswetterlage abhängen. Erfreulicherweise hat der Berner Lehrerverein den Vorschlag, an den Berner Lehrerseminaren den rumerus clausus einzuführen, nicht unter die empfohlenen Massnahmen zur Bekämpfung der Lehrerarbeitslosigkeit aufgenommen.

#### **BE Bestandesaufnahme zur Berner Lehrerbildung**

Vom 16.-18. Juni 1985 findet in Müren eine Tagung aller Verantwortlichen der Berner Lehrerbildungen statt. Es geht darum, das Gemeinsame und das je Spezifische der pädagogischen Ausbildungen im Kanton Bern herauszuarbeiten. Ende 1985 werden die Projektverantwortlichen (Dr. U. Thomet, H. P. Riesen) einen ersten Bericht zum Istzustand der Berner Lehrerbildungen an die ED zuhanden des Regierungsrates abgeben. Ob die Arbeiten an der "Gesamtkonzeption Lehrerbildung" praktische Konsequenzen nach sich ziehen werden, bleibt abzuwarten. Nach den eher ernüchternden Erfahrungen mit der "Gesamtbildungsgesetzgebung" (während der Autor an diesen Zeilen schreibt, finden die Beratungen im Grossen Rat statt) besteht wenig Hoffnung, mit einem neuen "Gesamtpaket" in politischen Kreisen besser voranzukommen. Möglicherweise wird aber doch ein Teilproblem einer Lösung zugeführt, nämlich jenes, dass der Kanton Bern immer noch keine spezielle Ausbildung für Primaroberstufenlehrer kennt.

#### **BS Obligatorisches Wirtschafts- oder Sozialpraktikum für Lehramtskandidaten**

Der Regierungsrat des Kantons Basel-Stadt hat an seiner Sitzung vom 29. Januar 1985 folgenden Beschluss gefasst: "Alle Mittel- und Oberlehrer (Gymnasiallehrer-)Kandidaten haben sich über ein Wirtschafts- oder Sozialpraktikum von mindestens zwölf Wochen Dauer auszuweisen." Das Praktikum kann aufgeteilt werden. Die Mindestdauer eines Teilpraktikums beträgt vier Wochen. Diese Aenderung der Seminarordnung wurde am 15. April 1985 wirksam.

#### **SO Drastischer Rückgang der Solothurner Seminaristen**

Dieses Frühjahr konnten lediglich 20 Schülerinnen und Schüler in einer einzigen Klasse des Solothurner Lehrerseminars mit der fünfjährigen Primarlehrerausbildung beginnen. Die bisherige Parallelklasse in Olten fällt weg. Die geringe Zahl von Seminaristen, die sich bereits bei den Prüfungsanmeldungen (34) zeigte, ist eine Folge des stark rückläufigen Lehrerbedarfs. 1976 waren im Kanton Solothurn noch 186 Lehrerpatente erteilt worden. 1980 noch deren 123. Im letzten Frühling schlossen nur noch 52 junge Lehrkräfte das Seminar ab, von denen aber nur 6 auf Anhieb eine feste Anstellung im Kanton fanden.

CHS 2/85

#### **ZH Schubiger Verlag, Winterthur: Didaktisches Zentrum**

Der an der Mattenbachstrasse 2 in Winterthur angesiedelte Schubiger Verlag, der 1893 als Kartonagebetrieb gegründet wurde, sich aber erst durch die Uebernahme von Franz Schubiger im Jahre 1940 auf dem Gebiete der Lehrmittel spezialisierte, gilt heute als der grösste Schweizer Anbieter an didaktischen Hilfsmitteln und Werkmaterialien für Schulen. Das Unternehmen "SCHUBI" erzielt mit 40 Mitarbeitern einen jährlichen Verkaufsumsatz von ca. 6 Mio. Franken. Die Produktepalette umfasst rund 8'000 Artikel, die im 400 Seiten umfassenden Katalog "Handbuch für Lehrer" angeboten werden. Damit die interessierten Käufer einen besseren Ueberblick über das Sortiment gewinnen, hat "SCHUBI" am Hauptsitz ein *Didaktisches Zentrum* eingerichtet, das auf zwei Stockwerken als grosse Verkaufsausstellung mit Informationsstelle, Computer-Desk, Lehrerbildungskursen und einer Galerie konzipiert ist.

Das *Didaktische Zentrum* befindet sich in innenarchitektonisch gediegen hergerichteten Räumlichkeiten und ist von Montag bis Freitag von 13.30 Uhr bis 18.30 Uhr offen (1. Juli bis 16. August geschlossen).

Das aktuelle Thema

ZUR NEUBESETZUNG PAEDAGOGISCHER LEHRSTUEHLE AN DEN UNIVERSITAETEN BERN UND ZUERICH

---

*Infolge Emeritierung der Ordinarien für Pädagogische Psychologie bzw. Pädagogik sind an den Universitäten Zürich und Bern in nächster Zeit die entsprechenden Lehrstühle wieder zu besetzen. Zudem steht an der Uni Bern seit längerer Zeit ein Extraordinariat für Pädagogik zur Diskussion. Der seltene Umstand der Neubesetzung von drei Lehrstühlen im gesamtschweizerisch gesehen personell eher schwach dotierten pädagogischen Ausbildungs- und Forschungsbereich hat verschiedene Einzelpersonen und Gruppierungen zum Nachdenken über die universitäre Nachwuchsförderung angeregt.*

*Da wir der Meinung sind, die Besetzung der drei Lehrstühle sei nicht nur Sache der zuständigen kantonalen Instanzen, sondern eine sorgfältig abgewogene und aufeinander abgestimmte Berufungspolitik liege im Interesse der schweizerischen Lehrerbildung und sei somit auch ein Thema im Rahmen des SPV und seines Verbandsorgans, geben wir nachfolgend einer universitären Interessengruppe und einer engagierten Einzelstimme aus dem Verband das Wort. Dies in der Hoffnung, dass die angeführten Argumente zur Reflexion und diese zu einem der "pädagogischen Situation Schweiz" angemessenen Handeln in den Berufungskommissionen Anlass geben. Reaktionen darauf und weitere Verlautbarungen zu diesem aktuellen Thema nehmen wir gerne in die nächste Nummer auf.*

Redaktion BzL

Auszüge aus dem Argumentenkatalog, in dem Mitarbeiter der Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern (APP) in einer ausführlichen Stellungnahme für eine Nichtgefährdung und für die Sicherstellung der universitären Seminarlehrerausbildung (LSEB, siehe BzL 2/83, 31-34 und 1/85, 23-29) plädieren:

• Da im berufsbildenden Bereich der schweizerischen Lehrerbildung (auch im Vergleich zum Ausland) die notwendige Professionalisierung noch lange nicht erreicht ist, wird es auch in absehbarer Zeit weiterhin ein Bedürfnis nach anspruchsvollen Ausbildungsmöglichkeiten für Seminarlehrer geben. Zwar werden an vielen Seminaren die Aufnahmezahlen reduziert, zugleich aber ist in mehreren Kantonen ein Ausbau und eine Verlängerung der Lehrerausbildung im Gang, die personell noch nicht verkraftet ist. Auch an den Kindergärtnerinnen- und Hauswirtschaftslehrerinnenseminaren und Krankenschwestern- und Krankenpflegerinnenschulen besteht ein Bedürfnis nach ausgebildeten Pädagogik-, Psychologie- und Didaktiklehrern.

• Mit der zunehmenden Zahl der Absolventen des LSEB-Studiums stellt sich das Problem ihrer Weiterbildung. Die Idee des Kontaktstudiums bzw. der rekurrenten Bildung ist nicht neu. Bereits heute nimmt die APP entsprechende Aufgaben in beschränktem Umfang wahr (Informatikveranstaltung für LSEB-Absolventen, Einbezug von Ehemaligen in das Mitarbeiterkolloquium, Lehrveranstaltungen mit Ausrichtung auf die speziellen Bedürfnisse der ehemaligen LSEB-Studenten). Solche und ähnliche Aufgaben werden an Bedeutung gewinnen und einen zunehmend grösseren Bereich der Lehrkapazität der APP in Anspruch nehmen.

● In vielen Kantonen wurden und werden Lehrerberatungsdienste ausgebaut. Auch existiert vielerorts eine institutionalisierte Junglehrerberatung. Tendenziell ist eine Zunahme von Beratungs- und Supervisionsaufgaben für Lehrer aller Stufen festzustellen. Naturgemäss sind solche Aufgaben sehr anspruchsvoll und verlangen von den betreffenden Beauftragten (zusätzliche) psychologische, pädagogische und didaktische Qualifikationen. Die Vermittlung solcher Qualifikationen könnte eine weitere zukünftige Aufgabe für Institute wie die APP sein.

● Auch müsste gründlich geprüft werden, inwiefern moderne Erkenntnisse in Pädagogik, Pädagogischer Psychologie und Didaktik noch stärker für die Belange der nichtakademischen Berufsausbildung und der Erwachsenenbildung nutzbar gemacht werden können und inwiefern auch hier die APP ihren Beitrag leisten könnte.

● Weiter besteht in den Entwicklungsländern ein grosser Bedarf nach qualifizierten Lehrerbildnern und Bildungssachverständigen. In diesem Bereich könnten sich für die APP neue Aufgaben abzeichnen, nicht um westliche Bildungsvorstellungen unbesehen in andere Kulturkreise zu exportieren, sondern um zusammen mit Entwicklungssachverständigen (NADEL an der ETH Zürich, UNESCO Genf) und den Betroffenen selbst ein Ausbildungskonzept zu entwickeln, das den örtlichen Bedürfnissen Rechnung trägt und sich gleichzeitig nicht den wissenschaftlichen Erkenntnissen verschliesst.

Schliesslich: Nachdem der schweizerischen Lehrerbildung ein Studiengang zur Verfügung steht, der direkt auf wichtige Tätigkeiten in der Lehrerbildung und in den Erziehungsbehörden vorbereitet, wäre seine Nichtweiterführung ein bildungspolitischer Rückschritt. ”

Und ein offener Brief eines Verbandsmitglieds:

” *Lehrstühle für Pädagogik und pädagogische Psychologie in Bern und in Zürich sind neu zu besetzen*

Wie man aus Inseraten erfahren konnte, müssen in Bern und in Zürich Lehrstühle für Pädagogik bzw. pädagogische Psychologie neu besetzt werden.

Solche Berufungen sind in erster Linie Sache der betreffenden Fakultät, die zu diesem Zweck jeweils eine Berufungskommission bestellt. Darin sind die Dozenten, der Mittelbau und die Studenten vertreten.

Lehrerinnen und Lehrer für Pädagogik, Psychologie und Didaktik, die "Hauptumsetzer" der an diesen Lehrstühlen verbreiteten Lehren, sind aber in diesen Berufungskommissionen nicht vertreten. Trotzdem hätten sie als interessierte "Aussendienstmitarbeiter" der universitären Erziehungswissenschaft das Bedürfnis, ihre Wünsche in bezug auf die Neubesetzung der für sie wichtigen universitären Schlüsselstellen kundzutun.

Auch wenn das im Organigramm der Berufung eines Lehrstuhlinhabers nicht vorgesehen ist, hätten die Berufungskommissionen wohl kaum etwas dagegen, wenn Vertreter aus der Praxis - selbstverständlich unverbindlich - mit ihrer ausseruniversitären Meinung die Entscheidungsgrundlagen für eine Berufung etwas erweitern würden. Vielleicht wäre das sogar ein Beitrag zur Zusammenarbeit zwischen der universitären Lehre und Forschung und ihren Umsetzern in der Erziehungs- und Bildungspraxis.

Was meinen meine Kolleginnen und Kollegen dazu? ”

*Erwin Beck, Lehrer für Pädagogik und Psychologie in der Ausbildung der st.gallischen Sekundar- und Reallehrer*

## Kurzportrait

### PRIMARLEHRERINNENSEMINAR BALDEGG / LUZERN

Sr. Hildegard Willi

Baldegg gehört zu den ältesten schweizerischen Lehrerinnenseminarien. Die Idee der Mädchenbildung allgemein und damit auch der Lehrerinnenausbildung lagen der Gründung unserer Ordensgemeinschaft von 1830 zugrunde. Am 25. August 1842 fand in Baldegg die erste staatliche Prüfung von zwei Lehrschwwestern statt. Einer ersten kurzen Blütezeit folgten dann schwere Jahre. Die Auswirkungen des Kulturkampfes trafen das junge Werk hart. Die Vermutung, die Schwestern von Baldegg ständen mit den Jesuiten in Verbindung, führten in der Zeit von 1848 - 1853 zu einer dreimaligen Aufhebung. Dadurch kam es zu einem fast 40 Jahre dauernden Unterbruch der Baldegger Lehrerinnenausbildung.

Seit 1885, also seit 100 Jahren, hat unser Seminar Jahr für Jahr in ununterbrochener Folge Primarlehrerinnen ausgebildet. Bis 1901 dauerte die Ausbildung drei bzw. dreieinhalb Jahre. Im Schuljahr 1901/02 wurde zum ersten Mal ein vierjähriges Seminar geführt. 1937/38 beschloss der Kanton Luzern die Verlängerung der Lehrerausbildung auf fünf Jahre. Dabei wurde ausdrücklich betont, der 5. Kurs habe nicht der Erweiterung, sondern der notwendigen Vertiefung zu dienen.

Bis 1966 war unser Seminar mit Internat für Mädchen aus der Luzerner Landschaft die einzige Möglichkeit zur Primarlehrerinnenausbildung innerhalb des Kantons. Das 1905 gegründete Seminar der Stadt stand Töchtern aus der Stadt offen. Mit der Eröffnung des zweiten kantonalen Seminars in Luzern als Externat für Seminaristen beiderlei Geschlechts (1966) und der damit verbundenen koedukativen Führung des Seminars Hitzkirch (1967) wurde unser Seminar noch ausdrücklicher zu einem alternativen Angebot. Wir sind ein privates, katholisches Lehrerinnenseminar, andern Konfessionen gegenüber grundsätzlich offen. Unser Seminar war von allem Anfang an und ist auch heute Mädchen aller deutschsprachigen Kantone zugänglich. Zur Zeit machen die Luzernerinnen beinahe 90 % unserer Seminaristinnen aus. Mit Ob- und Nidwalden und dem Fürstentum Liechtenstein bestehen Vereinbarungen.

Als freies, privates Seminar arbeiten wir mit den drei andern Lehrerseminarien des Kantons Luzern regelmässig zusammen. Wir unterstehen der gleichen Prüfungskommission und führen dieselben Abschlussprüfungen durch, die zum Erwerb des Luzerner Primarlehrerdiplomes führen. Wir richten uns nach den Eintrittsbedingungen der kantonalen Seminarien, nutzen aber unsern Freiraum in der Gestaltung der Aufnahmeprüfung.

Unser Seminar ist von Schwestern geführt und von unserer franziskanischen Ordensgemeinschaft ideell und finanziell getragen. Der Kanton Luzern leistet an das Schulgeld der Luzerner Seminaristinnen einen Beitrag.

An unserm Primarlehrerinnenseminar unterrichten 21 Schwestern, 5 Damen, 7 Herren und 1 Kapuzinerpater. Noch vor 20 Jahren deckten die Schwestern beinahe den gesamten Unterricht ab.

Als Kleinseminar mit rund 100 Seminaristinnen (einklassig) versuchen wir, den seminaristischen Weg möglichst konsequent zu verwirklichen. Wir orientieren uns an der Auseinandersetzung mit dem heutigen Berufsfeld des Primarlehrers. Das Erreichen der davon abgeleiteten notwendigen Qualifikationen des angehenden Lehrers sehen wir in engem Zusammenhang mit einer gründlichen Allgemeinbildung. Die berufsspezifischen Fächer i.e.S. versuchen wir von ihrem innern Zusammenhang her zu vermitteln. Wir hoffen, dadurch einer unwirksamen, sterilen Spezialisierung bewusst entgegenzuwirken. Diese integrierende Sichtweise der erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche Pädagogik, Psychologie, Allgemeindidaktik und Fachdidaktik erfordert vermehrt entsprechende Lehr- und Lernformen wie Teamteaching, Werkstatt, fächerübergreifende, projektorientierte Konzentrationswochen usw. Wir verfügen über eine eigene Übungsschule. Zur handlungswirksamen Verschränkung von Theorie und Praxis nützen wir unsere Mitschauanlage.

An unserer Schule in Baldegg werden ausser Primarlehrerinnen auch Arbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen, Kindergärtnerinnen und Hauswirtschaftliche Betriebsleiterinnen ausgebildet. Dieses Nebeneinander von fünf eigenständigen, vielgestaltigen Ausbildungsgängen stellt eine Bereicherung besonderer Art dar. Die Gesamtschülerzahl bewegt sich um 280. Davon leben 170 im Internat. Heute zählt unser Lehrkörper 43 Schwestern, 12 Damen und 17 Herren und 1 Kapuzinerpater.

Das Ziel der Schule haben wir wie folgt formuliert: Unser Ziel ist es, junge Menschen durch eine solide berufliche Grundausbildung und eine breite Allgemeinbildung zu befähigen, aktiv teilzunehmen am kulturellen, sozialen und religiösen Leben unserer Gesellschaft. In Ausbildung und Erziehung setzen wir folgende Schwerpunkte: Entfaltung des ganzen Menschen, Selbständigkeit, Fähigkeit und Bereitschaft zur Zusammenarbeit, Verantwortungsbewusstsein, soziales Engagement. Wir versuchen dies aus jener tiefsten Kraft heraus, die uns als christliche Erzieher tragen und prägen soll, aus der Kraft der Frohbotschaft Jesu Christi.

---

#### DIE AUTOREN UND MITARBEITER DIESER NUMMER

---

Hans ANLIKER, dipl.LSEB, Gutzlen, 3508 Arni / Erwin BECK, Dr., Lehrer an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, Guisanstrasse 67, 9010 St.Gallen / Hans BRUEHWEILER, Dr., Präsident SPV, Landstrasse 12, 4452 Itingen/BL / Peter FUEGLISTER, Dr., Hofwilstrasse, 3053 Münchenbuchsee / Armin GRETHER, Dr., Direktor der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau / Johannes GRUNTZ-STOLL, lic.phil., Dicken, 9035 Grub/AR / Ruedi HELFER, lic.phil., Radiojournalist, Hauptstrasse 8, 2556 Scheuren / Dominik JOST, Zumhofstrasse 15, 6010 Kriens / Hansrudolf LUESCHER, Schulsekretär HPL, Bildungszentrum, 4800 Zofingen / Helmut MESSNER, Dr., Dozent an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt Zofingen, Rankmattweg 4, 4802 Strengelbach / Rudolf MESSNER, Dr., Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Humanwissenschaften der Gesamthochschule Kassel, Heinrich Plett-Strasse 40, D-3500 Kassel-Oberzwehren / Ernst PREISIG, Dr., Gammen, 3206 Rizenbach / Christian SCHMID, Sekretariat EDK, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern / Fritz SCHOCH, Dr., Thorackerweg 1, 3294 Büren / Sr. Hildegard WILLI, Abteilungsleiterin des Primarlehrerinnenseminars Baldegg, Seminar, 6283 Baldegg / Heinz WYSS, Dr., Direktor des Staatlichen Seminars Biel, Rebhalde IIa, 2555 Brugg.

## Buchbesprechungen

KUBLI, Fritz *Erkenntnis und Didaktik. Piaget und die Schule.* München/Basel: Ernst Reinhardt, 1983, (Studienreihe Pädagogische Psychologie), 186 Seiten, gebunden, Fr. 27.50

Wer sich als Didaktiker und Lehrer mit der Frage beschäftigt, wie Schüler zu neuen Erkenntnissen gelangen, wird immer wieder auf PIAGET verwiesen. PIAGET beschreibt und untersucht den spontanen Werdegang einzelner Denkstrukturen, wie sie sich im kindlichen Handeln und Argumentieren manifestieren. Die Frage, wie diese Strukturen im Unterricht aufgebaut und gefördert werden, interessiert ihn nicht. Trotzdem haben seine erkenntnispsychologischen Ideen didaktische und pädagogische Implikationen. Hans AEBLI hat sie erstmals in seinem Buch "Psychologische Didaktik" (Stuttgart 1963) untersucht und dargestellt. Das Buch von Fritz KUBLI "Erkenntnis und Didaktik" zielt in die gleiche Richtung. Es enthält eine pädagogische und didaktische Interpretation einzelner entwicklungspsychologischer Ideen Jean PIAGETS und seiner "klinischen" Methode.

Im 1. Teil des Buches führt KUBLI wichtige entwicklungspsychologische Grundbegriffe von PIAGET ein und beleuchtet ihre unterrichtstheoretischen und pädagogischen Konsequenzen. PIAGETS Stadientheorie der Intelligenz liefert Gesichtspunkte und Kategorien zur Beschreibung der kognitiven Lernvoraussetzungen beim Schüler. Das Begriffspaar Assimilation und Akkommodation impliziert ein neues Verständnis kognitiven Lernens beim Schüler, das sich von mechanistischen Lernvorstellungen im Sinne der Konditionierung abhebt. Didaktisch bedeutsam sind in diesem Zusammenhang die kognitiven Konflikte des erkennenden Schülers, die zu einer Erweiterung und Differenzierung des bisherigen Kenntnisstandes des Schülers führen, wenn es ihm gelingt, Erwartungen und Feststellungen aufeinander abzustimmen. Der Lehrer hat dabei eine wichtige Funktion sowohl bei der Erzeugung wie auch bei der Ueberwindung dieser kognitiven Konflikte. In einem eigenen Abschnitt beschreibt KUBLI den Aufbau mathematischer Operationen und illustriert die Schwierigkeiten der Schüler beim Operationalisieren von Problemstellungen und beim Thematisieren von mathematischen Zusammenhängen.

Im 2. Teil des Buches untersucht der Autor die didaktische Bedeutung der sogenannten "klinischen" Experimentiermethode von PIAGET: "Das klinische Experiment realisiert eine Form des Informationsaustausches, die man als Schlüsselsituation echten Lernens bezeichnen könnte" (S. 119). KUBLI illustriert diese These an einem konkreten Unterrichtsbeispiel und zeigt die Fruchtbarkeit dieses Vorgehens für einen schülernahen und aktivierenden Unterricht auf. Im Unterschied zur diagnostischen Funktion des "klinischen" Experiments in der Entwicklungspsychologie dienen analoge Situationen im Unterricht dazu, die Vorkenntnisse und Vorbegriffe der Schüler in bezug auf einen Lerngegenstand zu aktivieren, um darauf aufbauend im gegenseitigen Diskurs und im gemeinsamen Nachdenken deren Sichtweise zu differenzieren und zu erweitern.

KUBLIs Buch leitet den Leser zu einer pädagogischen Deutung und Reflexion wichtiger Ideen aus dem Werk von Jean PIAGET an. Dies führt zu einer veränderten Sichtweise der Lehrer- und Schülerrolle im Unterricht. Der Schü-



ler wird in Anlehnung an PIAGET als aktives Subjekt gesehen, das nach geistiger Kohärenz strebt. Der Lehrer wird als Anreger und Gesprächspartner der Schüler verstanden, der eine wichtige Funktion bei der Sozialisierung des Denkens ausübt. Viele Ideen und Deutungen KUBLIs haben Verwandtschaft mit der sogenannten "kommunikativen Didaktik", die ebenfalls den Schüler und seine Erfahrungen in den Vordergrund stellt. Verschiedene Ideen und Schlussfolgerungen sind indessen nicht neu. Zusammenfassend handelt sich bei diesem Buch um eine sehr verständliche und komprimierte Einführung in das Gedankengebäude von Jean PIAGET aus einem pädagogisch-didaktischen Blickwinkel. Interessant erscheint mir vor allem die didaktische Deutung des "klinischen" Experiments als Modell einer Lehrsituation, die das angeleitete Entdecken der Schüler in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt. Der Lehrerbildner findet in dem Buch wertvolle Einzelbeiträge, die sich als Grundlagenlektüre zum kognitiven Lernen eignen.

Helmut Messner

---

Fritz Kubli

## **Erkenntnis und Didaktik**

Jean Piaget und die Schule

„Studienreihe Pädagogische Psychologie“. 1983. 186 Seiten. Gb DM 29,80

Kubli nutzt seine unter der Leitung von Jean Piaget erworbene kognitionspsychologische Ausbildung und seine praktische Erfahrung als Lehrer, um eine dem Praktiker dienende didaktische Analyse vorzutragen. Die Überlegungen werden anhand von Beispielen aus dem Schulalltag entwickelt. Die Durchleuchtung von Unterrichtssituationen vermag dem Lehrer selber, aber auch anderen an der Schule Interessierten zu einem besseren Verständnis der Lernsituation zu verhelfen.

Franz Schlederer (Hrsg.)

## **Unterrichten und Erziehen**

Einführungstexte zu einer Mitmenschlichkeit in der Pädagogik

Mit Beiträgen von H. Gärtner, W. Hilber, E. Prokop, G. Schaffer, F. Schlederer, H. Schraud  
1983. 101 Seiten, 1 Abb. Kt DM 14,80

Unterrichten *und* Erziehen ist eine schwierige Tätigkeit, weil sie den Menschen zwar auch als Objekt, ihn aber zugleich als mitmenschliches Subjekt im Erziehungsgeschehen begreifen muß. Die einzelnen Beiträge behandeln: Die anthropologisch-pädagogische Bedeutung von Sein und Haben – Pädagogische Zielfragen: der Mensch als Maß? – Medienpädagogik, Aufgabe für die Gesellschaft – Beobachtungen zur Fluktuation der Aufmerksamkeit beim Unterrichtsfernsehen – Grundschulisches Lehren und Lernen unter dem Anspruch der Kindzentrierung – Lehrer sein in Theorie und Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme. – Diese Einführungstexte eignen sich für alle Studiengänge der Pädagogik und zum Selbststudium.



**Ernst Reinhardt Verlag München Basel**

---

---

ALBERT, Karl (1984) *Philosophische Pädagogik*. Eine historische und kritische Einführung. Sankt Augustin: Verlag Hans Richarz. 160 Seiten; DM. 29.80

---

"Das Ziel der Erziehung ist für die meisten Pädagogen heute unwichtig geworden. Es geht eben auch ohne Ziele. Die Mittel sind zum Selbstzweck geworden" (ALBERT 1984, 110). Ob man der Auffassung des Verfassers in ihrer ganzen Schärfe und Tragweite zustimmen kann oder nicht, seine Überlegungen zur philosophischen Pädagogik fordern zur Besinnung und zur Stellungnahme heraus.

Ausgehend von der Erörterung des "Begriffs der philosophischen Pädagogik" unternimmt der Autor in seiner "historischen und kritischen Einführung" einen Streifzug durch die Geschichte der Philosophie, um zum "Entwurf einer Pädagogik des Seinsgedankens" (S. 133 ff.) vorzustossen. Der Leser wird "auf einige Denker aufmerksam gemacht, bei denen sich Ansätze zu einer philosophischen Pädagogik finden" (ebd.), auf Heraklit, Platon, Descartes, Rousseau, Hegel, Scheler und Heidegger, um nur eine Auswahl der erwähnten Philosophen zu nennen.

Diesen Ansätzen ist gemeinsam "einerseits eine Kritik sowohl des alltäglichen als auch des einzelwissenschaftlichen Wissens, andererseits die Forderung eines auf die Einheit des Seienden im Sein gerichteten Denkens" (S. 133). Dieses Denken wird vom Verfasser mit erstaunlicher Klarheit und erhellender Deutlichkeit referiert und reflektiert auf eine Art und Weise, die das Nachdenken der anspruchsvollen Gedanken erleichtern.

Johannes Gruntz-Stoll

---

HOFMANN, Klaus (1983) *Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten für Pädagogen*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel. 136 Seiten. DM 20.-

---

Angeboten als Kursmaterial im Rahmen eines Fernstudiums und zugeschnitten auf die Bedürfnisse von Studienanfängern verfolgt die "Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten für Pädagogen" unter anderen die Lernziele

- formal korrekter Gestaltung schriftlicher Arbeiten, der
- Darbietung und Einarbeitung fremden Materials in eigene Arbeiten,
- inhaltlicher und formaler Bearbeitung von Prüfungsthemen sowie
- effektiven Umgangs mit Bibliotheken und Bibliothekskatalogen.

Unter dem Hinweis auf die angestrebten Ziele und das angesprochene Zielpublikum werden in der Einleitung "thematische Eingrenzungen" vorgenommen: die beiden Hauptteile des Buches befassen sich dementsprechend ausschliesslich mit

- "schriftlichen Formen wissenschaftlichen Arbeitens: Referat und Klausur" sowie
- "bibliographisch-systematischen Aspekten wissenschaftlichen Arbeitens".

Zu diesen Themen bietet der Autor eine Fülle von Informationen, die mit zahlreichen Beispielen und eingestreuten Zeichnungen veranschaulicht und aufgelockert werden. Eine Reihe von Übungsaufgaben im Anhang dient ebenso wie die Zusammenstellung von Literaturhinweisen der weiterführenden Auseinandersetzung mit Methoden wissenschaftlichen Arbeitens.

So weit, so gut; Bedenken gegenüber dem durchsichtig konzipierten und verständlich geschriebenen Werk stellen sich da ein, wo beim Lesen der Eindruck entsteht, dass sich die Wissenschaftlichkeit einer Arbeit aufgrund formaler Kriterien ausmachen lässt. Hier scheint der Hinweis auf andere Beurteilungskriterien notwendig, sinnvoll zudem die Berücksichtigung entsprechender Textbeispiele aus Fachzeitschriften zur Illustration.

REICH, Gerhard E. und SCHIESS, Gertrud (1984)  
Praxisbezogene Einführung in die Erziehungswissenschaft

Urban Taschenbuch Bd. 361, Stuttgart: Kohlhammer, 264 Seiten. Fr. 23.80

Ausgehend von fünf Beispielen dokumentierter Erziehungswirklichkeit führen die beiden Autoren ihre Leser in ausgewählte Formen erziehungswissenschaftlicher Reflexion und Argumentation ein. Die mit Umsicht und Bedacht zusammengestellten Dokumente entstammen den Bereichen der frühkindlichen und der schulischen Sozialisation: ein Erinnerungstext, eine Bildsequenz, ein Unterrichtsprotokoll und die Präparation einer Sprachlektion sowie ein Schüleraufsatz dokumentieren exemplarisch erzieherische und unterrichtliche Realitäten. Aus verschiedenen Blickwinkeln und mit unterschiedlichen Absichten verfasst, erfordern und ermöglichen die dargestellten Beispiele sorgfältige Deutung und gründliche Auseinandersetzung mit den darin angesprochenen pädagogischen Gegebenheiten.

Dass diese Erörterung und Interpretation immer auch zum Anlass methodenkritischer und wissenschaftstheoretischer Überlegungen genommen wird, gehört zu den besonderen Vorzügen der vorliegenden "praxisbezogenen Einführung in die Erziehungswissenschaft"; dass damit an den Leser hohe, vielleicht zu hohe Ansprüche gestellt werden, liegt auf der Hand. Ein weiterer Vorzug des einführenden Werkes sorgt in dieser Hinsicht für einen Ausgleich: im Text eingestreute Arbeitsaufgaben und Anregungen zu selbstbestimmtem Lernen unterbrechen immer wieder den Gang der Argumentation und bieten willkommene Gelegenheit, eigene Gedanken zu artikulieren.

Hilfreich für Studienanfänger, für welche das Buch in erster Linie gedacht ist, sind sicher auch die knappen Zusammenfassungen am Ende einzelner Abschnitte und Kapitel sowie die als Diskussionsgrundlage gebotenen Definitionsversuche grundlegender Begriffe. Dass sich das Einführungsbuch nicht nur für Studenten, sondern auch für angehende Lehrer eignet, zeigt die Auswahl der erörterten Themen (Die Familie als Sozialisationsbedingung / Das lernende Kind / Die Schule als Sozialisationsbedingung / Der lernende Schüler / Schule und Leben) die sich "an der Entwicklung Zu-Erziehender von der frühen Kindheit bis in die letzten Wochen der Schulzeit" orientiert.

Johannes Gruntz-Stoll

---

Bei der Redaktion eingegangene und zur Besprechung vorgesehene Bücher:

WIDMER, Konrad Der junge Mensch und seine Eltern, Lehrer und Vorgesetzten.  
Zum Problem des Verstehens und der Führung im Jugendalter.  
Oberwil bei Zug: Edition Rotapfel im Verlag Rolf Kugler,  
Zweite, erweiterte Auflage, 1985

Beachten Sie bitte auch die diesem Heft beigelegten Verlagsprospekte.

Die Glosse

**E X P E R T E N**

---

*Seit einem guten Jahr macht Ruedi Helfer Sendungen für den Familienrat (jeweils samstags, 09.05-10.00 Radio DRS 2). Der Familienrat behandelt Themen rund um die Familie, von der Geburt bis zum Lehrabschluss und richtet sich in erster Linie an Laien. Bei der Vorbereitung wie auch bei den Reaktionen, die nach der Sendung telefonisch und schriftlich eingehen, macht der Radiojournalist so seine Erfahrungen mit und seine Gedanken über ...*

Majestätisch wie ein Adler kreist der Experte hoch oben in seiner Theorie, sagt: "Erstens, zweitens und drittens", sagt: "Relevant", sagt: "Signifikant" und so. Ab und zu sticht er aus seinen hohen Gefilden rasch hinab in die elenden Niederungen der Praxis, um sich ein Beispiel aus Fleisch und Blut zu holen, das er dann unter allen erdenklichen Anstrengungen in seine Theorie hinaufschraubt, um es genüsslich zu verzehren.

Weil der Experte alles von oben herab kennt, weiss er natürlich, wie es ist. Er kennt die Wege, die Abkürzungen, die Beziehungen, alles. Von oben herab. Nur das Relief vermag er kaum zu erkennen, aber dieses ewige Auf- und-ab bezeichnet er als irrelevant.

Schwierig wird es gelegentlich, wenn so ein Expertenadler einem armen Erdenwürmlein einen Weg erklären muss. Am liebsten würde er ihm da einfach sagen, wo's durchgeht, deutsch und deutlich, verstanden!? Aber das würde nur zu seiner Majestät und nicht zu seiner Theorie passen, und deshalb passt er, sagt: "Erstens, zweitens und drittens", sagt: "Interpersonal", sagt: "Bikulturell" und sagt im Endeffekt garnichts.

Experten reden kreisend über die Probleme - hinweg. Sie reden am drittliebsten mit Experten, am zweitliebsten für Experten und am liebsten zu Experten. Selbstverständlich schriftlich. Als ich neulich einem Experten, der schon sehr viel zu einem Thema schriftlich gesagt hatte, vorschlug, das doch mündlich etwas plastischer zu sagen, lehnte er ab, denn es sei ja denkbar, dass das ein Experte höre, der zum gleichen Thema auch schon recht viel schriftlich gesagt habe. Experten reden eben am liebsten....

Aber wie redet denn eigentlich so ein Experte, ein Pädavogel zum Beispiel, wenn er sich für eine Lektion zu armen kleinen Seminaristen ans Nest setzen muss? Redet er schwebend über sie hinweg, weil sie ja schliesslich eines Tages auch fliegen müssen? Oder redet er mit beiden Füßen auf dem Boden, weil sie ja bis auf weiteres noch nicht fliegen?

Es kreisen ja mittlerweile so viele Experten über unserem Alltag, dass es für das Erdengewürm aussieht, als verdunkle sich der Himmel wie vor einem Gewitter. Und sie steigen immer höher. Bei den Physigeiern ist mir das gleich, die sollen sich meinetwegen eines Tages von der Kernfusion in der Sonne ernähren. Aber die Pädavögel, die Psychiadler und all die andern, die sich der Gesellschaft und dem Menschen verschrieben haben, die gehören doch zumindest in Erdennähe!

Neulich träumte ich von einem Experten, der sehr spät flügge geworden ist, und der sich trotz dem erhabenen Gefühl der Höhenflüge immer noch gern und oft auf dem Erdboden bewegt. Er fliegt, weil er gerne fliegt und gerne mehr sieht, er landet immer wieder, weil er gerne aus der Nähe sieht, und vor allem weil er die Erde gern hat. Die anderen Experten kaufen ihm das natürlich nicht ab und tuscheln, wenn er wieder mal auf dem Boden ist: "Hat wohl schlechte Augen, der, dass er so nahe hin muss." Und wenn er wieder raufkommt, dann hören sie ihm gar nicht erst zu, denn sie finden, wer mit dem gewöhnlichen Volk reden kann, ist doch unserer Aufmerksamkeit nicht wert.

Ich träumte weiter und machte mit diesem komischen Kauz eine Sendung über Hausaufgaben. Es war spannend. Spannend war nicht nur das, was er erzählte, spannend war vor allem auch das, was all die Leute erzählten, die er mir aufgrund seiner Expeditionen auf die Erde vermitteln konnte. Ich machte dann eine Sendung, in der dieser komische Kauz kaum mehr zu Wort kam, er schrieb in erster Linie ein kurzes prägnantes Merkblatt, das dann, wenn ich mich recht erinnere, von sehr vielen Seminarlehrern bestellt wurde.

Und dann erwachte ich, und halb dösend fragte ich mich: "Wer ist eigentlich Experte, Experte in Sachen H. wie Hausaufgaben?"  
Der Schüler, der regelmässig über H. flucht - Experte?  
Die Mutter, die drei Kindern bei H. hilft - Experte?  
Der Lehrer, der jahraus jahrein H. verabreicht - Experte?  
Die Seminaristin mit Spezialthema H. am Patent - Experte?  
Der Seminarlehrer, der an der Prüfung über H. ausfragt - Experte?  
Frau Dr. phil., die diesem Spiel beiwohnt - Experte?

Eines ist klar, einer ist ganz bestimmt nicht Experte: der Journalist. Arbeitet heute an diesem Thema, morgen an einem anderen, kommt nirgends richtig drein, kommt erst recht nirgends richtig draus, ist dauernd dazwischen - interessiert - stellt blitzgescheiterten Experten saudumme Fragen.

*Ruedi Helfer*

---

### Eine brauchbare Unterrichtshilfe

Das Heft 2/85 der Zeitschrift SCHRITTE INS OFFENE behandelt das aktuelle Thema "Das Verschwinden der Kindheit". Es referiert aber nicht nur N. POSTMANS gleichnamiges Buch, sondern sieht sich in weiteren Ursachenfeldern um: allgemeine Pädagogisierung, Verschulung und Therapeutisierung von Kindheit, Verlust von Geheimnissen und Schonung, zunehmende Ueberwachung und Programmierung, Verlust von konkreten Lebensräumen. Auf den 29 Seiten werden treffliche Gedanken entwickelt (u.a. auch von H. von HENTIG), die eine aktuelle Anthropologie des Kindes bereichern können.  
Erhältlich bei Frau Eva Grossmann, Grabenackerweg, CH-5603 Staufen.  
Einzel exemplar Fr. 5.--; Mengenrabatt.

*Hans Brühweiler*

## FAMILIENRAT

DRS-2 (jeweils Samstag 09.05 Uhr)

Programme Juli - September 1985 (Aenderungen vorbehalten)



---

6.7.85	* <u>Alleinerziehende</u> (1)	(Cornelia Kazis)
13.7.85	* <u>Alleinerziehende</u> (2)	(Cornelia Kazis)
20.7.85	* <u>Familienalltag ohne Stress</u>	(Verena Speck)
27.7.85	* <u>Geschlagene Kinder - geschlagene Eltern</u>	(Ruedi Welten)
3.8.85	* <u>Legasthenie</u>	(Margrit Keller)
10.8.85	* <u>Sprachstörung</u>	(Gerhard Dillier)
17.8.85	* <u>Hiesige Kinder - fremde Kinder</u>	(Ruedi Welten)
24.8.85	* <u>Kinder dürfen krank sein</u>	(Margrit Keller)
31.8.85	* <u>Berufswahl</u>	(Ruedi Helfer)
7.9.85	<u>Das erste Kind</u>	(Gerhard Dillier)
14.9.85	<u>Partnerschaft in der Familie - Im Lichte des neuen Eherechts</u>	(Dorothee Meili)
21.9.85	<u>Rund um die Lehre</u>	(Martin Plattner)
28.9.85	<u>Unser Kind bleibt klein</u>	(Cornelia Kazis/ Pitschi Stäubli)

\* Da wir zur Zeit nicht über einen institutionalisierten Zweitausstrahlungstermin verfügen, wiederholen wir in den Monaten Juli und August Beiträge, die auf ein grosses Echo gestossen sind. Wir hoffen, mit diesen Reprisen während der Ferienzeit Hörer ansprechen zu können, die bei der Erstsendung aus beruflichen Gründen am Zuhören verhindert waren.

Ihre Meinung, Kritik, Anregungen, Tips etc. nehmen wir gerne und mit Interesse zur Kenntnis.

### Kontaktadresse:

Radio DRS  
Studio Basel  
"Familienrat"  
Postfach  
4024 Basel

Unser Verbindungsmann bei Radio DRS:  
Ruedi Helfer, Radiojournalist  
Hauptstrasse 8  
2556 Scheuren



KANTON  
AARGAU

Auf Beginn des Schuljahres 1986/87 (28. April 1986) oder  
einen zu vereinbarenden Zeitpunkt sind an aargauischen  
Mittelschulen folgende

Hauptlehrerstellen

zu besetzen:

**Kantonsschule Baden** (Maturitätstypen A, B, C, E, Han-  
delsdiplom)

**1 Lehrstelle für Deutsch**

**Kantonsschule Wettingen** (Maturitätstypen D und PSG)

**1 Lehrstelle  
für Pädagogisch-Sozialkundlichen  
Unterricht**

(Teilamt mit einem garantierten Pensum von 14 Lektionen)

**Kantonsschule Wohlen** (Maturitätstypen B und D, ab 1988  
auch C und PSG)

**1 Lehrstelle für Geographie**

(Teilamt mit einem garantierten Pensum von gegenwärtig  
15 Lektionen, ab 1988 sukzessive ansteigend).

Bewerber müssen über ein abgeschlossenes Hochschulstu-  
dium und über ausreichende Lehrerfahrung an der Mittel-  
schule verfügen. Das Diplom für das höhere Lehramt oder  
ein gleichwertiger Ausweis ist erwünscht. Die Stelle für Päd-  
agogisch-Sozialkundlichen Unterricht an der Kantonsschule  
Wettingen setzt ein abgeschlossenes Hochschulstudium in  
Pädagogik und Psychologie oder Soziologie voraus; zusätz-  
lich sind theoretische Kenntnisse und praktische Erfahrung  
mit der speziellen didaktischen Form des interdisziplinären  
Projektunterrichts erwünscht.

Auskunft über die Anstellungsbedingungen und über die  
einzureichenden Unterlagen erteilen auf schriftliche oder  
mündliche Anfrage die Rektorate der betreffenden Schulen:

- Kantonsschule Baden, Seminarstrasse 3, 5400 Baden  
(056/26 85 00)
- Kantonsschule Wettingen, Klosterstr. 11, 5430 Wettingen  
(056/26 76 20)
- Kantonsschule Wohlen, Allmendstrasse, 5610 Wohlen  
(057/22 49 94)

Anmeldungen sind mit den notwendigen Unterlagen bis  
zum 15. August 1985 den Rektoraten der betreffenden Schu-  
len einzureichen.

Aarau, 29. Mai 1985

ERZIEHUNGSDEPARTEMENT

523056

02-13059

---

Inserate in den 'BzL' erreichen über 600  
Leser im Bereich der Lehrerbildung.

Die Insertionstarife können bei der Re-  
daktion angefordert werden.

---

P. P.



3000 BERN 1



Anmeldeschluss : 12. Juli 1985

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**