

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

3/1984

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
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 2
NUMMER 3

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

OKTOBER 1984

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	<i>Fritz Schoch, Peter Füglistner, Kurt Reusser</i>	104
	Heilpädagogik in der Lehrerbildung	
○ Schwerpunkt: Heilpädagogik	<i>Hans Brühweiler</i> interviewt <i>Emil E. Kobi</i> : Heilpädagogik als pädagogische Denkschulung	105
Lehrerbildung	<i>Hans Brühweiler</i> : Sonder-Pädagogik in der 'Ecole normale'	113
Anlehrlinge	<i>Lorenz Rogger</i> : Die Anlehre - Berufsbildung für Lernbehinderte	117
Ausländerkinder	<i>Carlo Jenzer</i> : Unterricht in Klassen mit Ausländerkindern	121
Unterrichtshilfen	<i>Claudia Achermann</i> : Tips, Merkblätter und Informationsprospekte für den Umgang mit Behinderten	124
Das Kurzportrait	Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP) St. Gallen	127
Zum Thema der Jahresversammlung	<i>Rolf Dubs</i> : Wie pädagogisch ist die Wirtschaftspädagogik? (Thesen zum Referat)	128
→ SPV-Verbandsteil	Einladung zur Jahresversammlung und Programm <i>9./10. Nov. 1984</i>	129
Aus der Tätigkeit des SPV- Vorstands	Informatikunterricht an der Stiftsschule Engelberg (Bericht über eine Exkursion und Voranzeige für einen SPV/WBZ-Kurs zum Thema "Informatik")	131
Die Kontroverse	<i>Armin Gretler</i> : Kontroverse um die Lehrerbildung im Aargau	133
Aktuelles Thema	<i>Erwin Beck</i> : Mundart und Hochsprache in der Schule	139
Reaktionen	<i>Martin Straumann</i> : "Anti-Thesen zum Pädagogikunterricht"	144
EDK-Beilage	<i>Aldo Widmer</i> : Was kann die (Primar-)Lehrerbildung beitragen zur Reform des Fremdsprachunterrichts?	148
Aus der Praxis - für die Praxis	<i>Fritz Schoch</i> : Familienerziehung und Kindheitserfahrung in literarischen Texten und Lebensbeschreibungen	152
Hinweis auf Bücher	• <i>DIETRICH, Th.</i> <i>Zeit- und Grundfragen der Pädagogik</i> • Zwei Publikationen der <i>Schweizerischen Koordinations- stelle für Bildungsforschung</i>	155
Kursberichte	<i>H.J. Forneck & Bruno Krapf</i> : SGBF-Kongress, 1.-3. Juni in Siders / Arbeitsgruppe "Lehrerbildung"	156
◇ Kurskalender	Vorschau auf WBZ/SPV-Kurse 1985 und andere Veranstaltungen	158

Editorial: *Heilpädagogik in der Lehrerbildung*

Nachdem die letzte Nummer dem allgemeinen Pädagogikunterricht in der Lehrerbildung gewidmet war, befassen wir uns im vorliegenden Heft mit einer besonderen Teilmenge (oder einem Stiefkind?) dieses Unterrichts: der *Heilpädagogik*.

Dass dieser thematische Schwerpunkt zustandegekommen ist, verdanken wir dem Engagement unseres Verbandspräsidenten *Hans Brühweiler*, der mit zwei Beiträgen dokumentiert, wie sehr ihm heilpädagogische Fragen am Herzen liegen: In einem Interview mit dem Leiter des Instituts für Spezielle Pädagogik und Psychologie an der Universität Basel und Autor des Buches "Grundfragen der Heilpädagogik", *Emil E.Kobi*, wird *Heilpädagogik als pädagogische Denkschulung* thematisiert. Eigenständig und engagiert ist sodann Brühweilers Konzeption der "Sonder"-Pädagogik im Rahmen der "normalen" Lehrerbildung.

Nahe an diese zwei heilpädagogischen Beiträge herangerückt haben wir eine Darstellung des *Berufsschulunterrichts mit Anlehrlingen*, wie ihn *Lorenz Rogger* sieht und selber praktiziert, und informative Hinweise von *Carlo Jenzer* auf pädagogisch-didaktische Aktivitäten einer schweizerisch-italienischen Arbeitsgruppe im Dienste der *Ausländerkinder*. *Claudia Achermann* von der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik schliesslich verdanken wir die Zusammenstellung von unterrichtspraktischen *Medien zum Themenkreis "Heilpädagogik"*.

Eine Grenzziehung zwischen "Pädagogik" und "Heilpädagogik" fällt schwer. Was heisst *erziehen*, was *heilen*? Worin liegt der Unterschied? Gibt es neben einem pädagogischen Bezug zum Kinde auch so etwas wie einen heilpädagogischen bzw. therapeutischen Bezug? Wie wären diese Bezüge zu definieren? Gibt es - wie von *Hentig* meint - wirklich immer mehr Pädagogen, die unter Erziehung nicht "Aufbau einer Lebensfülle" (*Kobi*) oder "Aufklärung am sachlichen Ernstfall" (*von Hentig*) verstehen, sondern Erziehung gleichsetzen oder verwechseln mit einer therapeutischen Einwirkung, bei der das Erziehungssubjekt zum vornherein als ein mehr oder weniger unfreies, verängstigtes, geschädigtes und neurotisiertes Wesen angesehen wird, mit dem man nicht natürlich, sachbezogen und direkt, sondern schonend, therapeutisch verstellt und indirekt umgehen muss? Leben wir in einer Zeit des "Therapismus", wie es die nachfolgenden Zitate aus einem Aufsatz von *Hartmut von Hentig* in der Zeitschrift "Psychosozial" (1980) behaupten?

"Durch die Umwandlung sehr verschiedener Beziehungsformen - freund-feindlicher, politischer, pädagogischer, therapeutischer - in das gleiche Set von erlernbaren Psycho-Sozialtechniken entsteht eine neue Kultur, in der wir über einander die Gewalt von entweder Zauber oder Bürokratie üben werden. Für dieses Syndrom erfände ich gern einen eigenen Namen - 'Therapismus' zum Beispiel..."

"Erziehung und Bildung sind wichtige Bestandteile (...) politischer Kultur. Wo sie heute nicht in den traditionellen Gewohnheiten verharren, sind sie im Begriff, dem pädagogischen Therapismus zu verfallen. Eine Erziehung und Aufklärung am sachlichen Ernstfall ist die ganz seltene Ausnahme".



Eigens erwähnen möchten wir an dieser Stelle die *Jahresversammlung vom 9./10. November in St.Gallen*, zu der unser Verbandspräsident mit Humor und Herzblut eine "unwiderstehliche" Einladung verfasst hat. Die dem Tagesreferenten gestellte *Frage nach dem pädagogischen Gehalt der Wirtschaftspädagogik* findet andeutungsweise eine Antwort in den hier abgedruckten Voraus-Thesen von Professor *Rolf Dubs*. Die Antwort können wir aber nicht allein dem Wirtschaftspädagogen überlassen. Alle Mitglieder des SPV sind eingeladen, darüber nachzudenken und mit dem Fachmann und mit Kollegen in St.Gallen zu diskutieren.

Wir hoffen, mit den hier erwähnten und den weiteren Beiträgen dieser Nummer recht viele Leser zu erreichen und anzusprechen. Und wir sind auch künftighin gerne bereit, den Reaktionen aus der Leserschaft den ihnen gebührenden Platz in unserer Zeitschrift einzuräumen.

Das Redaktorenteam:

Fritz Schoch, Peter Füglistler, Kurt Reusser

HEILPÄDAGOGIK ALS PÄDAGOGISCHE DENKSCHULUNG

Interview mit PD Dr. Emil E. Kobi, Basel/Riehen, Autor des Buches "Grundfragen der Heilpädagogik"

Interviewer: Hans Brühweiler (Bw)

Bw: Emil Kobi, du bist hier Leiter des "Instituts für Spezielle Pädagogik und Psychologie" (ISP) an der Universität Basel. Wie bist du zur Heilpädagogik gekommen? Auch Du hast ja als Primarlehrer begonnen.

Kobi: Zuerst als Seminarist in Kreuzlingen. Dort war mein Kontakt mit Seminardirektor Schohaus ganz entscheidend. Er erteilte Pädagogik und Psychologie und brachte in einer ganz modernen Art heilpädagogische Probleme integriert zur Darstellung. Das war eigentlich mein heilpädagogischer Anfang. Nachher war ich ein paar Jahre Primarlehrer, studierte am Heilpädagogischen Seminar Zürich Sonderklassenlehrer, und später habe ich bei Paul Moor in Heilpädagogik abgeschlossen. Anschliessend war ich klinischer Psychologe am Kinderspital Basel, dann Schulpsychologe, Seminarlehrer, und jetzt bin ich an diesem Institut tätig in der Ausbildung von Sonderklassenlehrern und Logopäden.

Bw: Nochmals zurück zu Schohaus. Du sagst, er ging heilpädagogische Fragen integriert an. Hat man das mehr so "herausgespürt", war es eher seine Haltung, oder ist seine Heilpädagogik explizit geworden? Wie kann da so ein Funke springen?

Kobi: Es war beides. Man muss vielleicht wissen, dass Schohaus auch über die Heilpädagogik zum Seminarlehrer geworden ist; er führte ein paar Jahre lang ein Heim für sog. Schwererziehbare, in Muri. Und mit "integriert" meine ich - das ist mir erst im nachhinein deutlich geworden: Er hat sich immer wieder bemüht, heilpädagogische Probleme aus normalpädagogischen Fragestellungen heraus darzustellen. Er hat damit dokumentiert, dass heilpädagogische Probleme grundsätzlich nicht anders liegen als normalpädagogische und dass eigentlich immer eine Wesensverwandtschaft zwischen diesen Fragestellungen vorliegt. Er war ja auch ein erklärter Gegner von Sonderklassen und umgekehrt ein begeisterter Anhänger der Mehrklassen- oder Gesamtschul-Idee. Das waren vielleicht etwas idealistische Vorstellungen. Aber aus dieser Haltung heraus hat er seine Heilpädagogik betrieben, ohne diesen Namen überhaupt zu verwenden.

Bw: Das hatte natürlich auch Auswirkungen auf das Schulsystem im Thurgau.

Kobi: Sicher. Vielleicht hat das auch ein Stück weit retardierend gewirkt, indem der Thurgau erst relativ spät sein Sonderklassen-System ausgebaut hat. In späteren Jahren teilte ich seine Meinung nicht mehr. Aber seine Haltung musste man unbedingt respektieren.

Bw: Du verwendest in deinem Buch das Bild vom "Einfüllstutzen" (S.318) und meinst damit jene Stellen, wo ideologische Gehalte in das Tun einfliessen: "Jede Pädagogik trägt in Theorie und

Praxis Bekenntnischarakter." Wie sieht das für dein Tun aus? Kannst du für dich persönlich solche "Einfüllstutzen" umschreiben?

Kobi: Ich gehe davon aus, dass Pädagogik eine Wertwissenschaft ist; dass sie all die normativen Fragen umfassen muss. Eine wertfreie Pädagogik wäre für mich ein Widerspruch in sich...

Bw: ...eine wertlose Pädagogik.

Kobi: Es geht in der Pädagogik immer um die Zukunftsgestaltung und um die Frage, wie diese Zukunft aussehen soll. Der einzelne Pädagoge kann nur immer wieder darauf hinweisen. Was er in der konkreten Situation und im generellen Horizont daraus macht, das kann ihm die Pädagogik als Wissenschaft nicht abnehmen. - Wie ich mich persönlich einschätze, ist schwierig zu sagen. Man würde es sich fast besser von den andern sagen lassen, ob man ein "Linker" oder "Rechter", ein "Roter" oder ein "Grüner" sei. Schwierig auch darum, weil Begriffe wie "liberal" schnell parteipolitisch besetzt sind, und damit wird man schnell so "festgestellt". - Was man meiner Ansicht nach nicht kann: eine Pädagogik nach partei-ideologischen Vorstellungen ausrichten, weil die Situationsethik immer auch eine grosse Rolle spielt.

Bw: Was meinst du konkret damit?

Kobi: Bezogen auf eine konkrete Situation eines bestimmten Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt. Man wird ja immer wieder dazu gedrängt, so "prinzipielle" Erklärungen abzugeben; modernes Beispiel: Integration behinderter Kinder - bist du dafür oder dagegen? Und gerade eine solche Frage kann man nicht all-gemeingültig beantworten, sondern man muss fragen: welches Kind in welcher Situation in welcher Umgebung... Je nachdem kann man Integration befürworten, oder man muss sagen: In diesem Zeitpunkt unter diesen Umständen ist es eher ungünstig. Das meine ich mit Antworten, die situationsbezogen abgegeben werden müssen, die nicht als Generallösung zeit- und ortsunabhängig abgegeben werden können. -

Bw: Von der Person noch kurz zur besonderen Situation, also zum Institut, wo du jetzt wirkst:

Kobi: Das ISP ist hervorgegangen aus heilpädagogisch-psychologischen Fachkursen, die man anfangs der 60er Jahre eingerichtet hat zur Ausbildung von Sonderklassenlehrern, später auch für Logopäden. Es war eine Zeit der Ausweitung von Sonderklassen. Und die nordwestschweizer Region erkannte, dass man sich auch an der Ausbildung solcher Leute beteiligen musste. Aus diesen berufsbegleitenden Kursen ging dann 1971 das interfakultäre Institut hervor. Interfakultär bedeutet: es steht zwischen der philosophischen und der medizinischen Fakultät, weil wir von der Sache her mit beiden enge Verbindungen haben. Ausbildungsschwerpunkte sind immer noch die Sonderklassenlehrer, in zwei Varianten (4 Semester Vollzeitstudium oder 8 Semester berufsbegleitend), sowie die Logopäden (6 Semester). Dann haben wir noch mit der Erzieherhochschule Basel zusammen einen Ausbildungsauftrag für Vorschul-Heilpädagogen, Früherzieherinnen. Wir führen auch regelmässig Kurse für Legasthenie-Therapeuten durch.

Regional bedienen wir die Nordwestschweiz. Wir sind eines der im Schweizerischen Verband heilpädagogischer Ausbildungsstätten zusammengeschlossenen Institute mit Zürich, Genf, Fribourg, und vielleicht kommt gelegentlich noch Bern dazu.

Bw: Da ist ja etwas im Tun.

Gehen wir einen Schritt weiter: zum Werk, das hier zur Diskussion steht "Grundfragen der Heilpädagogik". Es ist jetzt in einer erweiterten 4. Auflage neu herausgekommen, wieder bei Haupt in Bern. - Hattest du für die erste Konzeption ein besonderes Zielpublikum vor Augen?

Kobi: Es war ja ursprünglich eine Habilitationsschrift. Das Zielpublikum war demgemäss notgedrungen die Philosophisch-historische Fakultät der traditionsreichen Basler Uni. Das war insofern ein schwieriges Unterfangen, als die Heilpädagogik hier gar keine Tradition hat und sogar die Pädagogik praktisch eingeschlafen ist seit den Zeiten Häberlins. Ich hatte also weder ideell noch personell einen Anknüpfungspunkt; ich musste gleichsam ins Leere hinaus schreiben. Dieser Freiraum gab mir umgekehrt auch die Möglichkeit, das Buch so abzufassen, wie ich es für richtig halte. Grundlagen dazu gab mir ausser meiner heilpädagogischen Praxis meine Tätigkeit als Seminarlehrer und Ausbilder für Sonderklassenlehrer.

Bw: Es ist also aus einem jahrelangen Unterricht in diesen Bereichen hervorgegangen?

Kobi: Ja, dabei gibt es allerdings zwei Aspekte. Es geht mir nicht nur um die sachliche Richtigkeit, sondern auch um die Form, um die didaktisch-methodische Aufbereitung.

Im Hintergrund stehen Fragestellungen, wie sie bereits Paul Moor, mein Heilpädagogik-Lehrer, entwickelt hat; noch weiter zurück auch existenzphilosophische Gedanken. Ein solches Buch macht man ja nicht aus dem Nichts heraus. Es gibt für so etwas viele Einflüsse, die einem z.T. bewusst, andere ganz unbewusst sind...

Bw: ...eben auch wieder so "Einfüllstutzen".

Ein umfangreiches Werk hat auch viele Facetten. Gibt es darin Teile oder Aussagen, die dir besonders ans Herz gewachsen sind?

Kobi: Es ist eine Schrift, die allgemeinen Grundfragen nachgeht. Das sind mir zentrale Fragen, die Fragen nach den erzieherischen Möglichkeiten, die Probleme, die sich auftun gegenüber einem Kind, das als "behindert" bezeichnet wird. Es ist mir ein Anliegen, die psychosoziale Verwandtschaft aufzuzeigen zwischen den verschiedenen Kategorien behinderter Kinder einerseits und den nichtbehinderten Kindern andererseits. Heilpädagogik ist ja hervorgegangen aus einer sehr engen Verbindung mit der Sozialmedizin im letzten Jahrhundert. Dies führte auch zu einem paramedizinischen Kategoriensystem, das heute noch gilt: die Blinden-Pädagogik, die Schwerhörigen-Pädagogik usw. Das ist historisch begreiflich. Mir geht es aber viel mehr um die Frage: Was macht das Wesen der Behinderung ausserhalb der medizinischen Schädigung aus, eben das, was uns Heilpädagogen interessiert? Uns beschäftigt viel eher als das medizinische Faktum die Frage, welche Auswirkungen eine Schädigung auf das gesamte Kommunikationssystem hat.

Bw: Also was die Schädigung erst richtig zur Behinderung werden lässt?

Kobi: Ja, denn die Kommunikation wird ja in diesen Fällen von beiden Seiten als belastend erlebt. Der Behinderte setzt mich als Nichtbehinderten in eine Situation, in der ich mich nicht mehr auf übliche Art verhalten kann. Und eben diese gegenseitige kommunikative Beeinträchtigung möchte ich ins Zentrum stellen. Von den bloss medizinischen Fragestellungen, die den Heilpädagogen nur indirekt betreffen, möchte ich eigentlich wegkommen.

Bw: Darum betitelst du das Buch auch "Grundfragen der Heilpädagogik"?

Kobi: Grundfragen tauchen in sämtlichen Behinderungssparten auf. Es geht also nicht um spezielle Fragen, z.B. wie bringe ich einem Kind die Blindenschrift bei u.ä.

Bw: Der Ausbau von der 3. zur 4. Auflage ist ein Stück Szenenwechsel.

Kobi: Er liegt in dieser erwähnten Linie. Ich war ausgegangen von der Tradition Hanselmann, Bopp, die einzelne Sparten zusammenzufassen versuchten. Der Schritt von der 3. zur 4. Auflage könnte bezeichnet werden als Schritt von einer systematischen zu einer systemischen Heilpädagogik, wo das Kategoriensystem in den Hintergrund und das Grundsätzliche des Behindertseins in einer gesellschaftspolitischen Situation in den Vordergrund rückt. Das war allerdings nicht einfach eine private Kopfgeburt. Mich bewegten in der Zwischenzeit stark die sog. Antipsychiatrie und die sozialphänomenologischen Schriften von Goffman, Laing u.a.

Bw: Ausser der Sach-Darstellung glaube ich in diesem Buch auch eine persönliche Betroffenheit herauslesen zu können: eine deutliche Absetzbewegung von einer empiristischen Wissenschafts-(aber)gläubigkeit, im besonderen natürlich von der einseitigen naturwissenschaftlichen Medizin. Lese ich das richtig?

Kobi: Es ist interessant, dass in der neueren Medizin selbst bedeutende Kreise eine solche Absetzbewegung in Gang gebracht haben, weg von der überlieferten, sehr materialistischen Medizin. Der Graben geht heute eigentlich weniger zwischen Medizin und Pädagogik hindurch, sondern quer durch beide Lager. Laing und die "Antipsychiater" sind ja selbst Mediziner. Insofern könntest du auch sagen, ich hätte mich auf die Medizin zubewegt.

Ich finde es wichtig, dass der Heilpädagoge gewisse medizinisch-psychopathologische Kenntnisse hat. Er muss sich aber immer bewusst sein, dass sein Auftrag ein bildender und nicht ein paramedizinischer ist. Es gab eine Zeit, wo Heilpädagogen liebäugelten mit Therapie-Konzepten und sich gerne im weissen Mantel sahen in der Hoffnung auf Prestige-Gewinn. Das war eindeutig eine Fehlentwicklung. Der Heilpädagoge ist bildend tätig, er organisiert Lernprozesse im weitesten Sinne (also auch soziale)

und hat dem behinderten Kind von daher etwas zu bieten. Umgekehrt sind wir natürlich auf eine gute Zusammenarbeit mit den Medizinern angewiesen. Die beste Zusammenarbeit ist aber dort gewährleistet, wo jeder sein Fach aus dem er beherrscht. Ich habe mich auch im Interesse der Heilpädagogen dagegen gewehrt, dass diese einfach so eine Art pädagogische Sanitäter werden.

Bw: Die Heilpädagogik als eine "ferne, eroberte Provinz", wie Herbart die Pädagogik vorgefunden hat.

Kobi: Der Heilpädagoge soll zu seinem Auftrag stehen und bei medizinischen Problemen den Arzt in Anspruch nehmen.

Bw: Mich faszinieren in diesem Buch die scharfsinnigen Analysen, z.B. die Gegenüberstellungen von Therapie und Erziehung, von Einweisungs- und Förderdiagnostik, auch die tabellarische Auflistung des Phänomens Schule. Da ist einiges an Gedankenarbeit investiert.

Kobi: Ich kann natürlich den Lehrer in mir nicht unterdrücken. Ich war immer gerne Lehrer, und es ist mir ein Anliegen, das, was ich mitteilen möchte, auch angemessen darzustellen...

Bw: ...also auch zu visualisieren, wenn ich an die Grafiken denke.

Kobi: Da könnte man allerdings sagen, dies sei zu "schematisch" und ziehe eine gewisse Sprödeheit nach sich. Aber auch hier muss man dialektisch vorgehen, wie im Buch aufgeführt: Ausgehen von einem Zustand vager Vermutungen, übergehen zu einem relativ sturen Ordnungsschema; und später kann man das auch wieder auflösen und zeigen, dass Leben sich nicht in Schemata einfangen lässt. Das Schema ist eine wichtige Zwischenstufe, eine didaktische Hilfe.

Bw: Stichwort "Didaktik", "Lehrer": Betrachtest du es als Lehrbuch?

Kobi: Ja, wenn auch nicht zur Vermittlung eines festumrissenen Sachwissens, wie z.B. ein Botanikbuch. Es ist mehr ein Lehrbuch zur Denkanregung. Es geht mir nicht darum, dass man die Inhalte übernimmt wie aus einem Katechismus. Aber es kann eine Hilfe sein, Fragen zu stellen und heilpädagogische Phänomene zu überprüfen schon in ihrer Entstehung. Also z.B.: Inwiefern wird eine Behinderung per definitionem und via Sprachgebrauch erzeugt? (und nicht nur durch eine Schädigung verursacht!)

Bw: A propos Lehrbuch und Sprache: Ich empfinde die Sprache, die du verwendest, als schwierig. Ich glaube auch zu spüren: Du weißt es und musst dich an verschiedenen Stellen deswegen rechtfertigen, so auch im Vorwort zur Neuauflage des "Abriss der Heilpädagogik". Deine Bücher sind keine Nachttischlektüre. Man muss hart arbeiten.

Kobi: Zum ersten: Ich kann es nicht besser; andere können das vielleicht. Zum zweiten (und dies nicht als Verteidigung): Es ist auch eine schwierige Materie, gerade wenn man sich nicht begnügt, die Dinge einfach linear, sondern in ihrer Vernetzung und Verstrickung darzustellen.

Schema 32: Schematisierte Gegenüberstellung von Therapie und Erziehung
(aus: Kobi, E. E., 1979b)

Therapie	Erziehung
Therapie im klassisch-medizinischen Sinne ist „ <i>indikativ</i> “, d. h. sie beruht auf einer jeweils speziellen Indikation. Therapiebedürftigkeit hat Krankheit/Leiden zur Voraussetzung.	Erziehung ist „ <i>imperativ</i> “ d. h. aus der Seinsituation des Menschen heraus gefordert (aus biologischen, psychologischen, gesellschaftlichen Gründen). Erziehung kennt keine Frage der speziellen Indikation; Nicht-Erziehung wäre gleichbedeutend mit Verwahrlosung.
Therapie ist „ <i>additiv</i> “, d. h. sie hat den Charakter von etwas Zusätzlichem, Aufgesetztem, Ausser-Gewöhnlichem. Der Mensch ist nicht grundsätzlich therapiebedürftig.	Erziehung ist „ <i>immanent</i> “, d. h. in der <i>conditio humana</i> enthalten. Der Mensch ist grundsätzlich erziehungsbedürftig.
Therapie ist „ <i>sanitär</i> “, d. h. in ihrer Zielsetzung auf Gesundheit ausgerichtet (was immer als solche definiert werden mag).	Erziehung ist „ <i>edukativ</i> “, d. h. in ihrer Zielsetzung auf Erzogenheit/Gebildetheit ausgerichtet (was immer in der personalen, sozialen und kulturellen Perspektive darunter verstanden werden mag).
Therapie ist „ <i>restaurativ</i> “, d. h. es geht ihr um die Herstellung/Wiederherstellung eines im naturhaften Sinne normalen (individualen bzw. gattungsmässigen) Status.	Erziehung ist „ <i>innovativ</i> “, d. h. es geht ihr um die Verwirklichung einer über den naturhaften Seins-Status hinausführenden Perspektive.
Therapie ist „ <i>kausal</i> “, d. h. sie ist hinsichtlich der für sie begleitenden Diagnostik an der Aufdeckung von (Störungs-)Ursachen interessiert.	Erziehung ist „ <i>final</i> “/„ <i>prospektiv</i> “, d. h. sie ist hinsichtlich der für sie begleitenden Diagnostik an der Aufdeckung von Förderungs-, Erziehungs-, Bildungsmöglichkeiten interessiert.
Therapie ist „ <i>reparativ</i> “, d. h. sie bemüht sich in erster Linie um die Ausschaltung der zur objektivierbaren Krankheit und zum subjektiv empfundenen Leiden führenden Ursachen.	Erziehung ist „ <i>emanzipatorisch</i> “, d. h. sie bemüht sich in erster Linie um die Herausführung des Kindes aus dem Bannbezirk der Behinderungsfaktoren.

Leseprobe aus:

KOBI, E. *Grundfragen der Heilpädagogik*. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken. Bern: Haupt (4., völlig neu bearbeitete Auflage).

Schema 32: Fortsetzung

Therapie	Erziehung
<p>Therapie ist „objektiv“, d. h. sie macht sich am Objektstatus des Patienten – zum Teil unter gezielter Ausschaltung des Subjekts – zu schaffen. Ihr Anwendungsfeld sind (Organ-) Systeme, die weitgehend ausserhalb der direkten Einfluss- und Steuerungsmöglichkeiten der Personen stehen.</p>	<p>Erziehung ist „subjektiv“, d. h. sie beschäftigt sich mit dem Menschen in dessen Subjektstatus. Ihr Betätigungsfeld sind Interaktionssysteme, die weitgehend innerhalb der direkten Einfluss- und Steuerungsmöglichkeiten der Personen stehen.</p>
<p>Therapie ist „medial“, d. h. sie wird appliziert über Mittel (apparatlicher, instrumenteller, chemischer, mechanischer . . . Art).</p>	<p>Erziehung ist „personal“, d. h. „Mittel“ treten hinter dem „Medium der Person“ (Buber) und der personalen Vermittlung bedeutungsmässig in den Hintergrund.</p>
<p>Therapie ist „sporadisch“, d. h. sie tritt vorübergehend, zeitlich beschränkt, allenfalls auch intermittierend, in die Lebensvollzüge (eine „lebenslängliche Therapie“ wäre nach diesem Verständnis eine contradictio in adjecto. Eine Therapie, welche die sie definierende Zielsetzung der Heilung aufgeben muss, hebt sich selbst auf. Erhaltungsbestrebungen, Pflege und Betreuung, sollten meines Erachtens aus dem Therapiebegriff ausgeklammert bleiben).</p>	<p>Erziehung ist „kontinuierlich“, d. h. immerwährend, zeitlich nicht aussetzen. Sie findet vor, während, nach jeder Therapie statt. Fremderziehung geht dabei zunehmend und nach Massgabe der Eigensteuerungsfähigkeit in Selbsterziehung über.</p>
<p>Therapie ist „partikulär“, d. h. auf bestimmte Störungsherde gerichtet, und zwar auch dann, wenn diese durch eine multidimensionale Therapie angegangen werden.</p>	<p>Erziehung ist „ganzheitlich“, d. h. sie hat den Menschen umfassend auf sämtlichen Fähigkeitsbereichen anzusprechen.</p>
<p>Therapie ist „funktional“, d. h. der Therapeut hat gegenüber dem Patienten bestimmte Funktionen wahrzunehmen, die keine personale Kommunikation unabdingbar zur Voraussetzung haben oder auf eine solche abzielen. Das Therapie-Objekt wird nicht selten sogar bewusst „exkommuniziert“ (sei dies physisch über eine Narkose oder psychisch über das Arztgeheimnis).</p>	<p>Erziehung ist „interaktional“, d. h. Kind und Erzieher agieren notwendigerweise in dichter, wechselseitiger Subjektivität auf einer gemeinsam herzustellenden Kommunikationsebene.</p>

Bw: Oft entstehen aber auch kraftvolle oder anschauliche Bilder, die gerade wegen der eigenwilligen Formulierung oder auch nur Schreibweise zum Nachdenken zwingen. Etwa dort, wo du das "Kompostieren empiristischer Daten" ironisierst oder das Nicht-Tun vom Nichts-Tun abhebst.

Kobi: Auch ein Spass kann sehr ernst gemeint sein, und Ernsthaftes ist manchmal nicht ohne Komik. Einflüsse der Basler Fasnacht?!

Bw: Zum Schluss zurück zu den Inhalten: In einem Standardwerk, das den Grundfragen behinderter menschlicher Existenz nachgeht, vermisse ich eigentlich eine so traditionsreiche Frage wie die nach dem Sinn des Leidens, also die anthropologische Frage der Pathodizee, oder - wenn sie in die religiöse Sphäre greift - die Theodizee-Frage. In diesem Zusammenhang fällt mir auch auf, dass im ganzen reichhaltigen Literatur-Apparat unser gemeinsamer Lehrer Viktor E. Frankl überhaupt nicht erscheint.

Kobi: Man könnte tatsächlich erwarten, dass die Frage nach dem Sinn von Behinderung und Leid in einem solchen Rahmen aufgegriffen wird. Vielleicht habe ich es unterlassen, weil ich explizit eine Heilpädagogik im Hinblick auf das behinderte Kind vorlege, nicht auf den behinderten Erwachsenen. Der durch Krankheit oder Unfall in seiner vollen bisherigen Lebensentfaltung beeinträchtigte Erwachsene leidet meist stärker unter seinem Schicksal als das Kind, das erst am Aufbau seiner Lebensfülle arbeitet. Oft ist Mit-Leiden mehr eine androgene Vorstellung oder Projektion in das Kind hinein als die Widerspiegelung der wirklichen Befindlichkeit des Kindes. Jedenfalls erstaunt mich immer wieder, wieviel Lebensfreude und Heiterkeit behinderte Kinder ausleben und verströmen. Sie haben offenbar zu ihrer individuell möglichen Ganzheit gefunden und fühlen sich - innerhalb ihres Beschränkungsrahmens heil.

Bw: Emil, ich danke dir für dieses Gespräch.

Heilpädagogik kann es sich nicht leisten, bloss eine Wissenschaft zu sein. Sie hat nicht nur einen Forschungs-Gegenstand, sondern auch ein Mandat. Dieses Mandat ist - in Praxis und Theorie - die Frage nach dem Sein eines Menschen, den wir als behindert und in der Folge oft als hinderlich empfinden. Es ist ferner die Frage nach unserem gemeinsamen Dasein und endlich die Frage nach dem, was wir füreinander sein können.

Emil Erich Kobi

SONDER-PÄDAGOGIK IN DER 'ÉCOLE NORMALE'

Hans Brühweiler

Eine Bestandesaufnahme über Art und Ausmass von Heilpädagogikunterricht in schweizerischen Lehrerbildungs-Institutionen zeigt vielfältige Spektren: im Quantitativen von "nichts" bis "reichlich".

Interessanter sind die qualitativen Unterschiede: gelegentliche Exkurse innerhalb von Pädagogik/Psychologie, sporadisches Aufgreifen einzelner Themen, Gast-Vorlesungen, Besuche oder Praktika in Sonderklassen oder Heimen, Füll-Veranstaltungen in oder nach Prüfungswochen, spezielle Kurswochen, spezielles Fach Heilpädagogik mit ausgesparter Stunden-Dotation.

Seltsam ist auch, dass Mode-Themen wie POS oder Legasthenie am einen Ort fast die ganze Heilpädagogik ausmachen, während Seminarabgänger anderorts behaupten, nicht einmal darüber informiert zu sein (Stand Sommer 1984). In welcher peinlichen Lage eine solche Junglehrerin gerät, wenn eine Mutter schon am ersten Schultag ihr ganzes paramedizinisches Wissen aus ihrem Frauenleibblatt zum besten gibt, ist leicht nachzufühlen.

Trotzdem liegt darin nicht die eigentliche Rechtfertigung für Heilpädagogik innerhalb der Grundausbildung von Normalklassen-Lehrern. Viel wichtiger scheint mir die selbstverständliche Tatsache, dass der Normalklassen-Lehrer eine "unausgelesene Population" zugeteilt erhält. Während der Sonderklassen-Lehrer von der (erleichternden) Situation ausgehen kann, dass seine Schüler (mindestens diagnostisch, wenn auch nicht im Verhalten) abgeklärt sind und er mithin einigermaßen weiss, woran er ist, beginnt der Normalklassen-Lehrer gleichsam von vorn. Er tritt ins volle Leben ein. Und hier sich zu bewähren, macht die besondere Schwierigkeit, aber auch die Grösse seiner Aufgabe aus. Martin Buber: "Da betritt er den Schulraum zum ersten Mal, da sieht er sie in den Bänken hocken, wahllos durcheinandergewürfelt, missratene und wohlbeschaffene Gestalten, tierische Gesichter, nichtige und edle - wahllos durcheinander: wie die Gegenwart der Schöpfung; sein Blick, der Blick des Erziehers nimmt sie alle an und nimmt sie auf... Sollte er je, um der Erziehung willen, glauben, Auswahl und Gliederung üben zu müssen, dann wird er (...) sich von der Werterkenntnis seines Erzieherblicks leiten lassen. Aber auch dann steht seine Auswahl noch in suspenso, unter der steten Berichtigung durch die spezifische Demut des Erziehers, für den das Da-Sein und So-Sein aller seiner Zöglinge doch das entscheidende Faktum ist, dem seine 'hierarchische' Erkenntnis sich unterordnet. Denn in der Vielheit und Vielfältigkeit der Kinder stellt sich ihm eben die der Schöpfung dar." (Ueber das Erzieherische)

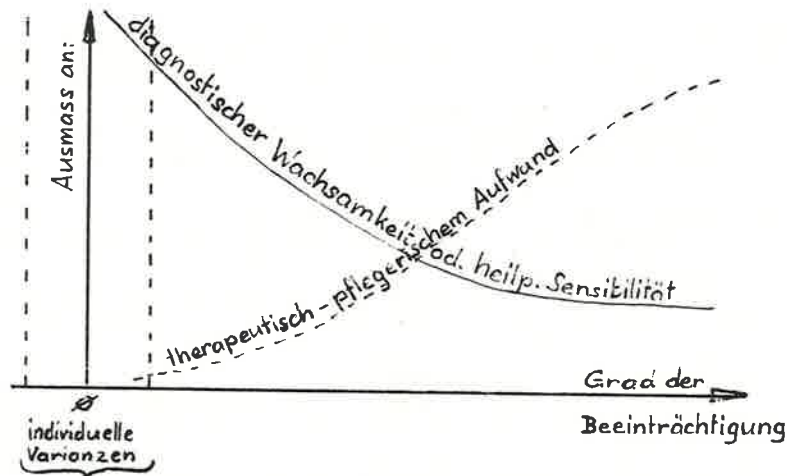
Dia-Gnostik in der Normalschule

Unter heutigen Schulbedingungen in der Schweiz darf allerdings davon ausgegangen werden, dass Kinder mit offensichtlichen Be-

hinderungen schon in der Vorschulzeit erfasst sind. Das mag - auf den ersten Blick - beruhigend und erleichternd wirken, enthält aber - bei genauerem Zusehen - einen Pferdefuss. Denn je geringfügiger eine Störung ist, desto eher läuft sie Gefahr, übersehen zu werden. Wenn dann aber Schulleistungen oder Verhalten dieses Kindes trotzdem gegenüber dem Erwartungs-Niveau (an Normalklassen-Schüler) zurückbleiben, ist der Erzieher leicht geneigt, die Auffälligkeiten in den Charakter des Kindes hinein zu "pauschalisieren". Die Folgen hieraus sind entweder pädagogischer Fatalismus (nichts zu machen, "Er isch halt e chli en Komische") oder Moralismus (ungerechtfertigte Vorwürfe von der Art "Du chöntisch scho, wenn nur wöttisch").

Als Gesetzmässigkeit lässt sich formulieren:

Je geringfügiger eine Störung oder je geringer die Normabweichung ist, desto höher, schärfer, nuancierter muss die diagnostische Wachsamkeit des Lehrers sein. Je geringer der pflegerisch-therapeutische Aufwand beim Kind ist, desto höher muss die heilpädagogische Sensibilität beim Lehrer ausgestaltet sein. Als Grafik dargestellt:



Diese Vorsicht oder Wachsamkeit kann dem Normalklassen-Lehrer keineswegs abgenommen werden durch die Schuleintrittsprüfungen (Schul-"Reife"-Abklärung), auch nicht durch die üblichen ärztlichen Reihenuntersuchungen.

1. sind diese Reihenuntersuchungen im allgemeinen recht pauschal hinsichtlich Durchführung und Methoden bzw. Instrumente;
2. erfassen sie neuzugezogene Schüler nicht (man denke besonders an Ausländer);
3. rechnen sie nicht mit zwischenzeitlichen Veränderungen des Allgemeinzustandes der Kinder;

4. beschränken sie sich auf Hör- und Seh-Sinn, berücksichtigen aber in den wenigsten Fällen die Feinmotorik, während doch gerade an dieses Ausdrucksinstrument des Unterstufen-Schülers grosse Anforderungen gestellt werden (Schreiben, Zeichnen, Werken, Turnen, Allgemeingeschicklichkeit, Verhalten in der Gruppe).

Steine statt Brot, oder: "Was macht man, wenn...?"

Eine Streitfrage noch auf lange Frist wird bleiben, was den angehenden Lehrern in den paar Stunden Grundausbildung mitgegeben werden soll. Die einen plädieren für den Aufbau heilpädagogischer Haltungen, für Einführung in heilpädagogisches Denken, für Schaffung von Grundlagen, um darauf dem behinderten Kind erzieherisch begegnen zu können. Sie halten sich also an die Allgemeine Heilpädagogik und benützen vielleicht ein Lehrwerk wie "Grundfragen der Heilpädagogik".

Die andern richten sich auf die praktische Situation aus und wagen es gelegentlich, Ratschläge mitzugeben. (Zu "Rezepten" darf man sich erst bekennen, wenn man professorale (H.J. Gamm) oder medizinische (Dr.med.) Würden hat!). Ohne das eine noch das andere anzustreben, wage ich, mich zur zweiten Gruppe zu bekennen. Und zwar haben mich Unisono-Rückmeldungen aus der Lehrerfortbildung und z.T. aus der Grundausbildung zur Ueberzeugung gebracht, dass ich damit einem wirklichen Bedürfnis der Lehrer entspreche. Mit Studenten darüber zu philosophieren, ob man die Situation eines epilepsieverdächtigen Kindes eher existentiell-dialogisch oder doch eher teleologisch verstehen soll, kommt mir vor, als gäbe man einem Hungernden Steine statt Brot. Ich weiss, dass die Seminaristen-Frage "Was macht man, wenn ein Schüler...?" beim akademisch promovierten Ausbilder oft peinliche Gefühle auslöst. Dieser möchte lieber die ganze Komplexität und Vernetztheit einer Situation aufzeigen, um allenfalls später gewisse "situationrelevante Strategien" daraus zu entwickeln, womit die Klippe "Rezept" sehr unelegant umschiffert ist.

Ich bin überzeugt, dass ein Lehrer, der bei einem Schüler epileptische Absenzen sieht und erst noch von blossen Unkonzentriertheiten oder Träumereien unterscheiden kann, für dieses Kind Wesentlicheres geleistet hat, als wenn er die Aetiologie sämtlicher Epilepsieformen hersagen kann. Dieselbe Subtilität im Erfassen ist in vielen alltäglichen kleinen Szenen des Schulalltags gefordert: Es führt in ganz andere Handlungsfelder, ob ich z.B. das Phänomen "schlechte Schrift" als Ausdruck einer feinmotorischen Störung oder einer nachlässigen Haltung deute. Im einen Fall empfehle ich den Eltern eine spezialärztliche Abklärung, im andern Fall müssen wir uns zusammensetzen, um an der nachlässigen Haltung pädagogisch zu arbeiten.

Oder: Dem Lehrer begegnet in vorderster Front das Phänomen "schlechter Leser, viele Rechtschreibfehler". Deute ich dieses vor schnell als Legasthenie, kommt das Kind in eine Therapie und wird so zusätzlich zum Schulstoff belastet. Dabei liegt das Problem vielleicht ganz woanders: Das Kind war auf Drängen der

Eltern zu früh eingeschult worden und muss nun als unreifes Kind mit unsäglicher Mühe durch den üblichen Lesekurs geschleust werden, während ein Jahr später alles spielend ginge.

Oder: Der Viertklass-Lehrer meldet einen Knaben zur schulpsychologischen Abklärung, weil dieser "so furchtbar unaufmerksam ist und erst noch grosse Mühe hat im Diktat". Hätten die früheren Lehrer durch subtile Beobachtungen den Verdacht geschöpft, dass der Knabe eventuell nicht gut hört (es stellte sich tatsächlich einseitige Taubheit heraus, im 11. Lebensjahr!), wäre dem Kind, den Eltern und den Lehrern viel Leid und Ungemach erspart geblieben.

Zusammenfassend: In vielen Fällen hat der Lehrer seine heilpädagogische Hauptaufgabe geleistet, wenn er aufmerksam, scharfsinnig und hartnäckig beobachtet, einen möglichen Verdacht auf Störungen mit seinen Mitteln verifiziert oder falsifiziert und dann auch weiss, wie und wo man allfällige Folgemassnahmen einleitet.

Damit er dazu fähig wird, muss ich als Ausbildner mich auch dazu hergeben, in die Niederungen der berechtigt-einfachen Frage "Was muss ich tun, wenn ein Schüler...?" hinunterzusteigen, die Ärmel zurückkrepeln und dort arbeiten, wo den Lehrer wirklich der Schuh drückt.

Beobachtungen, die *eventuell* den Verdacht auf eine Hörstörung begründen könnten

1. Andauernd übermässig leises Sprechen
2. Andauernd übermässig lautes Sprechen
3. Allgemein lärmig im Umgang
4. Andauernd auffällig monotones Sprechen
5. Langes Andauern gewisser Sprechfehler, bes. f, s, z, sch
6. Allgemeine Verhaltensunsicherheit
7. Schaut oft, was die andern machen
8. Viele Rückfragen, Vergewisserungsfragen
9. Relativ häufiges unmotiviertes ("unerklärliches") Erschrecken, z.B. wenn man von hinten ans Kind herantritt
10. Reagiert schlechter in lauten oder hallenden Räumen
11. Inhaltlich von der Frage abweichende Antworten (ja/nein-Antworten auf W...-Fragen, z.B. wieviel Geschwister hast Du? Antwort: ja)
12. Inhaltlich von der Aufforderung abweichende Leistungen, z.B. Hausaufgaben
13. Verwechseln ähnlich klingender Wörter: Fisch/Tisch, Ball/Wald, in/im
14. Hört beim Geschichtenerzählen weniger zu
15. Auffällige und anhaltende Konzentrationsschwäche, evtl. nur oder vorwiegend bei auditiven Aufgaben, z.B. Kopfrechnen, Geschichtenhören
16. Auffälliges Interesse an Mundbewegungen und Mimik

Allgemein: Besondere Achtung bei fremdsprachigen Kindern!

DIE ANLEHRE - BERUFSBILDUNG FUER LERNBEHINDERTE

Lorenz Rogger

Seit langer Zeit gibt es schon verschiedene Formen der Berufsbildung für Behinderte, welche nicht in der Lage sind, eine ordentliche Berufsbildung zu absolvieren.

Aber erst mit dem neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung wurden 1978 die Rahmenbedingungen für die Anlehre durch den Staat festgelegt. Es handelt sich sinngemäss um folgende gesetzliche Vorschriften:

- Die Vertragsparteien haben einen Anlehrvertrag abzuschliessen, welcher über das Ausbildungsprogramm im Betrieb, die Ausbildungsdauer, die Arbeitszeit, die Ferien, die Entlöhnung etc. Auskunft gibt.
- Das individuelle Ausbildungsprogramm soll auf die Lernbedürfnisse und Entwicklungsmöglichkeiten des Anlehrlings ausgerichtet sein.
- Die Anlehre dauert mindestens 1 Jahr und höchstens 2 Jahre.
- Der Lehrmeister muss im Besitze der Ausbildungsberechtigung sein (in der Regel: Meisterdiplom).
- Der Lehrling besucht wöchentlich einen Tag die Berufsschule (allgemeinbildender- und Fachunterricht). Der Unterricht ist in speziellen Klassen zu erteilen.
- Die Lehraufsichtskommission überprüft in einem Augenschein, ob die Ausbildungsziele erreicht wurden. Eine Theorieprüfung findet nicht statt.
- Wer die Anlehre erfolgreich beendet hat, erhält einen amtlichen Ausweis, worin die beruflichen Qualifikationen gemäss Ausbildungsprogramm aufgeführt sind.

Die gesetzliche Anlehre steckt noch in der Pionierphase. Deshalb muss auch mit regionalen Unterschieden in der Praxis gerechnet werden. In den folgenden Ausführungen stütze ich mich auf meine Erfahrungen an der Gewerbeschule der Stadt Bern, wo ich seit 1980 Anlehrlinge unterrichtete.

Im Frühjahr 1980 wurden an der GS Bern erstmals zwei Fachklassen für Anlehrlinge eröffnet: Für Baufacharbeiter (Maurer) und Holzbearbeiter (Schreiner). Seither ist die Zahl der Anlehrlinge ständig angestiegen, was auf die Zunahme der Anlehrberufe zurückzuführen ist. Heute werden bereits 18 Klassen mit insgesamt 135 Schülern unterrichtet. Die durchschnittliche Schülerzahl pro Klasse beträgt also 7,5. Es sind folgende 11 Berufe vertreten:

Baufacharbeiter (Maurer), Bäckereihilfen (Bäcker), Bauholzarbeiter (Zimmermann), Coiffeur-Gehilfen (Coiffeuse), Gartenpfleger (Gärtner), Haushaltgehilfinnen, Holzbearbeiter (Schreiner), Kochassistenten (Koch), Malerarbeiten (Maler), Metallarbeiter (Spengler, Mechaniker), Metzgerei-Gehilfen (Metzger).

Wir rechnen noch mit einer mässigen Zunahme der Anlehrverhältnisse, da noch einige Berufstypen dazukommen werden. Nach der bisherigen Erfahrung müssen wir aber nicht befürchten, dass sich die Anlehre auf Kosten der Lehre stark ausbreitet.

- Die Anlehrverträge umfassen im Kanton Bern nur 1,25% der Lehrverhältnisse.
- Das Kantonale Amt für Berufsbildung prüft jeden Anlehrvertrag daraufhin, ob die Anlehre der Vorbildung angemessen ist (obwohl grundsätzlich die Vertragsfreiheit besteht).
- Die Schulleitung und die Lehrer beraten den Schüler, die Eltern und den Lehrmeister, wenn sie eine Fehlplatzierung in der Anlehre vermuten.
- Gewerbe und Industrie sind auf einen beruflich gut qualifizierten Nachwuchs angewiesen.

Es muss allerdings auch beachtet werden, dass noch immer eine erhebliche Anzahl "wilder" Anlehrverhältnisse besteht. Diese Jugendlichen besuchen die Berufsschule nicht, erhalten keinen Ausweis und geniessen den gesetzlichen Schutz nicht. Oft sind sie Hilfsarbeiter mit Lehrlingslohn. Es ist daher wichtig, dass die Lehrer der Abschlussklassen und die Berufsberater die entsprechenden Schüler auf die Vorteile der gesetzlichen Anlehre aufmerksam machen.

Unsere Anlehrlinge sind mehrheitlich Absolventen von Sonderklassen für Lernbehinderte (Hilfsschulen, Kleinklassen). Eine Minderheit hat die normale Volksschule mit wenig Erfolg besucht. Leistungsunterschiede zwischen diesen beiden Gruppen sind nicht augenfällig. Auffallend ist hingegen die soziale Herkunft der Anlehrlinge: Kinder aus schwierigen Familienverhältnissen, mit Vormundschaften, und vor allem aus Ausländerfamilien sind übervertreten. Der Stand von schulrelevantem Wissen, von Fähigkeiten und Fertigkeiten beim Eintritt in die Berufsschule ist meistens sehr bescheiden. Den Schülern fehlen jene (schulischen) Schlüsselqualifikationen, die nötig sind, um erfolgreich eine vollwertige Berufslehre zu absolvieren. Beispielsweise sind viele Anlehrlinge (nach 9 Jahren Schulbesuch) nicht in der Lage, im Telefonverzeichnis eine bestimmte Adresse ausfindig zu machen. Sie haben aber oft ausgezeichnet gelernt, fehlende Fähigkeiten zu verdecken.

Unsere Lehrer sind der Ansicht, dass es sich mehrheitlich um normal intelligente Schüler handelt. Als Ursache der misslungenen Lernprozesse dürfte man nicht nur die mangelnde Begabung, sondern müsste man auch misslungene Lehrprozesse und 'labeling' annehmen. Auffällig sind die geringe Handlungsfähigkeit, Selbständigkeit und Selbstsicherheit der Anlehrlinge. Sie verhalten sich mehrheitlich überangepasst. Die Leistungs- und Lernmotivation ist erstaunlich gut. Sie ist im allgemeinen höher einzustufen als diejenige der Lehrlinge.

Unsere Lehrer allgemeinbildender Richtung unterrichten mehrheitlich Anlehrlinge hauptamtlich. Sie verfügen über eine sonderpädagogische Zusatzausbildung. Obwohl sie verschiedenartige Ausbildungsgänge absolviert haben, sind sie der Ansicht, dass die verschiedenen Lehrgänge nicht genügend auf die Aufgabe der Anlehre vorbereiten.

Unsere Berufskunde-Lehrer verfügen - abgesehen von einer Ausnahme - über keine sonderpädagogische Ausbildung. Es sind Fachlehrer, welche vorwiegend Lehrlingsunterricht erteilen, daneben aber mit besonderem Interesse eine oder zwei Anlehrklassen übernommen haben. Der Unterricht in der Anlehre verlangt von ihnen nicht nur ein erhöhtes Engagement, sondern bringt den meisten auch viel Befriedigung und wichtige Anregungen für den Lehrlingsunterricht.

Für die Aus- und Weiterbildung unserer Lehrkräfte haben bisher weder die Institutionen der Sonderpädagogik noch die Behörden der Berufsbildung viel unternommen. Aus diesem Grunde schlossen sich die Lehrer in regionale Selbsthilfegruppen zusammen. Dort pflegen sie den Informationsaustausch und betreiben Weiterbildung bei Zusammenkünften und in selbstgestalteten Kursen.

Das Klima und die Ergebnisse in der Regionalgruppe BE-SO-FR sind wohl modellwürdig im Rahmen der Lehrer-Weiterbildung. Es ist auch nicht selbstverständlich, dass das Schweizerische Institut für Berufspädagogik diese unkonventionelle Form von Bildungsveranstaltungen unterstützt. Auf längere Sicht stellt sich aber die Frage, wie die sonderpädagogische Grundausbildung für die Lehrkräfte der Anlehre gestaltet werden könnte. Es muss sich wohl um eine Zusatzqualifizierung zur ordentlichen Berufsschullehrer-Ausbildung handeln.

Dem Lehrer der Anlehrstufe sind doch grundsätzlich die gleichen Bildungsaufgaben gestellt wie dem Lehrer von Lehrlingsklassen. Es geht darum, die berufliche und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit der jungen Menschen so zu fördern, dass sie die gegenwärtigen und zukünftigen Rollen und Aufgaben bewältigen können:

Im Beruf, als Konsument, Arbeitnehmer, Familienmitglied, Staatsbürger etc.

Der Lehrer von Anlehrlingen muss aber selber entscheiden, wie weit die Ziele zu stecken sind. Das kann ihm kein Lehrplan abnehmen. Er hat es mit echten und vermeintlichen Lernbehinderten zu tun.

Die Diskrepanz zwischen Bewusstseinsstand und formalen Fähigkeiten schafft besondere Schwierigkeiten.

Die Verarbeitung von schlechten (Schul-) Erfahrungen stellt oft eine therapeutische Aufgabe dar. Hinzu kommt, dass kaum geeignete Lehrmittel vorhanden sind. Es ist doch wohl nicht möglich, einem jungen Menschen, der z.B. selbständig wohnt oder Auslandsreisen unternimmt, eine Textsammlung für die 3. Primarklasse vorzulegen, auch wenn diese seinen formalen Fähigkeiten entsprechen würde.

Diese Anforderungen rufen nach einer umfassenden Zusatzqualifizierung. Aus praktischen Gründen muss dies aber wahrscheinlich ein Wunsch bleiben, denn die Ausbildung muss doch auch zumutbar sein für einen Berufskundelehrer, der nur eine einzige Anlehrklasse unterrichten kann.

Darum ist es für mich vorstellbar, dass eine gute Praxisberatung (Supervision) eine kurze theoretische Grundausbildung sinnvoll ergänzen könnte.

Die Pionierphase der Anlehre zeigt sich auch darin, dass den Lehrern noch keine evaluierten Lehrpläne zur Verfügung stehen. Die Deutschschweizerische Berufsbildungsämterkonferenz hat zwar einen Entwurf für den allgemeinbildenden (und bei einigen Berufen) für den Fachunterricht ausgearbeitet. Die Lehrer unserer Selbsthilfegruppe stimmen mit den darin enthaltenen Grundideen überein. Für die Umsetzung im konkreten Schulalltag halten sie das Konzept für zuwenig hilfreich. Der Entwurf geht implizit von einer geschlossenen Gruppe Lernbehinderter aus, welche in der Volksschule optimal gefördert wurde. Darum wird der Berufsschule die Aufgabe übertragen, eher Fähigkeiten zu erhalten als neue zu erwerben. Es sollten auch nicht neue Inhalte vermittelt werden.

Unsere Wirklichkeit ist insofern eine andere, dass wir es nicht nur mit echten, sondern ebensohäufig mit Pseudo-Lernbehinderten zu tun haben. Ich denke vorallem an unsere sprachbehinderten Ausländer, die zwar wegen ihrer misslungenen Schulbildung nicht in der Lage sind, eine vollwertige Berufslehre zu absolvieren, sich aber trotzdem weiter qualifizieren wollen und können. Soll sich nun ein Berufsschullehrer zutrauen, dem Schüler jene Grundfertigkeiten zu vermitteln, welche dieser in vielen Jahren Unterricht nicht erwerben konnte?

Wie kann ein Schüler andererseits höhere Qualifikationen erwerben, ohne im Besitz der Grundfertigkeiten zu sein? Solche Probleme stellen sich dem Lehrer im Alltag.

Vage Zielsetzungen, wie etwa die Persönlichkeitsentfaltung, sind ihm dabei wenig hilfreich. Ein Lehrplan sollte dem Lehrer Antworten geben auf einige wichtige Fragen, z.B.

- Welches sind die Bildungsziele? In welchem Verhältnis stehen die Aspekte Qualifikation (Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten), Individuation (Selbstentfaltung, Selbstbehauptung) und Sozialisation (Anpassung, Rollenlernen)?
- Wie kann und soll die gesellschaftliche und berufliche Handlungsfähigkeit des Schülers gefördert werden? Welches sind die Bausteine der kognitiven und der sozialen Kompetenz und in welchem Verhältnis stehen diese zueinander?
- In welcher Beziehung zueinander stehen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Handlungsregulation)?
- Welches sind die didaktischen Konzepte, die unsere Schüler und deren Lerngeschichte berücksichtigen?

Der Lehrplan der Berufsschule müsste überdies abgestimmt sein auf das betriebliche Ausbildungsprogramm. Diese Anforderungen zu erfüllen, stellt eine schwierige und langfristige Aufgabe dar.

Wir sind bisher pragmatisch vorgegangen. Mit echten Projekten versuchten wir nicht nur anschaulich und handlungsorientiert zu unterrichten, sondern uns auch vom Stil der traditionellen Schule abzugrenzen. Es ist gar nicht leicht, einen guten Projektunterricht zu gestalten. Wenn er aber gelingt, bringt er mehr als individuelle Lernfortschritte. Er kann zum Gemeinschaftserlebnis werden.

UNTERRICHT IN KLASSEN MIT AUSLAENDERKINDERN

Carlo Jenzer

Ungefähr 20% aller Primarschüler in der Schweiz sind Ausländerkinder. In vielen Gemeinden ist der Anteil der Ausländerkinder bedeutend höher: 40%, 50% oder mehr. Vielerorts entsteht darum ein eigentliches Malaise:

- die fremdsprachigen Kinder erhalten nicht den Unterricht, den sie in ihrer besonderen Situation haben sollten, ob schon sich der Lehrer auf sie einzustellen versucht;
- die Eltern der Deutschschweizer Kinder fürchten eine Absenkung des allgemeinen Unterrichtsniveaus, gerade weil sich der Lehrer auf die Fremdsprachigen einzustellen versucht;
- und der Lehrer ist durch seine doppelte Aufgabe, sowohl den Fremdsprachigen nachzuhelfen als auch das allgemeine Unterrichtsniveau zu halten, überfordert.

Was ist zu tun? Wird in der Lehrerbildung auf einen Unterricht in dieser heiklen Situation vorbereitet? Und in der Lehrerfortbildung? Wird im Didaktikunterricht gezeigt, dass der kleine Ausländer in der Klasse nicht nur ein Malaise ist? Dass er für den Lehrer, den Unterricht allgemein und die Erziehung eine Chance sein kann?

Man kann diese Fragen sicher mit Ja beantworten, aber gleichzeitig ist doch beizufügen, dass wohl vermehrte Anstrengungen dringend nötig wären. Das ist jedenfalls die Meinung der italienisch-schweizerischen Arbeitsgruppe, die sich im Frühjahr 1983 auf Initiative des Centro Pedagogico-Didattico, einer Annexanstalt der italienischen Botschaft in Bern, gebildet hat. Das Ziel dieser Ad-hoc-Arbeitsgruppe ist es u.a., Informationsmaterial bereitzustellen, das in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung zum Einsatz gelangen kann, wenn es um die schwierige Frage des Unterrichts in Klassen mit Ausländeranteil geht.

Am 28. Juni 1984 hat die italienisch-schweizerische Arbeitsgruppe an einer Pressekonferenz ihre ersten Produkte vorgestellt:

1. Ein DOSSIER mit dem Titel: "Schweizer Lehrer und Ausländerkind: Idee, Methoden und Anregungen für die Lehrerbildung"

Adressat dieses A4-Ordners ist der Lehrerbildner. Schon beim ersten Durchblättern erfährt er, was an welcher Lehrerbildungsstätte zur Vorbereitung der Lehrerstudenten auf den Unterricht mit fremdsprachigen Kindern getan wird. Das Dossier legt Fallbeispiele vor; es zeigt - um ein Beispiel von vielen herauszugreifen -, wie am Primarlehrerseminar Zürichberg am 21. Juni 1983 ein "Ausländerpädagogik-Tag" durchgeführt wurde. Diese Fallbeispiele sind informativ, anregend, auch ermutigend. Das ist jedenfalls die Hoffnung

der Herausgeber. Auf die Darlegung von Theorien wurde verzichtet, auch auf rezeptartige Vorschläge. Das Dossier enthält nur Informationen über wirklich Geplantes und Erprobtes, so wie es die Arbeitsgruppe von Kollegen aus Seminarien, Lehrerbildungs- und Lehrerfortbildungsinstituten freundlicherweise zugespielt bekommen hat.

Sechs Typen von Veranstaltungen werden unterschieden, und nach ihnen ist auch der erste Hauptteil des Dossiers gegliedert: sog. mehrstufige Projekte, thematische Wochen, Behandlung im Rahmen eines Studienfaches, Tagungen, Erlernen einer Sprache der Ausländerkinder, Aufenthalt in Herkunftsländern (mit Angaben über Stipendien). Der zweite Hauptteil zeigt Beispiele aus der Lehrerfortbildung. Dann folgen Beispiele von Lektionsreihen, ein Verzeichnis von audio-visuellem Material zum Thema "Fremdarbeiterkind" und selbstverständlich bibliographische Hinweise.

Das Dossier erhebt vorläufig keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Der Benutzer wird gebeten, eigene Unterlagen den Herausgebern zuzustellen, so, dass auch diese ins Dossier integriert werden können. Als Herausgeber zeichnen: das "Centro Pedagogico-Didattico per la Svizzera" in Bern und das CESDOC in Le Grand-Saconnex-Genf. Das vorgelegte Material beschränkt sich nicht, wie vermutet werden könnte, auf die Problematik des italienischen Ausländerkindes. Es enthält bereits jetzt Teile, die Spanien betreffen. Weiteres folgt.

Die Mitglieder der Arbeitsgruppe schweizerischerseits sind: *Theodor Hotz* (Schulinspektor, Liestal), *Gerhard Keller* (ED, Zürich), *Edith Imhof* (CESDOC, Genf), *Carlo Jenzer* (ED, Solothurn), *Charles Müller* (Seminarlehrer, Neuchâtel), *Cosimo Novera* (Seminarlehrer, Prilly/VD), *Edo Poglià* (Bundesamt für Bildung und Wissenschaft, Bern), *Micheline Rey* (ED, Genf), *Iwan Rickenbacher* (Seminarleiter, Rickenbach-Schwyz), *René Riedo* (EKA, Bern). Italienischerseits arbeiten Vertreter der italienischen Konsulate und Kurse für "heimatliche Sprache und Kultur" mit. Die Schriftleitung des Dossier hat(te): Frau *Vittoria Cesari*, Leiterin des "Centro Pedagogico-Didattico."

2. Eine TONBILDSCHAU über die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur

Wussten Sie, dass in der Schweiz im ganzen 260 italienische Lehrer in den sog. Kursen für heimatliche Sprache und Kultur tätig sind? Dass 25'000 Kinder diese Kurse besuchen? Sind Sie im Bild über Funktion, Zielsetzung, Lehrplan und über die Probleme dieser Kurse? Auf solche und andere Fragen gibt die eben entstandene Tonbildschau mit ihren 80 Diabildern innerhalb von 25 Minuten sehr schön Antwort. Sie vermag insbesondere in feinfühligster und geistvoller Weise die psychische Situation der italienischen Schüler in unsern Primarschulen in Ton und Bild

näher zu bringen. Adressat der Tonbildschau sind die Lehrer und die Lehrerstudenten. Sie versucht die Tonbildschau auch zu überzeugen, dass der Schüler aus einem fremden Kulturkreis in der Klasse auch eine Chance bedeuten kann. "Interkulturelle Erziehung" heisst das Stichwort. Ein Zitat von J. Fishmann fasst am Schluss der Tonbildschau dieses Anliegen zusammen: "Die Kulturen der Minderheiten dienen uns allen, weil sie unser Leben bereichern."

Herausgeber der Tonbildschau ist das "Centro Pedagogico-Didattico" in Bern. Idee, Konzept und Texte stammen von *Vittoria Cesari* (Bern), *Fiorella Montefiori* (Wettingen) und *Antonio Stocker* (Zürich). Zur Tonbildschau gehört auch ein reich bebildertes Begleitheft von 15 Seiten. Die obgenannte italienisch-schweizerische Arbeitsgruppe stand bei diesem Projekt etwas im Hintergrund.

3. Wettbewerb und Seminar zum Thema "Die interkulturelle Erziehung, von der Theorie zur Schulpraxis"

Von interkultureller Erziehung zu reden, ist "in". Theoretisches ist auch schon vieles darüber geschrieben worden, vorab in den Vereinigten Staaten. Aber was heisst "interkulturelle Erziehung" bei uns in der Schweiz, in der Praxis des Schulalltags? Mit Antworten auf diese Frage ist man allenthalben etwas verlegen. Und das war denn der Anlass für die italienisch-schweizerische Arbeitsgruppe, der Sache etwas nachzugehen.

Vor kurzem hat sie einen Wettbewerb ausgeschrieben: Gesucht sind Erfahrungsberichte (auch Pläne) über Unterricht mit interkulturellem Charakter, insbesondere auch über die Zusammenarbeit zwischen Schweizer Lehrern und ausländischen Kollegen. Man hofft über diesen Wettbewerb zu einer Sammlung von konkretem Material zu kommen, welches anfangs 1985 in einem einwöchigen, vom Europarat finanzierten Seminar in Strassburg als Arbeitsunterlage dienen soll. Als Preis sind u.a. Aufenthalte in der Toscana und die Teilnahme am genannten Strassburger Seminar vorgesehen. Letzter Termin für die Einsendung der Berichte war der 9. September 1984.

Zugänglich sind das DOSSIER und die Tonbildschau über das *Centro Pedagogico-Didattico per la Svizzera, Luisenstrasse 38, 3005 Bern*.

Die italienisch-schweizerische Arbeitsgruppe ist überzeugt davon, dass die nun vorliegenden Materialien für Dozenten an Lehrerseminaren, Lehrerbildungsinstituten und Lehrerfortbildungszentren, vor allem für Pädagogen, Psychologen und Didaktiker, eine wertvolle Hilfe sein können. Sie wünscht sich nichts mehr, als dass dieses Material benutzt werde und dazu beitrage, dass das Ausländerkinder-Malaise in vielen Schulen überwunden und die Chance einer interkulturellen Erziehung wahrgenommen werde.

UMGANG MIT BEHINDERTEN

Tips, Merkblätter, Informationsprospekte

für die BzL zusammengestellt von Claudia Achermann,
Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH), Luzern

"Knacker". Eine Arbeitsmappe für Schüler und Lehrer zum Thema "Behinderte Mitmenschen". Hrsg. vom Aktionskomitee für das Jahr des Behinderten, Schweiz 1981. Dt./franz./ital. Zu beziehen bei: Pro Infirmis, Postfach 129, 8032 Zürich oder bei der Eidgenössischen Druck- und Materialzentrale, Bern.

Die Mappe enthält Materialien über die häufigsten Behinderungsarten. Knacker versucht, Vorurteile und Fehlverhalten gegenüber Behinderten abzubauen, Barrieren zu überwinden. Lesetexte und Erfahrungsberichte, grafische Darstellungen, Lernbilder, Fotos, Arbeitsblätter, Ausschneidebogen, Diskussionsanstöße und Spielvorschläge eignen sich als wertvolle Arbeitshilfen, vor allem für die Schule, aber auch für alle, die sich mit den Behinderten auseinandersetzen und an einem natürlichen Zusammenleben interessiert sind.

"112 Tips für den Umgang mit Behinderten". Schweiz. Bankgesellschaft 1983, dt./franz./ital., 46 Seiten.

Das Büchlein gibt einen kurzen Überblick über die verschiedenen Behinderungsarten und möchte zu einem besseren Verständnis zwischen Nichtbehinderten und Behinderten führen. Praktische Tips sollen dies erleichtern und den Nichtbehinderten ihre Befangenheit nehmen. Auf die Themen wie Sport, Arbeit, architektonische Hindernisse usw. wird kurz eingegangen.

"Menschen wie wir". Hrsg. von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln, im Auftrag des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit. 52 Seiten. Erhältlich bei der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Postfach, D-5000 Köln 100.

Diese Broschüre möchte durch Informationen über Arten, Ursachen, Verlauf und Rehabilitationsmöglichkeiten von Behinderungen die Eingliederung behinderter Menschen in unsere Gesellschaft unterstützen. Sie möchte mehr Wissen und Verständnis über die Situation behinderter Menschen vermitteln.

"Über vier Millionen". Hrsg. von der Bundesarbeitsgemeinschaft "Hilfe für Behinderte", Kirchfeldstr. 149, D-4000 Düsseldorf 1. 23 Seiten.

Jede Behinderungsart wird kurz beschrieben, Therapiemaßnahmen aufgeführt und die Adressen der zuständigen Organisationen angegeben. Viele wichtige Informationen und Aufklärungen!

"Merkblatt für Eltern geistig behinderter Kinder". Hrsg. von der Schweiz. heilpädagogischen Gesellschaft, zu beziehen bei Pro Infirmis Zürich. 8 Seiten.

Kurz und prägnant werden die Themen "Erziehung im Elternhaus", "Schulung" und "berufliche Eingliederung" des geistig Behinderten behandelt.

"Ich bin behindert". Hrsg. von Pro Infirmis Zürich.

Dieser Prospekt enthält 8 Portraits behinderter Kinder. Auf dt./franz./ital. werden die Merkmale und Möglichkeiten eines Behinderten erklärt.

"Der behinderte Mitmensch". Ergänzungsordner. Hrsg. vom Schulinspektorat Baselland. Bezugsquelle: Kt. Schul- und Büromaterialverwaltung, Liestal.

Dokumentation und Information für die Hand des Lehrers. Mit Anregungen, Merkblättern, Arbeits- und Unterrichtshilfen.

"Ich gehöre dazu!" Behinderte und benachteiligte Kinder in Gruppen und Ferienlagern. Informationen und Anregungen für Jugendleiter. 37 Seiten. Hrsg. von der Schweiz. Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände (SAJV) und ermöglicht durch die Winterthur-Versicherungen. Zu beziehen bei SAJV, Choisystr. 1, Postfach 4042, 3001 Bern.

Das Büchlein möchte Jugendleiter ermutigen, sich auf die konkrete Solidarität mit behinderten und benachteiligten Kindern einzulassen; es informiert über die verschiedenen Ursachen und Formen der Behinderung und über die auffälligen Verhaltensweisen. In der Gruppe erlebt das benachteiligte Kind echte Gemeinschaft und kann Freundschaftsbeziehungen aufbauen, die ihm später eine Teilnahme am sozialen und kulturellen Leben der Erwachsenen ermöglichen.

Das Entlein Quak. Von Karen Effert. Pro Infirmis 1975, 12 Seiten.

Das Entlein Quak ist klein und schwach und stottert. Die Freunde lachen es aus; traurig beschliesst es fortzugehen. Sein neuer Freund, der Schwan, zeigt ihm viel Neues und lehrt es Selbstvertrauen. Bald kann das Entlein ohne Fehler und ohne Stottern sprechen.

Ich und Du. Von Verena Wittenweiler. Schweiz. Jugendwerk-Heft (SJW) 1569

Begleitblätter zum SJW-Heft "Ich und Du".
Unter-/Mittelstufe.

Hier stellen sich Kinder aus dem Kinderspital Zürich in Affoltern a.A. mit Texten und Zeichnungen selber vor: wer sie sind, wie sie leben, was sie wünschen. Es sind behinderte Kinder. Ein Heft vom Ich zum Du - ein Begegnungsheft.

Mitenand. Von Hans Manz und Robert Siebold. SJW 1486
Vorschule, Kindergarten, Unterstufe.

Wer aus der Reihe des Gewohnten tanzt, hat es immer etwas schwerer, ob er nun eine Brille hat oder rote Haare, schwerhörig ist oder stottert. Dieses Büchlein will jenem Andersartigen etwas helfen: indem wir mit ihm fühlen, ihn in unsere eigene Reihen aufnehmen.

Kinder wie Du. Von Ingeborg Herberich, Max Bolliger und Robert Siebold. SJW 1435

Unter-/Mittelstufe.

Kurze Geschichten über behinderte Kinder. Das Heft möchte den Lesern helfen, diese Kinder in ihrem Anderssein zu verstehen.

Merkblätter der Pro Infirmis-Fachverbände

Pro Infirmis vereinigt Fachverbände für Körper-, Geistig- und Sinnesbehinderte. Die verschiedenen Fachverbände haben Informationsblätter herausgegeben:

- Sprachstörungen. Hrsg. von der Schweiz. Arbeitsgemeinschaft für Logopädie
- Gehörlosigkeit. Hrsg. vom Schweiz. Verband für das Gehörlosenwesen
- Körperbehinderung. Hrsg. von der Schweiz. Arbeitsgemeinschaft für Körperbehinderte
- Schwerhörigkeit. Hrsg. vom Bund Schweiz. Schwerhörigenvereine
- Erziehungsschwierigkeiten. Hrsg. vom Schweiz. Verband für Erziehungsschwierige Kinder und Jugendliche
- Sehbehinderung. Hrsg. vom Schweiz. Zentralverein für das Blindenwesen
- Geistige Behinderung. Hrsg. von der Schweiz. Heilpädagogische Gesellschaft
- Epilepsiekranke. Hrsg. von der Schweiz. Liga gegen Epilepsie

«I ha bau gmeint, es gäb nümme Rächts us mer»

Ein Dokumentarfilm über eine Werkklasse von Silvia Horisberger

Der Film schildert in einfühlsamer und subtiler Weise das Leben in einer Werkklasse des neunten Schuljahres in einer Landgemeinde. "Behutsam führt der Film in die Klassengemeinschaft ein, macht vertraut und bekannt, stellt Schüler und Lehrer vor, verfolgt die Arbeit, erhellt die Verhältnisse zu den erwachsenen Kontaktpersonen. Einzelne Schüler - Claudio, Rolf und Paul vor allem - werden auf ihren Wegen begleitet, seien es jene, die abends in die Disco führen, oder jene zum Kaninchenstall. Sparsam, doch wirkungsvoll und informativ eingesetzte Interviews mit den Schülern, ihren Lehrern und ihren zukünftigen Lehrmeistern oder Arbeitgebern, aber auch Besuche in den Familien oder eben dort, wo die Knaben sich zuhause fühlen sollten oder aber auch wo sie verformt worden sind, geben unaufdringlich Auskunft. Man gewinnt diese Knaben gern, beginnt mit ihnen zu erleben, zu fühlen, zu reagieren." (Fred Zaugg, "Bund", 30.8.1980).

Dieser Dokumentarfilm ist ein auch für die Lehrerbildung geeignetes Medium, um sich in die individuelle Lage und soziale Situation des sogenannten "Hilfsschülers" hineinzuversetzen, der den "Normalanforderungen" nicht zu genügen vermag und daher kaum Aussichten hat, einen Beruf zu erlernen.

Das ansprechende Werk von Silvia Horisberger, ursprünglich selber Lehrerin, ergeht sich aber nicht in Anklage und allgemeiner Gesellschaftskritik, sondern zeigt auf überzeugende unaufdringliche Art, was ein pädagogisch engagierter Lehrer im Umgang mit den Heranwachsenden und als Vermittler zwischen den unterprivilegierten Jugendlichen und der Gesellschaft zu bewirken vermag.

Der Film hat eine Spieldauer von 58 Minuten. Er wird verliehen vom Film Institut, Erlachstrasse 21, 3000 Bern 9 (Tel. 031/23 08 31). Fg.

Bei der Geschäftsstelle der Freien Pädagogischen Akademie, Kaltackerstrasse 32, 8908 Hedingen (Tel. 01/761 52 35) sind Probenummern der im Juni 1984 erstmals erschienenen Zeitschrift der Freien Pädagogischen Akademie erhältlich. Die Vierteljahres-Schrift trägt den Titel *Lichtung* und möchte mit den pädagogischen und bildungspolitischen Ideen der Akademie vertraut machen. Nr. 1/1984 befasst sich mit dem Schwerpunktthema "Humanität als Erziehungsauftrag". Nr. 2/1984 ist unter dem Leitthema "Faszination des mathematischen Denkens" angekündigt und wird Beiträge von Martin Wagenschein, Marcel Müller-Wieland, Rudolf Stössel u.a. enthalten.

INSTITUT FÜR WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (IWP) AN DER HOCHSCHULE
ST. GALLEN FÜR WIRTSCHAFTS- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN

Das Institut für Wirtschaftspädagogik an der Hochschule St. Gallen wurde 1971 auf Initiative von Professor Dr. Rolf Dubs gegründet. Drei Jahre vorher war in St. Gallen die erste schweizerische Professur für Wirtschaftspädagogik eingerichtet worden.

Die Aufgaben des Instituts ergeben sich aus Art. 2 der Satzung vom 15. April 1971. Art. 2 zählt zu den Hauptpflichten:

1. die wissenschaftliche Bearbeitung von Problemen der Hochschuldidaktik und die Mitwirkung bei der didaktischen Ausbildung von Hochschuldozenten;
2. wissenschaftliche Forschungen im Bereiche der Handelsmittelschulen und der Berufsschulen;
3. die Entwicklung von Unterrichtshilfsmitteln für Handelslehrer;
4. die wissenschaftliche Bearbeitung grundsätzlicher Fragen der innerbetrieblichen Ausbildung und die Mitwirkung bei derartigen Bildungsveranstaltungen;
5. die Veranstaltung von Weiterbildungskursen für Lehrkräfte an Schulen und in wirtschaftlichen Unternehmungen.

In der Forschung beschäftigt sich das Institut mit Fragen der Lehrplanentwicklung (Gestaltung von Lehrplänen anhand eines eigenen Modells), der Didaktik und Methodik des Unterrichts in Wirtschaftsfächern (einschliesslich Entwicklung von Lehrbüchern und Lehrmaterial mit Erfolgskontrolle) sowie Problemen des Lehrverhaltens (allgemeines Lehrerverhalten, Untersuchungen zum Führungsstil des Lehrers). Die Ergebnisse dieser Arbeiten sind in den institutseigenen Schriftenreihen "Schriftenreihe für Wirtschaftspädagogik" sowie "Studien und Berichte aus dem IWP" und in über 40 Habilitationsschriften und Dissertationen erschienen.

Bedeutsam für die Finanzierung des Institutes sind die Auftragsforschung und die Kurstätigkeit. Die Auftragsforschung befasst sich mit Fragen der Lehrplangestaltung für Schulen aller Stufen und Typen, der Entwicklung von betrieblichen Ausbildungskonzeptionen und mit Problemen der Schulorganisation und des Schulmanagements. Sehr umfassend ist die Kurstätigkeit für Schulen, Lehrerorganisationen, Weiterbildungsinstitutionen, Verbände und Unternehmungen. Im Mittel wird pro Woche ein Kurs durchgeführt, wobei die folgenden Themenbereiche bearbeitet werden: Lehrerverhalten, Didaktik und Methodik der Wirtschaftsfächer sowie der politischen Bildung, Probleme der Lehrplanentwicklung, Ausbildung von betrieblichen Ausbildnern und Prüfungsexperten an Berufsschulen, Fachausbildung in Betriebs- und Volkswirtschaftslehre sowie Schulung von militärischen Ausbildnern.

WIE PAEDAGOGISCH IST DIE WIRTSCHAFTSPAEDAGOGIK?

Thesen zum Referat an der Jahresversammlung VSG/SPV vom
9. November 1984 in St.Gallen



Rolf Dubs

1. Für viele traditionell denkende Pädagogen ist Wirtschaftspädagogik ein Widerspruch in sich, weil ihrer Meinung nach etwas, bei dem Rationalität, Effizienz und Zweckdenken im Vordergrund stehen, mit ernsthaftem pädagogischem Denken und Handeln nicht vereinbar ist.
2. Diese Skepsis übersieht zweierlei: Einerseits ist wirtschaftliches Denken und Handeln in der Wirtschaftstheorie und -praxis nicht mehr nur auf Gewinn- und Zweckdenken ausgerichtet, sondern sie betrachtet es umfassend, indem besonders die Frage von Werthaltungen, der Einbezug der ökonomischen, sozialen, technologischen und ökologischen Umwelt sowie ganzheitliches Systemdenken die Fortentwicklung der Wirtschaftstheorie ganz wesentlich beeinflussen. Andererseits bestehen immer noch viele Unklarheiten über das, was die Wirtschaftspädagogik anstrebt.
3. Die Wirtschaftspädagogik beschäftigt sich mit zwei ganz verschiedenen Bereichen: Einerseits mit der Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses, einer wirtschaftlichen Allgemeinbildung für alle Schüler an allen Schultypen, und andererseits mit der wirtschaftsberuflichen Bildung, die der Berufsvorbereitung dient und nur die Berufsschulen mit Erwachsenenbildung betrifft.
4. Entgegen einer verbreiteten Ansicht spielt die normative Seite (Gewissensdimension) in der Wirtschaftspädagogik eine ganz entscheidende Rolle. Bei der Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses geht es um die Frage, welche Werthaltungen der gesamten Gestaltung der Wirtschaftsordnung unterlegt werden sollen. Und die berufliche Bildung will heute mehr als nur rationelle Arbeitstechnik heranbilden: Systemische Einsichten in die beruflichen und betrieblichen Zusammenhänge sind ebenso wichtig.
5. Wirtschaftsunterricht ist mehr als "Stoffhuberei". Guten kognitiven Strukturen kommt heute grosse Bedeutung zu, und - wie an Beispielen zu zeigen sein wird - es sind in den letzten Jahren grosse Fortschritte erzielt worden.
6. Vor allem die Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses ermöglicht - soll das Fach zu einem bessern Weltverständnis beitragen - eine kognitiv und affektiv anspruchsvolle Unterrichtsführung, die sich mit andern Disziplinen vergleichen lässt. Auch in der Forschungsmethodik bestehen keine Unterschiede, wie an Beispielen demonstriert wird.
7. Für die Wirtschaftspädagogik ist aber ein wirtschaftswissenschaftliches Studium vorzusetzen, soll es nicht zu Halbheiten aller Art kommen. Ein verbreiteter Trugschluss ist es, einige wirtschaftliche Kenntnisse genügen für den Wirtschaftsunterricht. Hier meinen wir, eine breit gefasste Fachdidaktik sei wichtiger als die allgemeine Didaktik.

Zur Ergänzung und Vertiefung dieser Thesen siehe: DUBS, R. (Hrsg.) *10 Jahre IWP. Beiträge zu Fragen der wirtschaftlichen Bildung an Schulen und der Ausbildung von Handelslehrern*. Aarau: Sauerländer 1983. (Darin besonders die einleitenden Bemerkungen, S.9-13, sowie die Beiträge des Herausgebers, S.14-27; 79-109; 229-244).

Einladung zur



JAHRESVERSAMMLUNG VSG/SPV, 9./10. NOVEMBER 1984 IN ST.GALLEN

Liebe Kolleginnen und Kollegen

Es ist zwar noch Sommer. Und doch verlangen Redaktions- und Drucktermine, schon wieder an die herbstliche Jahresversammlung zu denken. Traditionsgemäss wandert der VSG mit seinen "Kindern" jedes zweite Jahre im Schweizerland herum. Diesen Herbst können wir erfahren, dass die Schweiz nicht in Winterthur aufhört. Auch "Sanggalle" ist eine Reise wert. Und dies nicht einfach, weil es die höchstgelegene Stadt Europas ist. Es ist auch mehr als nur ein Flecken zwischen Bratwurst und Olma.

Für Bildungsbewusste ist die Stätte Sancti Galli immerhin eine bedeutsame Keimzelle abendländischer Kultur. Und sinnigerweise (bezogen auf das Schwerpunkt-Thema "Heilpädagogik" des vorliegenden BzL-Heftes) waren es Behinderte, die diese kulturelle Ausstrahlung wesentlich mitbegründet haben: Notker der Stammler (der in Wirklichkeit Stotterer war) und Notker Labeo, der trotz seines unförmigen Mundes zum Vater der deutschen Sprachwissenschaft geworden ist.

Dass aus der späteren Handelsstadt eine "Handels-Hochschule", die heute "Hochschule St.Gallen für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften" heisst, hervorging, entspricht fast geschichtlicher Notwendigkeit.

Für unseren SPV-Vorstand lag es nahe, den genius loci hervorzurufen; zwar nicht jenen aus der Senke des Klosterbezirks, sondern jenen der luftigen Höhen des Rosenbergs. Wir schätzen uns glücklich, dass der Leiter des Wirtschaftspädagogischen Instituts die Einladung und damit auch die Herausforderung angenommen hat, anlässlich unserer Jahresversammlung einmal das Pädagogische an der Wirtschaftspädagogik darzustellen.

Es sind also nicht nur die historische Ambiance (und das Heimweh des Präsidenten), sondern auch die pädagogische Aktualität, die nach St.Gallen rufen.

Gegenüber dem R o s e n b e r g erhebt sich der F r e u d e n b e r g. Dazwischen liegt "die Stadt im Grünen Ring". "Nach grüner Farb mein Herz verlangt...", besonders im November.



Auf Wiedergrünen!

Hans Brühweiler
Präsident SPV

PS: Zum Thema des erwähnten Referats von Prof. Rolf Dubs vgl. die Thesen in nebenstehendem Kasten.



JAHRESVERSAMMLUNG 1984 SPV + VSG IN ST.GALLEN

Freitag, 9.11.84

1130 h Delegiertenversammlung (Kantonsschule, Aula)

1445 h Jahresversammlung SPV (Kantonsschule)

A) Thematischer Teil

"Wie pädagogisch ist die Wirtschafts-
pädagogik?"*

Referent: Prof.Dr. Rolf Dubs, HSG

Diskutanten: Dr.phil. Theodor Bucher, Paulus-Akademie,
Zürich
Prof.Dr. Bruno Krapf, Universität Zürich
Dr.oec. Paul Strasser, Rektor Kantons-
schule St.Gallen

Diskussion

1715 h B) Geschäftlicher Teil

- 1) Begrüssung, Präsenzen, Entschuldigungen
- 2) Wahlen: Protokollführer, Stimmzähler
- 3) Protokoll der JV vom 11.11.83, verfasst von Carlo Jenzer, veröffentlicht in BzL 1/84
- 4) Jahresbericht des Präsidenten
- 5) Rechnung 1983/4 und Revisorenbericht
- 6) Rücktritte aus dem Vorstand: Alfred Richli, Zita Frey und Hermann Landolt; Ersatzwahlen
- 7) Verschiedenes

1930 h Gemeinsames Nachtessen für Angemeldete im Hotel Jägerhof
Für die Anmeldungen zum Nachtessen und zum Uebernachten verwende
man die Unterlagen des VSG (Gesamtprogramm).

Samstag, 10.11.84

0830 h Plenarversammlung VSG (Kantonsschule, Aula)
Referate von Prof.Dr. Francesco Kneschaurek:
*"Gedanken zum wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Struktur-
wandel und seine Konsequenzen für das Bildungssystem"*
Rektor Edgar Trippet, La Chaux-de-Fonds:
"Quelle école pour quels lendemains?"

1100 h Diskussion mit den Referenten

1130 h Aperitif, offeriert von der Regierung des Kantons
St.Gallen

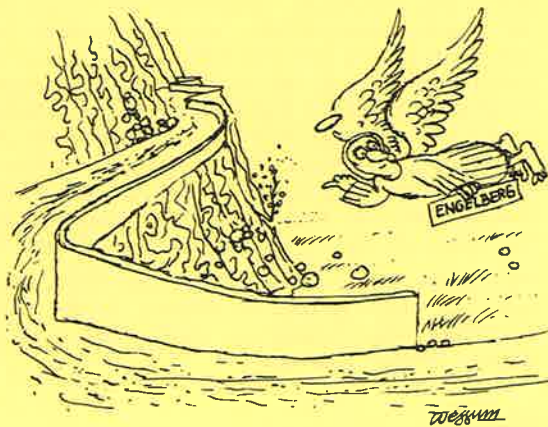
* Zum Kurzreferat siehe die Thesen des Referenten in diesem
Heft, S.128.



Aus der Tätigkeit des SPV-Vorstands

Der SPV-Vorstand besucht den Informatikunterricht von Pater Leonhard Kessler am Gymnasium der Stiftsschule Engelberg

Mit Mappen und Reisetaschen bepackt, treffen die Vorstandsmitglieder: Hans Brühweiler, Zita Frey, Peter Füglistler, Judith Gessler, Hermann Landolt, Kurt Reusser und Fritz Schoch (Peter Vontobel und Alfred Richli mussten sich entschuldigen lassen) am frühen Vormittag des 5. Juni 1984 an der Klosterpforte des Stifts Engelberg ein. Es geht diesen Pädagog(inn)en weder um Kunst noch um die Religion.. Seit 1979 besteht am Gymnasium der Stiftsschule ein Lehrangebot an Informatik. Heute sind es etwa 8 Arbeitsplätze an Kleinkomputern, an denen sich Mittelschüler in ihrer Freizeit und in Wahlkursen mit Informatik beschäftigen.



Pater Leonhard Kessler, dem unser Besuch galt, da er als Pionier und Kenner der Informatikausbildung auf gymnasialer Stufe weitherum bekannt ist, begrüsst uns und führt uns in seine Physikräumlichkeiten. Er leitet mit bescheidenem Budget und nach beeindruckend einfachen und wirksamen Grundsätzen den Fachbereich Informatik, den er selbst nach seinem Freiburger Physikstudium an der Stiftsschule aufgebaut hat. Mit Schmunzeln erzählt er uns von der damaligen "Steinzeit" des Computers.

Die Gymnasiasten spüren die Fachkompetenz ihres Informatik-Paters und seine Freude an der Sache. Faszination und Sachwissen scheinen sich wie von selbst vom Lehrer auf die interessierten Schüler zu übertragen. Die angewandte Lehr- und Lernform ist ungewöhnlich und einfach: Interessierte Schüler haben (wenn sie einige Spielregeln akzeptieren: Einschreibepflicht, kleine Apparatemiete, Beachten der Zimmerordnung) Zugang zu den Arbeitsplätzen des Informatikraums und können sich dort nach Belieben an einem umfangreichen Sortiment von Computerspielen erfreuen und Spass an der Sache bekommen (auch Judith und Zita sollen längere Zeit an einem "Goldgräber-Programm" herumgeknebelt haben...).

Pater Leonhard ist oft im Raum präsent, beantwortet Fragen und lässt gewähren. Seiner Erfahrung nach kommen die Schüler nach einigen Monaten des Spielens von selbst zu ihm: Sie möchten das Funktionieren der Apparate verstehen, selber ein Spiel erfinden, selber programmieren können. Für diesen Fall hat Pater Leonhard einen Lehrgang, bestehend aus 5 Broschüren (Preis 45 Fr.) entwickelt, den er stufenweise den Schülern zum Selbststudium (!) abgeben kann. Das Lehrwerk hat im In- und Ausland Beachtung gefunden, und es verkauft sich gut. Mit dem Ertrag des Lehrmittelverkaufs werden die Hard- und Softwareausgaben des Computerraums gedeckt. Nach dem Durcharbeiten

eines Lehrhefts kann der Schüler beim Lehrer eine Testaufgabe holen und zeigen, dass er dem nächsten Heft gewachsen ist. So geht es weiter bis auf die anspruchsvolle Stufe des Wahlfachkurses Informatik, der von Pater Leonhard periodisch durchgeführt wird und bis auf die Stufe eines Gymnasiasten, der, wie er uns mit Stolz erzählt, für das Ingenieurbüro seines Vaters ein kluges und nützliches Basic-Programm geschrieben hat. Das Lernen vollzieht sich, wie wir sehen, hauptsächlich durch selbständiges 'learning by doing' am Computerarbeitsplatz, wo den Schülern jederzeit Pater Leonhard gezielt und individuell Red und Antwort steht und selbständigem Lernen in den schuleigenen, auf infrastrukturellen und personellen Voraussetzungen der Stiftsschule genau zugeschnittenen Lehrheften von Pater Leonhard, nach denen zu lernen offenbar Spass macht. Die derzeitige 'Komputerwelle' macht Pater Leonhard keine Angst. Er glaubt an 'korrektive Kräfte' im Kind selbst... Die Welle werde sich selbst wieder regulieren und kanalisieren. In seinem Computerbereich gebe es, wie er uns augenzwinkernd sagt, nur eine Sorge: das Problem, dass manchmal die Steckdosen im Hause knapp werden.

Wir danken Pater Leonhard und der Schulleitung der Stiftsschule Engelberg, dass wir auf Schulbesuch kommen, an den Apparaten herumprobieren und im Lehrerzimmer der Schule ein langes und interessantes Gespräch über Computerfragen führen durften.

Fritz Schoch

Nachtrag:

An der Exkursion hat auch unser Verbandsmitglied Dr.Theodor Bucher teilgenommen. Gemeinsam mit den Vorstandsmitgliedern Hermann Landolt und Peter Vontobel hat er das nachfolgend abgedruckte Vorprogramm für einen Informatikkurs entworfen.

Voranzeige für SPV/WBZ-Kurs:

"DIE HERAUSFORDERUNG DER INFORMATIK AN DIE LEHRERBILDUNG"

Zielpublikum

Lehrerbildner in den Fächern Psychologie, Pädagogik, Didaktik; ferner: Seminardirektoren und Mitarbeiter in Erziehungsdepartementen.

Ziel des Kurses

Die Teilnehmer sollen sich mit der Frage auseinandersetzen, ob und inwiefern die Informatik für die Lehrerbildung eine Herausforderung bedeutet. Wird die Informatik ein Teil der kommenden Allgemeinbildung? Wird die "Computersprache" den Menschen, die Schüler rückwirkend prägen? Wenn ja, welche pädagogischen und didaktischen Konsequenzen ergeben sich daraus?

Grobprogramm

Ungefähr die Hälfte der Kursdauer wird für die praktische Arbeit am Computer und an den zur Verfügung stehenden Geräten eingesetzt, die andere Hälfte für die Reflexion. Die beiden Teile des Kurses sollen jedoch nicht streng voneinander getrennt werden, sondern sich teilweise ineinanderschieben, so dass praktische Arbeit, Vorträge und Reflexion miteinander abwechseln.

Kursleitung:

Dr.Theodor Bucher, Paulus-Akademie, Zürich
Dr.Hermann Landolt, Primarlehrerseminar, Zürich

Mitarbeiter:

Dr.Erwin Beck, Pädagogische Arbeitsstelle, St.Gallen
Reto Rigonalli, Kantonsschule Oerlikon, Zürich
und andere

Ort, Zeitpunkt:

Paulus-Akademie Zürich, 1.-4. Mai 1985

Die Kontroverse

In BzL 2/84 haben wir - noch ohne Kenntnis der nachfolgend referierten Kontroverse - Arthur Brühlmeier Gelegenheit geboten, in der Rubrik 'Das pädagogische Konzept einer Institution' (S. 68-73) seinen Pädagogikunterricht am *Freien Katholischen Lehrerseminar St. Michael Zug* darzustellen. Aus jenem Beitrag wird ersichtlich, was Brühlmeier unter "Persönlichkeitsbildung", dem Streitpunkt der Kontroverse um die Lehrerbildung im Aargau, versteht und wie er sie mit seinen Seminaristen zu verwirklichen sucht. - Hier folgt nun im Sinne einer Berichterstattung eine Darstellung der aargauischen Kontroverse (Red.).

KONTROVERSE UM DIE LEHRERBILDUNG IM AARGAU

Armin Gretler

Im Mai dieses Jahres erschien im Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn (Nr. 11/17. Mai 1984) und gleichzeitig im "Badener Tagblatt" ein Aufsatz "Lehrerbildung als Persönlichkeitsbildung" (Unter- und Nebentitel: "Zum aktuellen Problem der aargauischen Lehrerbildung" und "Aargauer Lehrerbildungskonzept in Frage gestellt") von Arthur Brühlmeier. In der Folge wurde das Wesentliche dieses Aufsatzes von den übrigen aargauischen Tages-

Dem Berichterstatte über die aargauische Kontroverse zur Lehrerbildung stellt sich folgendes Problem: Er ist selbst Partei, indem er sich eindeutig zur vollzogenen Reform und damit zum Konzept bekennt, das zur Zeit über die Maturitätsschule und die Höhere Pädagogische Lehranstalt in die Wirklichkeit umgesetzt wird. Hier aber interessiert nicht seine persönliche Meinung und deren Begründung, sondern eine möglichst unvoreingenommene Darstellung der beidseitigen Argumentation. Es wird deshalb eine Form der Berichterstattung gewählt, bei der die beiden Positionen je aus der eigenen und aus der Sicht der Gegenseite dargestellt werden, wobei so häufig wie möglich mit Zitaten gearbeitet wird.

zeitungen aufgegriffen und kommentiert. Ferner verschickte eine "Aktion Neue Lehrerbildung im Aargau" eine Woche später den Aufsatz als Separatdruck in grosser Auflage (3000 ?) an "aargauische Volkskreise, die an der Schule und Lehrerbildung interessiert sind". Damit begann eine öffentliche Kontroverse mit Entgegnungen und Leserbriefen, kritischen und befürwortenden, die zurzeit noch nicht abgeschlossen ist.

Vorgeschichte und Problemstellung werden im Schulblatt mit folgenden Worten zusammengefasst:

"Im Frühling 1979 haben die vier aargauischen Seminaristen Aarau, Wettingen, Wohlten und Zofingen zu existieren aufgehört. Ihre Räumlichkeiten und ihre Lehrerschaft wurden von Kantonsschulen übernommen. Wer heute Lehrer werden will, muss die Maturitätsprüfung bestehen und dann zwei Jahre die Höhere Pädagogische Lehranstalt (HPL) in Zofingen besuchen.

Mit diesem Konzept hat der Aargau den traditionellen seminariistischen Weg verlassen; die entscheidenden Instanzen waren offensichtlich davon überzeugt, mit diesem Schritt eine Verbesserung der Lehrerbildung bewirken zu können. Ist das wirklich der Fall?"

Die Kritik an der maturitätsgebundenen Lehrerbildung aus der Sicht Arthur Brühlmeiers und der Aktion Neue Lehrerbildung im Aargau

In einer nachträglichen Präzisierung (Schulblatt Nr. 14/27. Juni 1984) stellt die Aktion Neue Lehrerbildung klar, dass es deutlich zu unterscheiden gelte zwischen

1. dem "geltenden Lehrerbildungskonzept, wonach die Lehrerbildung grundsätzlich aufgeteilt ist in eine gymnasiale Allgemeinbildung und eine nachfolgende Berufsbildung",
2. der "HPL als tatsächlich bestehender Lehrerbildungsanstalt" und
3. dem "an der HPL wirkenden Lehrkörper".

Die Kritik beziehe sich lediglich auf den ersten Punkt, und zwar insofern, als die "geforderte Persönlichkeitsbildung im Rahmen des seminaristischen Weges besser realisiert werden" könne. Was sind nun die Hauptpunkte der Kritik? Brühlmeier sieht einen inneren Zusammenhang "zwischen dem neuen Aargauer Lehrerbildungskonzept, der modernen Wissenschaft und einem Lehrerbild, wo nicht mehr die Lehrerpersönlichkeit im Zentrum steht, sondern erworbenes Wissen und angeeignete Techniken und Fertigkeiten". Ein Hauptansatzpunkt ist denn auch die "grundsätzliche Kritik an den theoretischen Voraussetzungen der sogenannten modernen Wissenschaften", die Brühlmeier unter den Stichworten "Kritik am Rationalismus und am mechanistischen Denken" zusammenfasst. Den "heutigen, mechanistisch geprägten Humanwissenschaften" und der "rationalistischen Schulreform" stellt Brühlmeier die Frage gegenüber: "Mechanismus oder Organismus?" Zum mechanistischen Ungeist gehört die im voraus erfolgende konkrete Definition der "Lerninhalte für jede Altersstufe und jedes Fach", gehören die "durchrationalisierten Lehrmittel" und gehören "selbstverständlich alle an technische Mittel wie Lerngeräte, Sprachlabor, Computer geknüpften Lernprozesse...". Und so, wie der Lehrer "selbst vom System via Lehrerbildung, Schulsystem, Lehrplan, Lehrmittel, Schulgesetz, Schulordnung 'gemacht' ist, handelt er am Schüler: er setzt in Gang, steuert, tauscht aus, plant, berechnet. Er macht. Er ist Macher." Im Spannungsfeld Lehrerbild/Lehrerwirklichkeit bezieht sich Brühlmeier auf ein grossrätliches Votum, in dem u.a. gesagt wurde, der Lehrerberuf sei ein Beruf wie alle andern geworden. Das kann, für Arthur Brühlmeier, "doch nichts anderes bedeuten, als dass der Lehrer wie jeder andere Berufsmann einfach einen Teil von sich selbst, nämlich seine auf Wissen und technischem Können beruhende Arbeitskraft, verkauft, um dann mit diesem Erlös neben seiner - möglicherweise wenig erfüllenden - Berufsarbeit das eigentliche Leben zu führen".

Lehrerbildung als Persönlichkeitsbildung aus der Sicht Arthur Brühlmeiers und der Aktion Neue Lehrerbildung im Aargau

An die Stelle des "mechanistischen Denkens und Weltverständnisses" setzt Brühlmeier "das Organische". "Der organisch denkende Lehrer" handelt "nicht am, sondern mit dem Schüler. Er gibt auch nichts weiter, was allenfalls andere als der Weitergabe bedürftig beschlossen haben, sondern verkörpert selbst, stellt selbst dar, lebt. Er spielt nicht die Lehrerrolle, sondern ist in seiner Art des Bezugs zur Welt, zu sich, zum Kind Lehrer. Jeder Augenblick

in der Schulstube ist ihm vollgültiges Leben.....Er geht daher im Unterricht auf die seelischen und geistigen Regungen des Kindes ein... Sein Ziel ist es dann nicht, dass die Schüler bestimmte Fakten wissen, sondern dass sie Interesse und Liebe zur Sache entwickeln, dass sie eintauchen in den Strom des geistigen Lebens, dass sie in der Herausforderung durch die Sache und durch den Lehrer reifen und erstarken". Während, etwas vereinfacht gesagt, "Bildung im mechanistischen Denken als Informationsfluss verstanden" wird, steht im organischen Denken "einerseits das eigenständige Sein des Schülers, andererseits das Selbstsein des Lehrers im Mittelpunkt, und dieses wirkt in seiner unwiederholbaren Eigenart erregend und bildend auf das Wesen des Kindes". Brühlmeier nennt dies Bildung durch Resonanz. Lehrerbildung muss sich in diesem Sinne die ganzheitliche Bildung der künftigen Lehrerpersönlichkeit zum vollen Menschsein als ihre eigentliche Aufgabe vornehmen. Brühlmeier schliesst mit zehn Grundsätzen einer organischen Lehrerbildung, die hier - noch mehr als die übrige Argumentation - nur in sehr verkürzter Form wiedergegeben werden können:

1. "Lehrerbildung muss in überschaubaren Grössenverhältnissen geschehen."
2. "Die einzelnen Lehrerbildungsstätten müssen autonom sein."
3. Bildung benötigt Zeit. "Demgemäss kann die geforderte Persönlichkeitsbildung im Rahmen des seminaristischen Weges, wo der Schüler über fünf oder sechs Jahre einen kontinuierlichen Bildungsprozess durchlebt, wesentlich besser realisiert werden als in einem System, wo diese Persönlichkeitsbildung erst nach der Maturitätsprüfung bewusst einsetzen kann."
4. "Fachwissenschaftliche und berufsspezifische Ausbildung müssen nicht getrennt, sondern so weit wie möglich integriert werden."
5. "In allen Lernbereichen hat das Erwerben von Können gegenüber dem gedächtnismässigen Besitz von Wissen den unbedingten Vorrang."
6. "Die durch ein extremes Fachlehrersystem bedingte Aufspaltung des Arbeitstages in zehn 45-Minuten-Lektionen muss durch ein flexibleres System ersetzt werden, das grundsätzlich längerdauernde Arbeitseinheiten vorsieht."
7. "Der Bildungsprozess muss eingebettet sein in eine stabile Klassengemeinschaft, die nicht nur als Organisationseinheit verstanden, sondern als Schicksalsgemeinschaft gelebt und erlebt wird."
8. "Der ganze Bildungsprozess muss durchwirkt sein durch musikalisches, ästhetisches, künstlerisches, kreatives Erleben und Gestalten."
9. Entscheidend für eine Aufnahme in eine Lehrerbildungsanstalt sollen weniger Notendurchschnitte als eine differenzierte Gesamtbeurteilung der Schülerpersönlichkeit sein.
10. "Schliesslich gehören zu einer abgerundeten Persönlichkeitsbildung geeignete Angebote, um im jungen Menschen spirituelles Leben zu entfalten."

Die gegenwärtige aargauische Lehrerbildung aus der Sicht ihrer Exponenten

Im Schulblatt Nr. 13 (vom 14. Juni 1984) hat die Haupt- und Klassenlehrerversammlung der HPL zum Aufsatz von Arthur Brühlmeier Stellung genommen. Ueber die gegenwärtige aargauische Lehrerbildung wird dabei im wesentlichen folgendes gesagt:

"Persönlichkeitsbildung wird im Lehrerbildungskonzept der HPL als ein wichtiges Ziel gesehen und ernst genommen"; sie soll aber "organisch eingebettet sein in eine qualitativ verbesserte Berufsbildung". Dazu gehört, dass die angehenden Lehrer

- Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung verstehen und wissen, wie sie ihr Lernen fördern können;
- sich Rechenschaft geben über die Aufgaben und Ziele der schulischen Erziehung;
- gründlich in die einzelnen Schulfächer eingeführt werden;
- während der gesamten Ausbildung praktisch mit Kindern und Jugendlichen unter Anleitung der Praxislehrer unterrichten lernen;
- ihr persönliches Wissen und Können ständig erweitern, Interesse und Freude bewahren und sich auch nach abgeschlossener Ausbildung weiterbilden.

Die Beschäftigung mit diesen Aufgaben in Psychologie und Pädagogik, in Fachdidaktik, Schulpraxis und Allgemeinbildung ist immer auch auf den Lehrerberuf bezogene Persönlichkeitsbildung."

"Die wissenschaftliche Grundlage der Lehrerbildung wirkt naivem mechanistischem Denken gerade entgegen: Angehende Lehrer lernen, hinter die Phänomene zu sehen und die Ziele und Begründungen des eigenen Tuns zu überblicken und zu überprüfen. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für die Urteilsfähigkeit und die Selbstverantwortung des Lehrers, die wir fördern wollen." Dazu kommt, dass Lehrerbildung innerhalb, nicht abseits der gesellschaftlichen Wirklichkeit steht; Lehrer sollten deshalb (und aus anderen Gründen) "nicht so ausgebildet werden, dass sie das Gefühl bekommen, sie seien anders als die anderen, 'besser' als die anderen".

"Das Fundament der Allgemeinbildung, gelegt durch die Mittelschulen, ist beachtlich." Individuelle, zum Teil auch maturitätsgebundene Unterschiede sind zwar vorhanden; "für die gemeinsame Auseinandersetzung mit didaktischen Fragen der einzelnen Schulfächer können durch Vorbildung bedingte oder persönlich bestimmte Schwerpunkte aber durchaus auch bereichernd sein."

"Obwohl wir von den Vorteilen des nachmaturitären Ausbildungsweges überzeugt sind und zu diesem Modell stehen, kennen wir auch die Nachteile dieses Ausbildungsweges...; es liegt uns auch fern, den seminaristischen Ausbildungsweg schlechtzumachen oder zu disqualifizieren."

"Wir bemühen uns, in der Zusammenarbeit mit den rund 300 Praxislehrern im ganzen Kanton, unser Ausbildungskonzept weiterzuentwickeln."

Die Argumentation Arthur Brühlmeiers und der Aktion Neue Lehrerbildung im Aargau aus der Sicht der Gegenseite

Als "Kritik mit unstatthaften Unterstellungen" bezeichnet A. Süss-trunk, Vizepräsident der Aufsichtskommission der HPL, Brühlmeiers Aufsatz, der ein Votum von Grossrat H. Zbinden zur Konstruktion eines rationalistischen, mechanistischen Lehrerbildes missbraucht

habe (Schulblatt Nr. 13/14. Juni 1984). "Die Gegenüberstellung des seminaristischen Konzepts, als der organischen Ausbildung, zur nachmaturitären Lehrerbildung, als dem mechanistischen Konzept, wie sie durch den Text suggeriert wird, ist verhängnisvoll und irreführend: Der seminaristischen Lehrerbildung steht in Brühlmeiers Text nicht eine Beschreibung der HPL als aargauisches Beispiel gegenüber, sondern ein konstruiertes abschreckendes Modell." Auch für die Lehrer der HPL hat das Feindbild, das A. Brühlmeier einer seminaristischen Lehrerbildung gegenüberstellt, mit der aargauischen Wirklichkeit nichts zu tun. Die schematische Gegenüberstellung von mechanistischem und organischem Denken wird der gesellschaftlichen und erzieherischen Wirklichkeit nicht gerecht; diese ist komplexer und vielgestaltiger. "Gezielte Persönlichkeitsbildung, wie sie A. Brühlmeier vorschwebt, könnte leicht als Indoktrination verstanden werden und erinnert an das prometheische Motto: 'Hier sitze ich und forme Menschen nach meinem Bilde'. Eine (staatliche) Lehrerbildungsstätte soll nach unserem Verständnis seitens der Lehrer und der Studenten pluralistisch und offen sein".

"Heiligen pädagogische Zwecke politische Mittel?" fragt H. Zbinden, dessen spontanes Votum im Grossen Rat von A. Brühlmeier "bedenkenlos als journalistischer Aufhänger.....gebraucht/misbraucht" wurde. Es verwirrt, dass auf der einen Seite "Sozialdemokrat", "Politiker" und "Erziehungswissenschaftler" der Erwähnung wert sind, der Protagonist des Artikels hingegen politisch-weltanschaulich ohne Attribute, aus reiner philanthropischer Leidenschaft zur Bühne drängt. Kurz: Warum so viel lauter Pädagogisches auf den Zeilen und so unausgesprochen Politisches zwischen denselben?" Weiter fragt Zbinden (Schulblatt Nr. 14/27. Juni 1984): "Gibt es so etwas wie zwei 'pädagogische Kulturen' im Aargau: Alt-Wettingen und Neu-Zofingen?" Und: "Warum werden die Ursachen begrenzter Menschlichkeit in der Schule bei der Wissenschaft gesucht und nicht - was mehr Mut braucht - bei denjenigen politisch-wirtschaftlichen Kräften, welche die kinderfeindlichen Züge unserer Zeit fördern helfen?"

Weniger mit den Angriffen auf das aargauische Lehrerbildungskonzept als mit den philosophischen und geschichtlichen Grundlagen des Artikels von A. Brühlmeier befasst sich ein Beitrag von T. Haefeli unter dem Titel "Was heisst denn Rationalismus und Mechanismus?" (Schulblatt Nr. 14/27. Juni 1984). "Selbstverständlich muss ein Rationalismus und ein Mechanismus à la Brühlmeier abgelehnt werden - aber er schreibt über etwas, das es so nicht mehr gibt..... Seine mechanistische Verkennung dialektischer Sachverhalte.....führt zu einer eindimensionalen Sicht der Dinge und zu einer dauernden Vermischung von Ursachen und Wirkungen. Rationalismus und rationalistischer Ansatz jeder ernstzunehmenden Wissenschaft dürfen nicht verwechselt werden; das eine, wie gesagt, existiert nicht mehr, das andere ist für mich die Regel. Dabei brauchen sich Wissenschaft und Beschäftigung mit transzendentalen Fragen nicht auszuschliessen.....Ich habe Brühlmeier im Verdacht, mit schön klingenden Postulaten, die alle vorbehaltlos unterschreiben können, wenn sie nicht gross über die Begründungen nachdenken (dazu gehört auch die Forderung nach Autonomie der einzelnen Lehrerausbildungsstätten), von seiner eigentlichen Absicht ablenken zu wollen, nämlich die Schule auf einen neokonservativen, klerikalen Kurs zurückzubuchstabieren".

Zum Schluss doch noch eine persönliche Bemerkung

Wie deutlich wurde, geht es in dieser Kontroverse, die vorläufig noch nicht Dialog genannt werden kann, um vieles: um maturitätsgebundene oder seminaristische Lehrerbildung, um aargauische Politik, um Wissenschaftsverständnis und -positionen, um ein unserer heutigen gesellschaftlichen Lage angemessenes Pestalozziverständnis, um Feindbilder (wer braucht, aus welchem Grund und zu welchem Zweck, Feindbilder?), um Demokratieverständnis und um philosophische Grundpositionen. Verschiedenste Ebenen also. Was fehlt, ist die überprüfbare Verbindung zwischen den Ebenen; diese wird rein spekulativ, voreingenommen und "gefühlsmässig" hergestellt. Persönlichkeit. Persönlichkeitsbildung. Aus welcher Lehrerbildung gehen welche Persönlichkeiten hervor? Kann darüber rational, überprüfbar gesprochen werden? Ist es nicht Aufgabe der Wissenschaft, den Bereich des rational Diskutierbaren zu erweitern (was wiederum überhaupt nicht heisst, dass dem Rationalen nicht zugängliche Bereiche geringer geschätzt werden)?

Redaktionelle Nachbemerkung: Reaktionen aus der Leserschaft und vor allem Ueberlegungen zu den hier aufgeworfenen Fragen sind willkommen. Wir werden sie nach Möglichkeit in der nächsten Nummer abdrucken.

Hinweis

Vom 6. bis 10. Oktober 1984 findet im Waldhotel Arosa das 1. *Interpädagogische Studien- und Erfahrungsseminar* statt zum Thema "Schule der Menschheit - menschliche Schule". Im Rahmen dieses Seminars spricht u.a. Arthur Brühlmeier, Zug, über "Alternativen der Lehrerbildung".

**Können die Wertkrise und die Sinnkrise der Gegenwart zum Positiven gewendet werden?
Kann das Verlangen nach Werten gestillt werden?
Wie können Werte vermittelt werden?**

Viele sprechen heute von der Notwendigkeit des Dialogs. Sie verstehen darunter, man müsse miteinander reden können. Dazu brauche es Gesprächskunst und gegenseitiges Sichernstnehmen.

Das sind Fragen und Ueberlegungen, die - vielleicht gerade auch in der persönlichen Auseinandersetzung mit der hier referierten Kontroverse um die Lehrerbildung - jedem Erzieher nahe gehen. Die damit verbundenen Probleme sind nicht nur von bildungspolitischer Brisanz, ihre Tragweite führt über die schulische Tagesaktualität hinaus.

Unser Verbandsmitglied *Theodor Bucher* hat sich mit den pädagogisch zentralen Themen der Persönlichkeitsentwicklung und -erziehung, der 'Personalisation', in jahrelanger gründlicher Denkarbeit auseinandergesetzt. (Wir erinnern uns an seinen anthropologisch fundierten Beitrag über den Menschen als dialogisches Wesen an den SPV-Abendveranstaltungen im Rahmen der Davoser Studienwoche 1980.)

Theodor Buchers Gedankengänge sind nicht einfach, sondern so viel-fältig wie die an den Problemkomplex angelegten philosophischen, ethischen, psychologischen und pädagogischen Perspektiven. Aber als erfahrener Erzieher und belesener Autor versteht Bucher es auch, seine letztlich theologisch begründeten Aussagen mit Beobachtungen aus dem pädagogischen Alltag und mit Zitaten aus der Literatur zu illustrieren und zu belegen.

Auf das vor Jahresfrist bei *Paul Haupt*, Bern, als Bd.28 der Schriftenreihe "Erziehung und Unterricht" erschienene Buch *Dialogische Erziehung* folgte in diesen Tagen in derselben Reihe der Band *Werte im Leben des Menschen. Ueberlegungen - Orientierungen - Erziehungshilfen*. Auch dieses Buch verdient eine aufmerksame und nachdenkliche Leserschaft.

Fg

MUNDART UND HOCHSPRACHE IN DER SCHULE

Erwin Beck

Warum neigen immer mehr Lehrer dazu, mit ihren Schülern Mundart zu sprechen? Verlernen unsere Kinder die Schriftsprache? Mundart um jeden Preis? Schweizerdeutsch als fünfte Nationalsprache?

Das sind Fragen, über die in letzter Zeit sowohl in Tageszeitungen als auch in Fachzeitschriften viel geschrieben worden ist. Schweizerdeutsch hat sich als mündliche Sprachform so stark durchgesetzt, dass Hochdeutsch kaum noch gesprochen wird. In Radio und Fernsehen überwiegen die Sendungen, in denen schweizerdeutsch gesprochen wird.

Die Ausbreitung der Mundart im mündlichen Sprachgebrauch hat auch vor der Schultüre nicht halt gemacht. Pädagogen, Behörden und Politiker sind besorgt. Sie befürchten, dass auch in der Schule immer mehr Mundart gesprochen wird, was die Fähigkeit der Schüler, hochdeutsch zu sprechen, ernsthaft gefährden würde.

Um zu erfahren, wie die Sprachsituation im Unterricht wirklich ist, wo die Probleme im Verhältnis von Mundart und Hochsprache liegen und was man für eine bessere Förderung der Hochsprache unter den gegebenen Umständen tun könnte, befragten wir im Kanton St. Gallen 171 Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen zu diesem Thema. Die Ergebnisse dieser Befragung stellten wir, zusammen mit weiteren Informationen zum Thema "Mundart und Hochsprache", in einem Bericht zusammen.

ERGEBNISSE AUS DER LEHRERBEFRAGUNG

Insbesondere die Lehrer der Oberstufe und der Mittelschule spüren eine deutlich stärkere Tendenz der Schüler, auch im sonst hochsprachlichen Unterricht Mundart zu sprechen. Der vermutete Druck des Schweizerdeutschen aus der mündlichen Alltagskommunikation wird eindeutig bestätigt.

Die Fixierung der Hochsprache auf bestimmte Fächer (Hochsprache für Leistungsfächer, Mundart für die musischen) besteht auf allen Stufen der Volksschule. Es kommt aber vermehrt vor, dass die Hochsprache als Unterrichtssprache auch in den Leistungsfächern nicht konsequent durchgehalten wird. Das hängt vor allem damit zusammen, dass neue Unterrichtsformen wie Partner- und Gruppenarbeit Gespräche in Schülergruppen ergeben, die natürlicherweise in der Mundart geführt werden. Im Zuge eines zwischen Lehrern und Schülern zunehmend kooperativ gestalteten Unterrichts wird die ursprüngliche Fixierung der Hochsprache auf bestimmte Fächer abgelöst durch eine Orientierung an der jeweiligen Unterrichtssituation. Informationsvermittlung, Darbietungen, Berichte, Erklärungen im Frontalunterricht und Diskussionen über Sachthemen geschehen in der Hochsprache, während in Aktivitäten von Schülergruppen, Gesprächen mit einzelnen Schülern und Diskussionen über persönliche Probleme die Mundart vorherrscht. In dieser Entwicklung zeigt sich eine natürliche Wahl der Unterrichtssprache nach den Erfordernissen der jeweiligen Gesprächssituation, also eine pragmatisch begründete Wahl der Unterrichtssprache.

Der durchschnittliche Anteil des Hochdeutschen im gesamten Unterrichtsgeschehen nimmt vom ersten bis zum neunten Schuljahr kontinuierlich zu. Was aus den Durchschnittszahlen nicht hervor-

Das FORUM FUER FORSCHUNG UND ENTWICKLUNG IM BILDUNGSBEREICH lädt alle Interessierten ein, an einer Tagung zum Thema

Wege der Schulentwicklung

teilzunehmen. Die Tagung bietet Bildungswissenschaftlern und interessierten Lehrern die Möglichkeit, Wege der Schulentwicklung am Beispiel der folgenden drei Projekte zu diskutieren:

- ZUSAMMENARBEIT LEHRER - ELTERN - BEHOERDEN
Referent: URS ISENEGGER, Zürich
Koreferent: HANS THOMA, Obwalden
- SIPRI - KONTAKTSCHULEN
Referent: MICHAEL HUBERMANN, Genf
Koreferent: HENRY EULER, Sisikon
- SCHULBERATUNG
Referent: ANTON STRITTMATTER, Luzern
Koreferent: JUERGEN REICHEN, Zürich

DATUM UND ZEIT: Am 31. Oktober 1984 von 9¹⁵ bis 17⁰⁰.
ORT: Pestalozzianum, Beckenhofstr. 37 (Dachstock),
Zürich (15 Min. vom Bahnhof, Tram 14 oder 11).
INFORMATION/
ANMELDUNG: Jürg Handloser/Christian Aeberli, Pestalozzianum,
Beckenhofstr. 31-37, 8006 Zürich.
Tel.: 01 362 04 28

Es besteht die Möglichkeit für ein gemeinsames Mittagessen.



ANMELDEKARTON:

Ich nehme an der Tagung zum Thema *WEGE DER SCHULENTWICKLUNG* teil.

Vorname und Name:

Adresse:

.....

Anmeldung bis 15. Oktober 1984

geht, ist die Tatsache, dass die Anteile der Hochsprache in den Klassen der befragten Lehrer, und zwar auf allen Stufen, stark schwanken. Das Spektrum reicht von seltenem bis zu konsequentem Gebrauch der Hochsprache.

Auf allen Stufen wird darauf geachtet, dass die Schüler nicht von der vereinbarten Unterrichtssprache abweichen. Auftretende Fehler in der Verwendung der Hochsprache werden meist so korrigiert, dass die Schüler nicht entmutigt werden. Vereinzelt kommen aber auch pädagogisch ungeschickte Reaktionen wie ironische oder gar sarkastische Bemerkungen vor, welche die Freude am Hochdeutschsprechen sicher nicht fördern. In der mathematischen Fachrichtung sind einzelne Lehrer unsicher, ob sie jede Schülerantwort in einem vollständigen Satz verlangen müssen oder ob da allenfalls in bestimmten Situationen auch einzelne Wörter oder Satzfragmente akzeptiert werden müssen. Fehler, die in der schriftlichen Verwendung der Hochsprache auftreten, werden auf allen Stufen konsequent korrigiert. In der Oberstufe gilt das nicht nur für die sprachlich-historischen Fächer, sondern auch für die mathematisch-naturwissenschaftlichen.

Die Tatsache, dass eine überwiegende Mehrheit der befragten Lehrer berichtet, die Hochsprache im Unterricht manchmal als Sprachbarriere zu erleben, weist auf die Widerstände hin, die einzelne Schüler beim Gebrauch der Hochsprache überwinden müssen. Ueberraschend ist sicher, dass die Hochsprache auch noch für Mittelschüler kommunikationshemmend sein kann. Auch wenn es sich hier um ein Problem handelt, das immer nur einzelne betrifft, muss es ernst genommen werden.

Mundarttexte werden wenig gelesen, und geschrieben wird Mundart nur ganz selten, so etwa in Spontanschreibungen auf der Unterstufe und auf den übrigen Stufen allenfalls ausnahmsweise in persönlichen Briefen oder bei Rollen- und Theatertexten. Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen der Schulpraxis und dem privaten Schreiben. In der Privatkorrespondenz jugendlicher erfreut sich nämlich die Mundart zunehmender Beliebtheit.

Aufgrund ihrer Erfahrungen bestätigen die Lehrkräfte aller Stufen, dass häufiges Lesen der Hochsprache sich auf das Sprechen und Schreiben von Hochdeutsch förderlich auswirke. Daraus schliessen wir, dass der Leseunterricht Chancen für die mündliche und schriftliche Förderung der Hochsprache bietet.

Unter den Vorschlägen der Lehrkräfte für die gezielte Förderung der Hochsprache sind zwei, die besonders oft genannt worden sind: das Sprechvorbild des Lehrers und das unermüdliche Ueben der Hochsprache durch den praktischen Gebrauch. Mit dem Lehrervorbild ist neben der eigenen Sprechkompetenz auch die positive Einstellung des Lehrers gegenüber der Hochsprache gemeint. Die befragten Lehrkräfte wissen sehr wohl, dass sich ihre positive oder negative Einstellung leicht auf diejenige der Schüler überträgt. Das häufige Ueben der Hochsprache durch konkrete mündliche Verwendung spricht für einen hohen Anteil des Hochdeutschen an der Unterrichtssprache. Hier wird die kompensatorische Aufgabe der Schule, möglichst viele Gelegenheiten für den mündlichen und den schriftlichen Gebrauch der Hochsprache zu bieten, klar erkannt. Dass unter dem Ueben der Hochsprache vor

allem der häufige und vielseitige Gebrauch dieser Sprachform verstanden wird, weist darauf hin, dass die befragten Lehrkräfte von einem modernen Sprachlernbegriff ausgehen.

Für den mündlichen Gebrauch der Hochsprache im Unterricht sprechen zwei Argumente: Das Schweizerkind muss in der Schule befähigt werden, sich hochdeutsch zu verständigen, um sich mit nicht Schweizerdeutsch Sprechenden unterhalten zu können (staatspolitisches Argument) und um auch mündlich Zugang zum deutschen Kulturraum zu erhalten (kulturpolitisches Argument).

Für die Verwendung der Mundart werden von den Lehrern verschiedene Argumente angeführt. Neben den Vorteilen der Unbefangenheit und der emotionalen Nähe, die der Mundart als Unterrichtssprache für bestimmte Situationen zugesprochen werden, wird deutlich vermerkt, dass die Mundart, ebenso wie die Hochsprache, ein Kulturgut ist, das es zu beachten gilt. Die Lehrkräfte, die in der gezielten Förderung der Mundart als Kommunikationsmittel eine wichtige Aufgabe der Schule sehen, begründen ihr Argument mit der Bedeutung, die dieser Sprachform in allen Bereichen des Alltags zukommt. Nur eine Minderheit ist der Ansicht, in bezug auf die Mundart hätte die Schule keine echte Aufgabe wahrzunehmen.

Rücksichtnahme auf die sprachlichen Voraussetzungen von Ausländerkindern kann vor allem auf Unter- und Sonderstufe die Wahl der Unterrichtssprache beeinflussen. Das kann bedeuten, dass vermehrt Mundart (z.B. mit Gastarbeiterkindern) oder dass konsequent Hochdeutsch (z.B. mit Flüchtlingskindern) gesprochen wird.

FOLGERUNGEN FUER DIE LEHRERBILDUNG

Aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse über die Situation von Mundart und Hochsprache in den St. Galler Schulen empfahl die Studiengruppe Muttersprache verschiedene Massnahmen zur Verbesserung des Verhältnisses zwischen den beiden Sprachformen im Unterricht und für eine angemessene Förderung der Hochsprache. Kerngedanke dieser Massnahmen ist die Auffassung, die Lehrer müssten in Eigenverantwortung entscheiden können, wann welche Unterrichtssprache verwendet werden soll. Dazu müssen sie ihren Bildungsauftrag, die besondere deutschschweizerische Sprachsituation und die didaktischen Möglichkeiten für eine gezielte Sprachförderung genau kennen. Lehrerstudenten müssten diese Kompetenzen in ihrer Ausbildung erwerben können.

Unsere weiteren Aktivitäten auf der Ebene der Lehrerbildung werden u.a. die folgenden Empfehlungen berücksichtigen:

1) Verhältnis von Mundart und Hochsprache problematisieren und bewusstmachen

- a) Die Lehrer aller Fachbereiche (nicht nur Deutschlehrer) sollten in schulinternen, kantonalen oder regionalen Zusammenkünften zum Thema "Mundart und Hochsprache in der Schule" ihre Meinungen und Erfahrungen austauschen und Möglichkeiten der Förderung der Hochsprache diskutieren.

b) Das Verhältnis von Mundart und Hochsprache muss im Deutschunterricht behandelt werden. Die Lehrerstudenten sollen über die staats- und bildungspolitischen Folgen eines Missverhältnisses zwischen Schweizerdeutsch und Hochdeutsch informiert werden und dadurch die Notwendigkeit, gesprochenes Hochdeutsch zu lernen, besser einsehen.

2) Gezielte Förderung der Hochsprache

Die Förderung der gesprochenen Hochsprache darf sich nicht im Gebrauch dieser Sprachform als Unterrichtssprache erschöpfen. Sprecherziehung, Theaterspielen und rhetorische Übungen sind wichtige Inhalte einer gezielten Hochsprachförderung. Dabei sollte versucht werden, die Studenten Vielfalt und Eigenart der gesprochenen Hochsprache erleben zu lassen, so dass sie Freude am Sprechen und Hören des Hochdeutschen gewinnen.

3) Gleichbewertung von Mundart und Hochsprache

Mundart und Hochsprache sollen als gleichwertige Sprachformen erlebt werden, die unterschiedliche kommunikative Funktionen erfüllen. Im vergleichenden Gebrauch von Mundart bzw. Hochdeutsch in derselben Kommunikationssituation kann die unterschiedliche Wirkungsweise der beiden Sprachformen erfahren werden. Auf diesem Hintergrund kann dann der didaktisch begründete häufige Gebrauch der gesprochenen Hochsprache in der Schule leichter verstanden werden.

4) Hochsprache in nicht-sprachlichen Fächern

Lehrer nicht-sprachlicher Fächer müssen in der Lage und bereit sein, ihren Unterricht in der Hochsprache zu halten. Lehrerstudenten sollen Gelegenheit haben, alle Lerninhalte in der Hochsprache zu bearbeiten.

5) Mundartkommunikation und Mundartvielfalt

Die Schule muss auch dafür sorgen, dass die Schüler und Studenten lernen, sich in ihrer Mundart klar, differenziert und situationsangemessen auszudrücken. Durch den Vergleich verschiedener Dialekte kann der Sinn für die Vielfalt der Mundart geweckt werden.

Anmerkung

Die dargestellten Ergebnisse stammen aus folgendem Bericht:

Die Studiengruppe des Projekts Muttersprache: Mundart und Hochsprache in der Schule. Bericht über die Situation im Kanton St. Gallen. Probleme, Informationen, Umfrageergebnisse, Empfehlungen. St. Gallen. Pädagogische Arbeitsstelle 1983.

Reaktionen

"ANTI-THESEN ZUM PÄDAGOGIKUNTERRICHT"

Martin Straumann

Wir freuen uns! Zum Artikel "Thesen zum Pädagogikunterricht in der Lehrerbildung" von Kurt Reusser und Urs Küffer (BzL 2/1984, 52-59) hat uns ein Leserbrief erreicht, den wir im folgenden ungekürzt und unverändert wiedergeben. Vielleicht regt er Sie, verehrte Leser, zu einer Gegenüberstellung von Thesen und Antithesen an, mithin zum nochmaligen Lesen der zwanzig Thesen. - Weitere Reaktionen sind sehr willkommen (Red.).

Vorbemerkung

Der Titel entspringt mehr einer Absicht als einem alternativen Programm. Dafür fehlt mir die Zeit. Die "Thesen zur Jugend" waren realitätsnah, subversiv, versuchten, den Betroffenen in einer schwierigen Situation Hilfestellungen zu geben und wurden von der politischen Öffentlichkeit totgeschwiegen. Die "Anti-Thesen" betonten die Werte und Normen unserer Kultur, die Suche nach dem Sinn, nach Verantwortung. All das wird hier in der Pädagogik umgekehrt: Die Thesen von Reusser und Küffer betonen die "Wertverpflichtung und die Verantwortung" (S. 57). Ich habe zwar keine Lehrerfahrung an Seminarien, dennoch bin ich seit fünf Jahren in der Lehre mit Pädagogikunterricht konfrontiert*). Mir geht es darum, die Pädagogik als Wissenschaft und als Lehre lebendig zu machen, zu verhindern, dass sie als Fach, Stoff, totes Wissen, als Wissenschaftssuppe mit Fleischbrocken verarbeitet wird. Die Pädagogik in den letzten zehn Jahren hat sich gewandelt, neben die Historiographie der Erziehergestalten ist eine historische Sozialisationsforschung getreten. Gewiss kann ich Inversini (im selben Heft) zustimmen, wenn er findet, man solle nicht jede Mode in die Lehre übernehmen. Auf der anderen Seite birgt die Reduktion der historischen Pädagogik auf Schulgeschichte, auf Kulturperioden, auf die grossen Erziehergestalten und auf allerhand Narratives auch die Gefahr des Nicht-Wahrhaben-Wollens der veränderten Wissenschaft. Denn so war die historische Pädagogik schon immer, so verbreitet sie sich bald in 20. Auflage als Geschichte der Pädagogik von Albert Reble, nun als Massenprodukt in Taschenbuchformat.

Wo Konsens besteht

Einige Thesen von Reusser und Küffer gefallen mir. Trotz Fehlschlägen und Widerständen versuche ich sie auch im Unterricht zu realisieren. Die Widerstände haben oft damit zu tun, dass die Schüler/Studenten von der schulischen Sozialisation her an andere Unterrichtsformen gewöhnt sind. Diese Thesen bewegen sich fast alle auf der Ebene der Didaktik des Unterrichts und des Handlungsbezugs der Wissenschaft Pädagogik. So die These 19, dass der Unterricht von der Erfahrung der Lerner ausgehen soll,

*) M.S. ist Assistent an der Abteilung Systematische und Historische Pädagogik der Universität Bern (Red.)

ebenso die These 16 oder die Thesen 13 und 15, die den Theorie-Praxis-Bezug und die Betroffenheit der Lehrerstudenten postulieren. Dies alles sind wünschenswerte Zielsetzungen jedes Pädagogikunterrichts.

Der interdisziplinäre Aspekt

Es gibt heute sicher mehrere erziehungswissenschaftliche Paradigmen, doch diese beziehen sich nicht nur auf die erziehungswissenschaftlichen Grundfächer Pädagogik, Psychologie und Didaktik, sondern sind bereits innerhalb der Fachgebiete je nach wissenschaftstheoretischer Lehre und verwendeter Methodik vorhanden. Wenn ich die Darstellung (Abb.1) auf Seite 53 betrachte, so sehe ich darin nicht bloss Grundfächer, sondern auch die institutionalisierte Form dieser Wissenschaft mit getrennten Instituten für Pädagogik, pädagogische Psychologie und die Lehrämter, letztere noch einmal dreimal unterteilt. Der inhaltlichen Bestimmung nach könnte man auch meinen, die Darstellung sei eine Verallgemeinerung der institutionalisierten Berner Pädagogik an der Universität. Interdisziplinarität ist ein grosses Modewort in der Forschung und fachübergreifender Unterricht (These 9) dasselbe auf der Ebene der Schule. Aber erstens gibt es sie in der Lehre nicht, weil sich die verschiedenen Fachrichtungen ideologisch und wissenschaftstheoretisch eher bekämpfen als kooperieren, und zweitens ist sie wegen den unterschiedlichen Fachsprachen und Methoden sehr schwierig zu realisieren. Das bedeutet: fachübergreifender Unterricht ist nur da möglich, wo ein wissenschaftstheoretisches Paradigma zum Sieger erklärt und alle anderen bewusst ausgeschaltet werden. Genau diese Reduktion wird über alle Thesen von Reusser und Küffer hinweg vorgenommen: Pädagogik erscheint da wie ein Schulfach Biologie, der Schüler bekommt nur das Fach, aber nicht die konkurrierenden Auffassungen mit. Was von diesen konkurrierenden Auffassungen in die Thesen abfärben müsste, möchte ich noch an drei Beispielen zeigen.

Der vergessene Zusammenhang von Kultur und Erziehung

In Anspielung auf das neueste Buch von K. Mollenhauer müsste der Zusammenhang von Kultur und Pädagogik vertiefter reflektiert werden. Auch im Pädagogikunterricht kann nicht nur von einem finalen Passungsverhältnis von Erziehung und Kultur ausgegangen werden, sonst wird der Pädagogiklehrer zum Unterrichtsbeamten degradiert. Pädagogik hat nicht nur die Aufgabe, für die bestehende Kultur zu erziehen, sondern diese auch zu verändern, indem sie der Entwicklungstatsache des Menschen Rechnung trägt. Und das hat vor Siegfried Bernfeld bereits Schleiermacher gewusst und gefordert. Und gerade die grossen pädagogischen Entwürfe von Rousseau oder Pestalozzi leben alle von einem Spannungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft. Diese ideologiekritische Funktion von Pädagogik kommt in den Thesen zu wenig zum Ausdruck. Die grossen Pädagogengestalten haben oft Partei genommen für das Kind, den Jugendlichen, den Menschen und haben neben der Erziehung und Bildung auch die Besserung der Verhältnisse gefordert.

Das Elend der historischen Pädagogik

besteht darin, dass sie nicht zur Kenntnis genommen wird. Wenn ich die Thesen 6 bis 8 überblicke, so wird alles irgendwo angesprochen, die Ideengeschichte unter Einbezug der sozial- und realgeschichtlichen Denkweisen. Mir gibt nur die Gewichtung zu denken. Schulgeschichte (nur sie) als Ergänzung zur Ideengeschichte. Ich meine, das Feld der historischen Betrachtungsweise in der Pädagogik ist in den letzten Jahren weiter geworden. Blicke ich in die pädagogischen Zeitschriften, so fallen mir andere Themen auf. In der Pädagogischen Rundschau 2/84 schreiben Heinemann (Präsident der historischen Kommission der DGfE) und Herrmann über Sozialgeschichte der Erziehung. Die letzte Nummer der ZSF (Zeitschrift für Sozialisationsforschung) ist dem Themenbereich "Zeitgeschichte von Familie und Schule" gewidmet. Ideen- und Sozialgeschichte sind keine Alternativen, dies bestätigt auch der erwähnte Artikel von Heinemann. Auch die materialistischen oder kritischen Vertreter der Pädagogik wie H.J. Gamm und K. Mollenhauer betreiben in den Büchern Ideengeschichte, nur stellen sie diese auf eine andere Grundlage. Während die Ideengeschichte relativ gut bearbeitet ist, steckt jedoch die historische Sozialisationsforschung methodisch und praktisch in den Kinderschuhen. Wir wissen relativ viel über diejenigen, die Erziehungstheorie und -philosophie produziert haben, völlig gleich, ob das ideell geblieben oder irgendwann auch real geworden ist in der Form einer Institution oder Organisation. Wir wissen auf der anderen Seite relativ wenig von den Erziehungsbetroffenen, von den Erziehungszeugen (dies der Titel eines Artikels von Rutschki in der ZfP 4/83). Wenn wir ein Bekenntnis zur Schulgeschichte ablegen, ist noch nicht klar, ob damit eine Typenlehre gemeint ist, wann, wo und warum ein Schultyp verordnet worden ist oder ob es um den historischen Erziehungsprozess in der Schule geht. Wenn man letzteres tut, muss man wahrscheinlich das Sozialisationsumfeld zur Schule mitbetrachten, historische Sozialisationsforschung kann schwer auf Schule eingegrenzt werden. Die Qualität der pädagogischen Fragestellung ergibt sich eher in der Betrachtung des Verhältnisses von Schule und Familie oder von Schule und Jugendgruppe. Die Frage bleibt zu klären, wie kann diese veränderte Sicht der historischen Pädagogik im Seminarunterricht vermittelt werden?

Plädoyer für eine offenere Didaktik

Pädagogik soll weder theorie- noch konzeptlos unterrichtet werden. Aber wenn sich der Pädagogikunterricht auch an der Wissenschaft ausrichten soll, und die Wissenschaft Pädagogik von einem neuen Verhältnis von Ideen- und Sozialgeschichte lebt, so kann das renaissance-humanistische Bildungsangebot "Zurück zu den Originaltexten" nicht mehr ausreichen. Denn praktisch heisst das im Seminarunterricht meistens, dass der Lehrerstudent mit einem Klinkhardt-Bändchen voll Exzerpten eines grossen Pädagogen konfrontiert wird. Die Renaissancehumanisten haben jedoch beim Rückgriff auf die antiken Urschriften selber aktiv geforscht und Quellentexte in alten Archiven aufgestöbert. Diese Anstrengung müsste auch im Pädagogikunterricht sichtbar werden.

Sie erst ermöglicht eine echte Fragehaltung, eine Betroffenheit von der Quelle, sie liefert den Ansporn, sich mit einem pädagogischen Phänomen auseinanderzusetzen. Gerade die Sozialgeschichte der Erziehung bietet in dieser Hinsicht ein grosses Reservoir an bisher ungenutzten Quellen.

Der Lehrerbildner hat praktisch drei Möglichkeiten, im Unterricht mit Quellen zu arbeiten: 1. Er greift auf eine edierte Quellensammlung zurück, zum Beispiel Rutschkis Kinderchronik. 2. Der Lehrerbildner produziert selber eine Quellensammlung, meist mit dem Ziel, Quellen aus dem Erfahrungsraum der Lehrerstudenten zu präsentieren. 3. Er arbeitet zumindest zeitweise (Praktikum) mit den Lehrerstudenten vor Ort, d.h. in Archiven und lässt die Lehrerstudenten erfahren, was historisches Sehen und Erkennen bedeuten kann. Ich bin der Meinung, alle drei Möglichkeiten können im Verlauf der Ausbildung auf Seminarstufe ausprobiert werden. Das geschichtstheoretische Fundament, wie man Quellen einordnen und interpretieren kann, muss der Lehrer in den Unterricht tragen. Dies ist jedoch kein unüberwindbares Problem, haben doch Autoren wie Horst Rumpf die sozialgeschichtlichen Theorien von Elias und Foucault längst in die Pädagogik eingeführt und den Bezug zum Erziehungsprozess hergestellt.

Offene Didaktik würde demnach bedeuten, die Wissenschaft Pädagogik nicht als Fach abzuschliessen, sondern eine mitdenkende Fragehaltung und einen philosophischen Zweifel beizubehalten. Der Pädagoge sollte nicht nur kompetent sein, i.S. dass er über allerlei Wissen verfügt, er muss dieses Wissen auch beurteilen, kritisieren können, sonst kann er am Ende das Kraut nicht vom Chabis unterscheiden.

In der Sicht der Autoren der Thesen ist Pädagogik wesentlich eine "philosophisch-theologisch-gesellschaftlich-politische Anthropologie und Ethik" (Abb.1, S. 53). Wer die herrschenden Normen, Werte und den Sinn unserer Kultur verteidigt, übersieht schon einmal den sozialen Wandel, der inzwischen so rasant geworden ist, dass die Normen und Werte von einer Generation zur nächsten bereits ändern. Mich erstaunt es dann auch nicht, wenn aus solcher Wesensbestimmung der Pädagogik für den angehenden Pädagogen eine Fähigkeitsmystik verschwommener Art herbeigezaubert wird. "Im Pädagogischen geht es um Wertverpflichtung, um Verantwortung" (S. 57). Nach meinen Erfahrungen wird das Attribut Verantwortung immer dem zugeschoben, dessen höherer Status anders nicht mehr legitimiert werden kann.

Pädagogisches Sehen und Erkennen heisst für mich zuallererst, Fragen zu stellen, im Denken unterscheiden lernen, Entwicklungen beurteilen lernen. Daran führt kein Weg vorbei: auch die praktische Kompetenz kann nur durch die Hinterfragung des eigenen Handelns als Lehrer verändert und verbessert werden. Zum Fragen gibt es eine nette Keuner-Geschichte von Bertold Brecht und damit möchte ich auch meine Polemik beenden:

"Ich habe bemerkt", sagte Herr K., "dass wir viele abschrecken von unserer Lehre dadurch, dass wir auf alles eine Antwort wissen. Könnten wir nicht im Interesse der Propaganda eine Liste der Fragen aufstellen, die uns ganz ungelöst erscheinen?"

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

WAS KANN DIE (PRIMAR-)LEHRERBILDUNG BEITRAGEN ZUR REFORM DES FREMDSPRACH- UNTERRICHTS?

Die Lehrerbildung steht im Brennpunkt jeder Reform

Schulreformen erhalten ihre Anstösse entweder von unten - dann wollen Lehrer, Eltern eine Neuerung einleiten - oder von oben - dann liegen neue wissenschaftliche Erkenntnisse, neue bildungspolitische Zielsetzungen vor. Die Lehrer-Ausbildungsstätte hat dafür zu sorgen, dass die Reformanliegen den auszubildenden Lehrern ziel- und sinngerecht weitergegeben werden, damit sie schliesslich richtig zum Tragen kommen können. Es ergibt sich so eine doppelte Verantwortung für die Stufe der Lehrerbildung schulischen Neuerungen gegenüber: als Abnehmerstufe in bezug auf ihre Studenten, als Ausbildungsplatz den auszubildenden Lehrern als künftigen Reformträgern gegenüber. Die Lehrerbildung wird in den Reformprozess eingespannt, wird ein Stück weit zu dessen ausführendem Organ. Das kann wohl bedauert, aber auch als Chance verstanden werden.

Die Reform des Fremdsprachunterrichts in der Schweiz

Die Reform des Fremdsprachunterrichts wurde 1975 durch Beschlüsse und Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), basierend auf vorangegangenen Studien, in die Wege geleitet. "Oben" wurden neue Erkenntnisse formuliert, "unten" neue Bedürfnisse angemeldet. Die Realisierung hingegen geht - mindestens im wesentlichen - den Weg von unten nach oben, durch alle Schulstufen hindurch.

Die Reform des Fremdsprachunterrichts besteht im wesentlichen in einer Anpassung an Bedürfnisse und Ansprüche, die heute formuliert werden und unserer Zeit entsprechen. Traditionellerweise wurde Fremdsprachunterricht erteilt, indem grammatikalische und lexikalische Kenntnisse vermittelt, Verben, Strukturen und Formen geübt, Uebersetzungen und Diktate geschrieben, Literatur gelesen und besprochen wurden. In hohem Masse diente der Unterricht fremder Sprachen der Denkschulung. Fremdsprachunterricht trug denn auch - mehr oder weniger - den Stempel des besonderen: er war nicht für jedermann gedacht, galt bereits ein bisschen als Teil einer "höheren" Bildung. Die Reform nun sagt, jeder solle - mindestens ein Stück weit - Fremdsprachen lernen. Und daraus resultiert dann die Forderung, der Fremdsprachunterricht solle früher, bereits um das zehnte Alters- bzw. im vierten oder fünften Schuljahr einsetzen. Sprechfertigkeit rückt in den Mittelpunkt und zählt plötzlich mehr als Kenntnisse über die Sprache, Kommunikation wird gross geschrieben, Grammatik wird Hilfe zum Zweck; der Schüler wird danach beurteilt, wie er eine Botschaft mündlich oder schriftlich empfangen oder übermitteln kann und weniger danach, wie gut er etwa bestimmte Formen zu bilden vermag, trotzdem sie nur selten gebraucht werden. Diese wenigen, kurz und unvollständig umschriebenen Reformanliegen - sie führten zu einem grundlegenden Ueberdenken der Lernziele - genügen, um zu zeigen, wie sehr die Lehrerbildung von dieser schulischen Neuorientierung betroffen ist.

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

Die Lehrerbildung als "Motor" der Fremdsprachreform

Die Lehrerbildung muss nicht nur Neuerungen unterstützen, sie kann auch mitsteuern, mitgestalten, Reformteile initiieren. Diese Möglichkeit mag durchaus geeignet sein, die weiter oben angedeuteten Schwierigkeiten und Erschwernisse aufzuwiegen. Es darf wohl auch gesagt werden, dass die Reform des Fremdsprachunterrichts ohne Beitrag und Unterstützung durch die Lehrerbildung wesentlich schwieriger zu realisieren wäre.

Nachstehend seien diejenigen Gebiete genannt, in denen die wesentlichen Beiträge der Lehrerbildung zur Reform des Fremdsprachunterrichts erwartet werden können:

- Sprachförderung und Sprachschulung
- Vermittlung von Kenntnissen
- methodische Ausbildung
- neue Formen
- Unterstützung bildungspolitischer Anliegen

Sprachförderung und Sprachschulung

Die zukünftigen Lehrer bekommen während ihrer Ausbildung das Rüstzeug, das sie später für ihre Arbeit im eigenen Klassenzimmer brauchen. Sie müssen also die Fremdsprache so beherrschen lernen, dass sie diese auch selber unterrichten können. Eine gut strukturierte und ausgewogene Förderung in den vier hauptsächlichen Fertigkeiten des Sprachgebrauchs wird besonders wichtig:

Gut entwickelt muss zunächst das Hörverständnis werden. Der angehende Lehrer muss verschiedenartigen fremdsprachigen Texten die wesentlichsten Informationen entnehmen können, auch wenn die Texte von verschiedenen muttersprachlichen Sprechern vorgetragen werden.

Im Bereich des Sprechens muss er lernen, das sagen zu können, was er ausdrücken will und muss. Seine Meinung, seine Einstellung, seine Gefühle soll er mitteilen können und befähigt werden, sich an Gesprächen situations- und partnergerecht zu beteiligen.

Beim Lesen sind es vor allem die Teilfertigkeiten des sinnentnehmenden, verstehenden, des selbständigen und interpretierenden und schliesslich diejenige des gestaltenden Lesens, die geschult werden müssen.

Beim Schreiben endlich gilt es, ähnlich wie beim Sprechen, zu lernen, schriftliche Kontakte mit Fremdsprachigen aufzunehmen und zu pflegen sowie eigenständige Texte so zu verfassen, dass sie von Fremdsprachigen verstanden werden. Ausserdem muss der angehende Lehrer lernen und üben, sein Schreiben als Lern- und Merkhilfe zu nutzen. Insgesamt handelt es sich also um eine Verschiebung in Richtung Praktikabilität, in Richtung selbständigen Gebrauch der Fremdsprache zu konkreten Zwecken.

Vermittlung von Kenntnissen

Neben den soeben erläuterten Fertigkeiten, dem Sprachkönnen, ist die Vermittlung von Sprachwissen unumgänglich. Dazu gehören Kenntnisse in Grammatik, Phonetik und Syntax. Ferner ist es wichtig, Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache zu erkennen und die verschiedenen

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

Normansprüche der beiden Ausdrucksweisen sowie Bedeutung und Wert der Sprachnorm im allgemeinen kennen zu lernen. Des weiteren gehören landeskundliche Kenntnisse dazu über die Gebiete, in denen die Fremdsprache als Muttersprache gesprochen wird. Neueren Datums dürfte sodann die Forderung sein, dass die Palette der Kenntnisse auch solche der Sprachvermittlung und deren verschiedener Möglichkeiten umfassen sollte.

Die methodische Ausbildung

Weil die Lehrerbildung ihre Absolventen heute auch im Bereich Fremdsprachunterricht auf die Praxis vorbereiten soll, gehört zu einer vollständigen Ausbildung auch jene in Methodik und Didaktik des Fremdsprachunterrichts. Dieser Unterricht gliedert sich in einen eher theoretischen Teil, wo vermittelt wird, welchen Grundsätzen ein moderner Fremdsprachunterricht verpflichtet ist, und in praktische Möglichkeiten, wo angehende Lehrer selber Fremdsprachlektionen vorzubereiten und zu erteilen haben. Mit diesem Angebot eines Unterrichts in Methodik und Didaktik und mit den dazugehörigen Lehrübungen nimmt die Lehrerbildung ein wichtiges neues Element in ihr Programm auf und liefert einen zentralen Beitrag an die Reformanliegen. Eine methodisch-didaktische Ausbildung kann aber nicht auskommen, ohne die Beispielhaftigkeit des ganzen Fremdsprachunterrichts innerhalb der Lehrerbildung. Ein wesentlicher Beitrag besteht deshalb darin, die zukünftigen Lehrer dauernd einen Fremdsprachunterricht erleben zu lassen, der methodisch demjenigen entspricht, der später auch von ihnen erwartet wird. Der ganze Fremdsprachunterricht soll also Anregung und Beispiel, Hinweis und Hilfe sein und zudem die angehenden Lehrer ins Unterrichtsgeschehen einbeziehen, indem sie Ihre Bedürfnisse einbringen und an Planung, Gestaltung und Durchführung des Unterrichts mitwirken können.

An einem Beispiel erläutert: Angehende Lehrer und ihr Ausbilder formulieren gemeinsam Bedürfnisse, Wünsche und Ansprüche an den Fremdsprachunterricht, bzw. an den nächsten Lernschritt oder die nächste Lernperiode. Dies geschieht selbstverständlich innerhalb des vorgegebenen Rahmens, also etwa des Lehrplans, der wohl genügend Spielraum offenlassen dürfte. Diese Bedürfnisanalyse sollte nicht von vorneherein dadurch eingeschränkt werden, dass beispielsweise ein Lehrmittel den Aufbau des Unterrichts allzusehr vorstrukturiert.

Danach folgt als zweiter Schritt die gemeinsame Planung des Unterrichts. Der Ausbilder bringt seine Erfahrung ein, und es werden Wege gesucht und diskutiert, wie die erkannten Anliegen durch den Unterricht befriedigt werden können. Schliesslich wird der Unterricht durchgeführt, wobei die Studenten Teile dieser Realisierung eigenverantwortlich übernehmen können. Der Kreis schliesst sich dann mit dem gemeinsamen Rückblick auf den Lernschritt und die Arbeitsgänge, woraus sich wieder neue Bedürfnisse ergeben.

Aus diesem Vorgehen resultieren hohe Ansprüche an die Ausbilder.

Neue Formen

Neue Formen lassen sich auch ausserhalb der Ausbildungsstätte finden. So wäre beispielsweise zu wünschen, dass organisierte praktische Kontakte mit der Fremdsprache und eine fremdsprachliche Förderung im Sprachgebiet zu integrierten Bestandteilen der Lehrerbildung werden. Die Ausbildung wird dadurch an ausserschulischen Vorgängen in einem Masse beteiligt, wie es bisher

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

wohl kaum der Fall war; sie wird so auch der Reformforderung gerecht, dass "Sprechen können" zentralen Wert habe, indem praktische Kontakte ausserhalb der Ausbildungsstätte aufgenommen werden.

Vielfältige Möglichkeiten bieten sich in diesem Bereich an. Genannt seien etwa der Klassenaustausch, die Korrespondenz in Form von Briefen oder Tonkassetten mit Lehrerstudenten in andern Sprachgebieten, Studienwochen im andern Sprachgebiet. Zentral ist in diesem Zusammenhang wohl der Gedanke an einen Fremdsprachaufenthalt in Form eines Intensivkurses. Dieser soll und kann zwar in der Verantwortung des einzelnen zukünftigen Lehrers stehen, jedoch ist es notwendig, dass die Ausbildungsstätte vorbereitend, koordinierend, motivierend und auswertend helfend eingreift, damit ein optimaler Gewinn resultieren kann.

Unterstützung bildungspolitischer Anliegen

Es ist ein Hauptanliegen der Reform des Fremdsprachunterrichts, dass die Kommunikation innerhalb unseres Landes verbessert werde. Westschweizer und Deutschschweizer sollen sich also nicht nur verstehen, sie sollen sich auch verständigen können, sie sollen also miteinander reden können oder doch mindestens die Rede der Anderssprachigen verstehen. Ein erster Schritt zu diesem hohen Ziel besteht wohl darin, dass alle Lehrer sosehr mehr- bzw. mindestens zweisprachig sind, dass sie sich untereinander und im Gespräch mit weiteren Kreisen wirklich problemlos verständigen können. Und zu diesem ersten Schritt kann die Lehrerbildung manches, vieles, ja (fast) alles beitragen. Gleichzeitig übergibt die Lehrerbildung damit dem Lehrerstand ein Stück Verantwortung für unsere innerschweizerische Kommunikation über die Sprachgrenzen hinweg, beteiligt ihre Absolventen an der Aufgabe, die Grundidee der ganzen Reform des Fremdsprachunterrichts weiterzuverfolgen: die Idee des mehrsprachigen Landes Schweiz.

Schlussgedanke

Ich habe zu zeigen versucht, in welchen Bereichen die Lehrerbildung im speziellen Beiträge zur Reform des Fremdsprachunterrichts leisten kann.

Die Reform des Fremdsprachunterrichts in der Schweiz läuft seit zehn oder fünfzehn Jahren, und die Lehrerbildung hat bereits ihre wertvollen Beiträge an diese Neuerungsbewegung geleistet und leistet sie noch immer. Die obige Darstellung soll deshalb keinesfalls den Eindruck erwecken, als sei noch nichts getan, noch nichts erreicht, als gebe es keine Unterstützung durch die Lehrerbildung und keine Zusammenarbeit mit ihr. Das Gegenteil ist richtig, trotzdem ist die Reform noch nicht abgeschlossen, hat sie ihr Ziel noch nicht vollständig erreicht. Gerade die Ausbildung der Primarlehrer und die Träger dieser Ausbildung sind deshalb aufgerufen, die Reform des Fremdsprachunterrichts auch in Zukunft zu unterstützen, zu ihrer Realisierung weiterhin beizutragen und - dies keinesfalls zuletzt - die Reform weiterzuentwickeln.

Aldo Widmer
Beauftragter FSU im EDK-Sekretariat

Aus der Praxis - für die Praxis

FAMILIENERZIEHUNG UND KINDHEITSERFAHRUNG IN LITERARISCHEN TEXTEN UND LEBENSDESCHEIBUNGEN

Studienwoche der Klasse 2d des Staatlichen Seminars Biel

Mit einer Klasse von Seminaristinnen unserer Kindergärtnerinnen-Abteilung ("meiner 2d") haben Veronika Peyer, Martin Wyss und ich kurz vor den Sommerferien in einem stillgelegten Jura-Schulhaus eine sehr erfreuliche und ertragreiche *Studienwoche* erlebt. Die Auseinandersetzung mit einer Vielfalt von literarischen Kindheitsbeschreibungen (siehe Literaturliste) regte zum Nachdenken über die eigene Kindheit, Erziehung und Lebenssituation an: Wie bin ich erzogen worden? Was würde ich bei meinen eigenen Kindern gleich oder anders machen? Wie stehe ich zu meinen Eltern? Welche Persönlichkeitszüge schätze ich an mir, was möchte ich an mir ändern? Wie geht meine Ablösung vom Elternhaus und mein Erwachsenwerden vor sich?...

Ich werde wieder einmal etwas Ähnliches unternehmen. Auf weitere Fragen im Zusammenhang mit Konzept, Textauswahl, Gestaltung der Studienwoche gebe ich gerne Auskunft (Tel. 032/ 81 40 89).

Fritz Schoch

Auszüge aus dem Programm der Studienwoche

Zielsetzung und Arbeitsweise

Wir lassen uns von vielfältigen kurzen Texten (Prosastücke, Romanabschnitte, Lyrik, Abschnitte aus Autobiographien) anregen und verschaffen uns so Einblicke in fremde Kindheiten der Gegenwart und Vergangenheit, Nähe und Ferne.

Wir erfahren, wie unterschiedlich die Lebensbedingungen und Erziehungsbedingungen in verschiedenen Milieus und Sozialschichten sind. Wir bemerken Zusammenhänge zwischen den Bedingungen der Familienerziehung und der Persönlichkeitsentwicklung des heranwachsenden Kindes.

Wir haben Zeit und sind darauf sensibilisiert, unsere eigene Kindheitserfahrung zu bedenken, einzuordnen und besser zu verstehen.

Das Leseprogramm soll eine persönliche Auswahl und Akzentsetzung zulassen. Bestimmte Texte werden von allen gelesen, damit eine gemeinsame Besprechung unter pädagogischen Gesichtspunkten möglich ist (verantwortlich: F. Schoch, nähere Angaben folgen). Eine gewisse Lesebereitschaft und Freude, sich in Musse an einem ruhigen, halbschattigen Plätzchen in einen Text zu vertiefen, wird bei dieser Studienwoche vorausgesetzt...

Beispiele von Einzelthemen

- Beziehungen zwischen Menschen, die in erzieherischer Auseinandersetzung stehen: Kind-Mutter, Kind-Vater, Kind-Geschwister, Kind-Freund(in)
- Themen: Ablösung/Bindung, Dominanz, Aggression, Verehrung, Zuneigung, Angst, Macht/Ohnmacht, Freude, Frustration...
- Intensive frühe Erfahrungen, die auf das Kind prägend wirken
- Bedrohliche, schreckliche Erfahrungen (Traumata), denen das

- Kind ausgesetzt war und die evtl. als neurotische Störungen im Kind/Erwachsenen fortleben
- Fördernde, anregende, hilfreiche und ermutigende Grunderfahrungen
 - Bedingungen der familiären Sozialisation: Anregungsgehalt des Elternhauses, vermittelte Normen, Wertungen und Ueberzeugungen, Erziehungsstil der Eltern
 - Das Erwachen der kindlichen Persönlichkeit

Unter Anleitung von Frau V. Peyer werden einzelne Situationen, Szenen, Typen, Themen, ... aus den Kindheitstexten aufgenommen und in Rollenspielen und Stegreifszenen bearbeitet (variiert, dargestellt, ausgebaut, typisiert, ...).

Verzeichnis der bearbeiteten Texte

Teil 1 A u t o b i o g r a p h i e n

Simone de Beauvoir (geb. 1908)
Jean-Paul Sartre (1905-1980)
Bertrand Russell (1872-1970)
Alexander Sutherland Neill (1883-1972)

Teil 2 K i n d e r i n l i t e r a r i s c h e n P r o s a - s t ü c k e n u n d R o m a n f r a g m e n t e n

Peter Weiss *Abschied von den Eltern*
 Ilse Aichinger *Das Fenster-Theater*
 Peter Bichsel *Die Tochter*
 Theodor Weissenborn *Die Stimme des Herrn Gasenzer*
 Stefan Andres *Der Knabe im Brunnen*
 Robert Wright *Ich Negerjunge*
 Hugo Marti *Aus der Kindheit*

Teil 3 S p i e l e n d e K i n d e r i n l i t e r a r i s c h e n T e x t e n

Hermann Hesse *Die Sündflut*
 Ernst Toller *Alle Erwachsene sind schlecht*
 Gottfried Keller *David und Goliath im Fass*
 Gerhard Hauptmann *Chingachgock*
 Gottfried Keller *Romeo und Julia auf dem Dorfe*
 Ernst Haun *Familienspiel*
 Gottfried Keller *Sammelfreuden und -leiden*
 Ernst Toller *Geht ein Kaiser auch aufs Klo?*
 Hugo Hartung *Die bittere Flotte*

Teil 4 K o n t r a s t e : P a s s a g e n a u s d r e i A u t o - b i o g r a p h i e n

Rosalia Wenger (geb. 1906) *Rosalia G., ein Leben*
 Fritz Zorn (1944-1976) *Mars*
 Carl Jakob Burckhardt (1891-1974) *Memorabilien, Erinnerungen und
Begegnungen*



Teil 5 D o k u m e n t e a u s d e m 1 9 . J a h r h u n d e r t

- Hermann Enters (geb. 1846) *Kind einer armen Lohnweber-Familie
Norddeutschland*
Magnus Jocham (geb. 1808) *Bauernkind aus dem Allgäu*
Adolf Ermann (geb. 1854) *Kind einer bürgerlichen Familie, Berlin*
Marie Prinzessin von Battenberg (geb. 1852) *Kind einer hessischen
Fürstenfamilie*

Teil 6 S e p a r a t a

- Stephen M. Joseph *Kinder in den Slums von New York schildern ihre
Welt*
Friedrich Hölderlin *Vom Glück der Kindheit (Hyperion)*
Richard Hughes *A high wind in Jamaica*
Luise Rinser *Die gläsernen Ringe*
Sappho *Reiterheere*
Heinz Wegmann *Kindern zu sagen*
Gottfried Keller/Elisabeth Keller *Briefwechsel*
Chaim *Meine lieben Eltern!*

PS: Die Rubrik "Aus der Praxis - für die Praxis" steht allen BzL-Lesern offen. Wer berichtet das nächste Mal über eine gelungene Unternehmung? Wir und mit uns viele Kollegen in der Lehrerbildung sind an Ihrem Beitrag interessiert. (Red.BzL)

	LESEN - SCHREIBEN - RECHNEN Die bernische Volksschule und ihre Geschichte Unter diesem Titel zeigte das <i>Historische Museum Bern</i> eine Ausstellung zum 150jährigen Jubiläum des Staatsseminars. Die anregende Sammlung schulgeschichtlich eindrücklicher Objekte und Informationen ist dokumentiert in einem (zweisprachigen) <i>Katalog</i> , der auch nach Ausstellungsschluss (23.9.84) zum Preis von zehn Franken noch erhältlich ist.	LIRE - ÉCRIRE - CALCULER L'école publique bernoise et son histoire	
---	---	---	---

Fortsetzung von S. 127

Kurzportrait: Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP)

Regelmässig führt das Institut auch hochschuldidaktische Kurse für Hochschuldozenten durch (an der Hochschule St. Gallen und an auswärtigen Universitäten). Schliesslich sind aus der Institutsarbeit mehrere Lehrbücher zu den vom Institut vertretenen Fächern hervorgegangen.

Am Institut sind 7 Mitarbeiter tätig, die neben der Institutsarbeit Lehraufträge an der Hochschule St. Gallen erfüllen und meistens daneben ihre Habilitationsschrift oder Dissertation verfassen. Das Institutsbudget beläuft sich auf rund Fr. 600'000.- pro Jahr, wobei etwa 15 % der Mittel als Hochschulbeitrag aus Forschungsgeldern zufließen, während der Rest durch die Institutsaktivitäten erarbeitet wird.

Literatur: DUBS, R. (Hrsg.) *10 Jahre IWP. Beiträge zu Fragen der wirtschaftlichen Bildung an Schulen und der Ausbildung von Handelslehrern*. Schriftenreihe für Wirtschaftspädagogik, Bd.14, Zürich und Aarau, 1983.

Anschrift: Institut für Wirtschaftspädagogik an der Hochschule St. Gallen, Guisanstrasse 9, 9010 St. Gallen (Tel. 071/22 05 77)

Hinweis auf Bücher

DIETRICH, Theo (1983, 1984²) *Zeit- und Grundfragen der Pädagogik*. Eine Einführung in pädagogisches Denken. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Vom Verfasser der mehrmals aufgelegten "Geschichte der Pädagogik in Beispielen" (DIETRICH 1975²) liegt eine "praxisorientierte und berufsfeldbezogene Einführung in pädagogisches Denken" vor: anhand von zwölf aktuellen Fragestellungen wird dem Leser der Zugang zum Wissensbereich und den Problemfeldern der Pädagogik und ihrer Teildisziplinen erschlossen.

Die einleitenden Ausführungen über die Absicht, die der Verfasser mit seiner Veröffentlichung verfolgt, und über die Frage nach dem pädagogischen (Vor-)verständnis werden in den Schlussüberlegungen zum "Selbstverständnis der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, ihren Teildisziplinen und Forschungsmethoden" aufgenommen und weitergeführt. Ziel des Werkes ist es, in Pädagogik und pädagogisches Denken einzuführen, "indem pädagogische Zeitfragen auf ihre Grundlagen zurückgeführt" werden.

Die übersichtliche Gliederung des Werkes und der durchdachte Aufbau der einzelnen Kapitel zeichnen das bereits in zweiter Auflage erscheinende Einführungsbuch aus. Als weitere Vorzüge sind anzuführen: die didaktisch geschickt gewählten und provokativ gestellten Fragen, die den Gedankengang gliedern und den Leser zum Mitdenken auffordern; dazu kommen die jedem Kapitel beigegebenen *Arbeitsaufgaben* sowie die kommentierten *Literaturhinweise*, die zur vertieften Auseinandersetzung mit den zwölf aufgegriffenen Themen anregen und Hand bieten.

Dass sich das gesteckte Ziel des Verfassers mit Hilfe seines Werkes erreichen lässt, steht meines Erachtens ausser Zweifel. Nebst den genannten Eigenschaften tragen nicht zuletzt die - keineswegs zahlreichen - Einseitigkeiten und Unstimmigkeiten, die in dem Buch anzutreffen sind, dazu bei, das Nachdenken und das Gespräch über Zeit- und Grundfragen der Pädagogik in Gang zu bringen und zu halten.

Johannes Gruntz-Stoll

Schweizerische Institutionen der Bildungsforschung und -entwicklung.

Eine Beständesaufnahme der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung

Das Verzeichnis beschreibt etwas mehr als 50 Institutionen, die in unserem Land in der Forschung und Entwicklung im Bereich der Bildung tätig sind. Untersucht werden Geschichte, Träger, Status, Struktur und Organisation, Personal, hauptsächliche Forschungsgebiete, Forschungsmethoden, laufende Projekte, Publikationen, Budget und Finanzierung sowie Probleme und Entwicklungsperspektiven der verschiedenen Hochschul- oder verwaltungsinternen Institutionen.

Information Bildungsforschung. Permanente Erhebung über Bildungsforschungs- und Entwicklungsprojekte in der Schweiz. Kumulatives Register 1978-1982

Das Register gibt einen Ueberblick über gewisse Aspekte der Bildungsforschung in der Schweiz (z.B. Themen, beteiligte Forscher, Finanzierung, Auftraggeber usw.). Vergleiche zwischen dem ersten (1974-1977) und dem zweiten Register zeigen an, was sich verändert hat und was gleichgeblieben ist.

Verzeichnis und Register sind zu beziehen bei: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau.

Kursberichte

JAHRESKONGRESS der SCHWEIZERISCHEN GESELLSCHAFT FUER BILDUNGS-
FORSCHUNG (SGBF), 1. - 3. Juni 1984, Siders/VS

Bericht aus der Arbeitsgruppe "Lehrerbildung"

Die Arbeitsgruppe hat auch dieses Jahr zu einem Gespräch unter Bildungsfor-
schern und Lehrerbildnern eingeladen. An den beiden für Gruppengespräche
vorgesehenen Halbtagen haben wir uns mit den zwei folgenden Themen be-
schäftigt:

Freitag: Alltagstheorien und Lehrerbildung

Diskutanten: *Verena Flückiger, Peter Füglistler & Hans Kuster,
Bern und Hermann-Josef Forneck, Zürich*

Samstag: Szenarien der Zukunft und Lehrerbildung

Diskutanten: *Willi Fehlmann & Bruno Krapf, Zürich*

ALLTAGSTHEORIEN UND LEHRERBILDUNG

Arbeitsprogramm:

1. Ueberblick über Zielsetzung und Ergebnisse des NFP EVA-Projekts "All-
tagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln"
(*Peter Füglistler*)
2. Darstellung und Erläuterung von drei Thesen zu Alltagstheorien und dem
Prinzip des Abholens in der Lehrerbildung (*Verena Flückiger, Hermann
Forneck, Peter Füglistler, Hans Kuster*) mit Diskussion im Plenum

Dazwischen - zur Illustration des engen Zusammenhangs von Kognition und
Emotion - Filmszene aus einer Videoaufzeichnung in der Lehrerbildung
"Wollt ihr mich auf den Arm nehmen?" (*Hermann Forneck*)

3. Folgerungen aus der Beschäftigung mit subjektiven Theorien für die Leh-
rerbildung (Plenumsdiskussion)

Gegenstand des Gesprächs war der Stellenwert von Forschungen zu Alltags-
theorien von Lehrern über ihr unterrichtliches Handeln. Die folgenden
Fragen geben die Bandbreite der Diskussion wieder:

- Welche Funktion kann eine Dokumentation von Alltagstheorien von Leh-
rern und Lehrerstudenten in der Aus- und Fortbildung erfüllen? Ist
die Kenntnis subjektiver Theorien für den Lehrerbildner eine wirksame
Hilfe für seinen Didaktik- und Psychologieunterricht?
- Wo liegen Möglichkeiten, Schwierigkeiten und Grenzen der von der For-
schergruppe 'Alltagstheorien' nach dem didaktischen Prinzip des "Abho-
lens" entwickelten kursmethodischen Modelle?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für die Lehrerbildung, wenn man über
die kognitive Ebene (Alltagstheorien) hinausgeht und Emotionen einbe-
zieht? Müsste vom Lehrerbildner auch therapeutisch orientierte Arbeit
geleistet werden?
- Welche Qualifikationsanforderungen sind für Lehrerbildner aus dem di-
daktischen Prinzip des "Abholens" abzuleiten?

Das anregende Gespräch war ein gelungener kollegialer Austausch über den
gegenwärtigen Stand theoretischer Ueberlegungen, lehrerbezogener Forschung
und unterrichtspraktischer Erfahrungen auf diesem Gebiet. *H.J. Forneck*

SZENARIEN DER ZUKUNFT UND LEHRERBILDUNG

Arbeitsprogramm

1. Das Szenarioverfahren als Möglichkeit zur Skizzierung vorstellbarer Zukunft
2. Erkennbare Entwicklungslinien in der Gegenwart (Informationsmarkt)
3. Festlegung auf mögliche Entwicklungsergebnisse
4. Messen gegenwärtiger Ausbildungsschwerpunkte an den Anforderungen einer möglichen Zukunft

Das Szenarioverfahren basiert auf der Erkenntnis, dass Prognosen in einer sich schnell wandelnden Umwelt ungenügend sind. Es ist darum besser, wenn sich ein interdisziplinärer Arbeitskreis mit Entwicklungen und Fakten auseinandersetzt und unterschiedliche Möglichkeiten einer relevanten Zukunft entwirft. Wichtig ist dabei, dass die Informationen systemisch verarbeitet werden, d.h., es sind interagierende Systemkomplexe zu bilden und auf ihre Bedeutung für die Massnahmen in der Gegenwart zu überdenken.

Die Teilnehmer der Arbeitsgruppe informierten sich unter diesen Gesichtspunkten über Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft. Es zeigte sich bald, dass diese aktuellen Informationen für manche Pädagogen völlig neu waren und in der Diskussion auf ihre jetzige Bedeutung hin betrachtet wurden, noch bevor, wie geplant, der Entwurf einer möglichen Zukunft in Angriff genommen wurde. Am Beispiel "Originale Begegnung mit dem Lerngegenstand" gelang es jedoch, einen Eindruck darüber zu vermitteln, wie das Denken in völlig andere Bahnen gerät, wenn die aktuellen pädagogischen Zielsetzungen vor dem Hintergrund eines Szenarios überdacht werden.

An beiden Halbtagen kam eine gute Stimmung in der Lerngruppe auf, und die engagierte Auseinandersetzung mit den beiden Problembereichen führte dazu, dass in manchen Kalendern Vereinbarungen über die Fortsetzung des Gesprächs festgehalten wurden. Das ist denn auch eine Zielsetzung der Lehrerbildungsgruppe im Rahmen der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, nämlich: pädagogische Themen zur Diskussion zu stellen und wissenschaftliche und praxisbezogene Kontakte zu unterstützen.

Der nächste SGBF-Kongress wird voraussichtlich am 18./19. Oktober 1985 stattfinden. Wir hoffen, dass andere Lehrerbildner andere Themen zur Bearbeitung vorlegen. Kontaktadresse: Bruno Krapf, Voltastrasse 59, 8044 Zürich.

Mit herzlichem Dank an die Gastgeber im Wallis und mit freundlichen Grüssen

Bruno Krapf

STUDIENWOCHE
SEMAINE D'ÉTUDES
SETTIMANA DI STUDIO
JAMNA DA STUDI



DAVOS 1985
2. BIS 9. OKTOBER 1985



KURSKALENDER

VORSCHAU AUF WBZ/SPV-KURSE 1985

Vom SPV sind bei der WBZ für 1985 folgende Kurse beantragt worden:

SIPRI UND DIE LEHRERBILDUNG

Wie fliessen die SIPRI-Resultate in die Ausbildung der künftigen Primarlehrer und Kindergärtnerinnen ein?

Leitung: Max Huldi, Projektleiter SIPRI, Arlesheim

Ort: Liestal oder Basel

Kursdatum: 15.-17.1.1985

Die Resultate der EDK-Untersuchung SIPRI bleiben unwirksam, wenn nicht die wichtigste Vermittlergruppe, die Seminarlehrer(-innen) an den Primarlehrer- und Kindergärtnerinnenseminarien, sie aufnehmen und in ihrem Unterricht umsetzen.

Der Kurs bringt:

- Informationen über die vorliegenden und noch ausstehenden SIPRI-Resultate;
- Gelegenheit, während des Kurses in Gruppen die Umsetzung dieser Ergebnisse in den Unterricht vorzubereiten.

Der Kurs richtet sich an:

Lehrer(-innen) der Pädagogik, Psychologie, Allgemeine Didaktik und der Fachdidaktik an Primarlehrer- und Kindergärtnerinnenseminarien

EINFUEHRUNG IN DIE PRAXISBERATUNG FUER SEMINAR- UND GYMNASIALLEHRER

Leitung: Hartmut Raguse, Psychotherapeut, Basel

Ort: Basel

Kursdatum: 1./2. und 15./16.2.1985

(Es handelt sich um eine Wiederholung der Kurse von 1983 und 1984. Kursbeschreibungen und Erfahrungsbericht finden sich in BzL O/82,20-23; BzL 2/83, 17/18; BzL 3/83,20; BzL 1/84,30).

DIE HERAUSFORDERUNG DER INFORMATIK AN DIE LEHRERBILDUNG

Leitung: Theodor Bucher, Paulus-Akademie, Zürich

Ort: Paulus-Akademie, Zürich

Kursdaten: 1.-4.5.85

(Nähere Beschreibung siehe S.132 in diesem Heft)

Weitere Hinweise auf pädagogisch orientierte Kurse und Seminare:

O DIE NEUE DISZIPLIN

Vortrag von Thomas Gordon (Autor von "Lehrer-Schüler-Konferenz") mit Workshop zum Thema "Disziplin in der Schule"

Zeit und Ort: Samstag, 13. Oktober 1984, 0900-1700, Universität Zürich
Veranstalter: Lehrinstitut für pädagogisches Verhalten, Lindhofstr. 92, 5200 Windisch (Tel. 056/41 87 37/38)

O JUGEND - ALLGEMEINPRAXIS - BERATUNGSSTELLEN

Modelle künftiger Zusammenarbeit

Zeit und Ort: Donnerstag, 1. November 1984, 0900-1830, Rüschlikon
Veranstalter: Gottlieb Duttweiler Institut Rüschlikon (Tel. 01/724 00 20)

Aus dem Kursprogramm der Freien Pädagogischen Akademie

O LEBENDIGES DENKEN - INDIVIDUALISIERENDER MATHEMATIKUNTERRICHT

8. - 22. November 1984, donnerstags

O GEHIRN UND GEIST

4. Dezember 1984

O INDIVIDUALISIERENDE SPRACHBILDUNG

10. - 24. Januar 1985, donnerstags

Anmeldung und weitere Auskunft: Geschäftsstelle der Freien Pädagogischen Akademie, Kaltackerstrasse 32, 8908 Hedingen (Tel. 01/761 52 35)

haupt

Prof. Dr. Dr. h. c. Otto Friedrich Bollnow

Anthropologische Pädagogik

1970, durchgesehene Auflage. 144 Seiten, geb. Fr. 28.--/DM 33.--

Unter anthropologischer Pädagogik wird eine Betrachtungsweise verstanden, die die einzelnen, für die Erziehung wichtigen Phänomene wie Angst, Vertrauen, Ehrfurcht, Ermahnung, Krise, Übung usw. aus ihrer Funktion im Ganzen des menschlichen Daseins tiefer zu begreifen sucht. Das Buch ist sowohl als "geeignete Einführung" wie auch als strukturierte Zusammenfassung der wissenschaftlichen Ansichten einer anthropologisch orientierten Pädagogik anzusehen.

"Heilpädagogische Forschung"

Prof. Dr. Theodor Bucher

Dialogische Erziehung

Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn des Lebens
68 Seiten, 10 graph. Darst., geb. Fr. 32.--/DM 38.--

Zentral in Theodor Buchers Arbeit ist der Begriff der "Personalisation", wobei der Autor darunter die Tatsache versteht, dass der Mensch als Person nicht auf sein blosses Subjekt beschränkt ist, sondern stets in einer bestimmten Partnerschaft zum Mitmenschen, in einem ganzheitlichen Weltbezug steht. - Die vielseitige Verwendbarkeit des Buches (vor allem auch im Unterrichtsbereich "Pädagogik") wird durch die ausgezeichneten Anregungen zur Weiterarbeit noch erhöht.

"Urner Wochenblatt"

PD Dr. Emil Kobi

Grundfragen der Heilpädagogik

Eine Einführung in heilpädagogisches Denken
4., völlig neubearb. Auflage. 384 Seiten, 38 Abbildungen, geb. Fr. 58.--/DM 67.--

Was Kobi aussagt, kennzeichnet sich durch eine umsichtige geschichtliche Verwurzelung. Die Urteile sind äusserst bedacht, entbehren jedoch nicht temperamentvoller, treffend-kritischer und grundgescheiter Bemerkungen. Die Sprache ist einfach und gut verständlich; Kobi hat auch differenzierte, geistige Inhalte in eine nüchterne und seriöse Form gegossen.

"Schweiz. Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen"

Prof. Dr. Hermann

Siegenthaler

Anthropologische Grundlagen zur Erziehung Geistig-Schwerstbehinderter

210 Seiten, 5 Abbildungen, geb. Fr. 38.--/DM 44.--

Wie ist angesichts schwerster geistiger Behinderung ein Verständnis vom Menschen zu finden, worauf sich alles erzieherische Reden und Handeln abstützen könnte? Um sich dieser Frage zu nähern, zieht der Autor die anthropologische Betrachtungsweise als Denkmodell heran, wie sie in der Allgemeinen Pädagogik seit den Sechzigerjahren Einzug gehalten hat.

----- Bestellschein -----

Senden Sie mir bitte mit Rechnung:

___ Ex. Bollnow, *Anthropol. Pädagogik* 28.-/33.- ___ Ex. Kobi, *Heilpädagogik* 58.-/67.-

___ Ex. Bucher, *Dialog. Erziehung* 32.-/38.- ___ Ex. Siegenthaler, *Grundlagen* 38.-/44.-

Name: _____


Adresse: _____

Einzuversenden an:

haupt

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

HERRN 12.01682.20
AEBLI HANS
PROF. DR.
PESTALOZZISTR. 10
3400 BURGDORF

P.P. 
3000 BERN 1



Neuer Firmensitz!
Wir sind von Basel nach Luzern umgezogen.
Bitte notieren Sie sich die Adresse unseres neuen Firmensitzes, gültig ab 1. September 1984:

Schroedel **Schroedel Schulbuchverlag**
Stiftstrasse 1 (bei der Hofkirche)
6006 Luzern Telefon 041/513395

Die Autoren der Beiträge dieser Nummer

Claudia ACHERMANN, Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, Obergrundstrasse 61, 6003 Luzern / Erwin BECK, Dr.phil., Seminarlehrer LSEE, Pädagogische Arbeitsstelle, Museumsstrasse 39, 9000 St.Gallen / Hans BRUHWEILER, Dr.phil., Seminarlehrer, Landstrasse 12, 4452 Itingen / Rolf DUBS, Prof.Dr., Institut für Wirtschaftspädagogik an der Hochschule St.Gallen, Guisanstrasse 9, 9010 St.Gallen / Hermann-Josef FORNECK, Dr.phil., Pädagogisches Institut Universität Zürich, „Sekundar- und Fachlehrerausbildung, Voltastrasse 59, 8044 Zürich / Peter FUGLISTER, Dr.rer.soc., Hofwilstrasse 20, 3053 Münchenbuchsee / Armin GRETHER, Dr., Leiter der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Francke-Gut, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau / Johannes GRUNTZ, lic.phil., Dicken, 9035 Grub/AR / Carlo JENZER, Dr.phil., Erziehungsdepartement des Kantons Solothurn, Pädagogische Arbeitsstelle, 4500 Solothurn / Emil E.KOBI, PD Dr.phil.habil., Institut für Spezielle Pädagogik und Psychologie, Universität Basel, Münzgässlein 16, 4001 Basel / Bruno KRAPP, Prof.Dr., Pädagogisches Institut Universität Zürich, Sekundar- und Fachlehrerausbildung, Voltastrasse 59, 8044 Zürich / Lorenz ROGGER, lic.phil., Psychologe und dipl. Heilpädagoge, Vorsteher der Abteilung Anlehre/Stützkurse an der Gewerbeschule der Stadt Bern, Lorrainestr. 1, 3013 Bern / Fritz SCHOCH, Seminarlehrer, Thoracker, 3294 Büren a.A. / Martin STRAUMANN, Dr.phil., Assistent am Pädagogischen Seminar der Universität Bern, Gesellschaftsstrasse 6, 3012 Bern / Aldo WIDMER, Beauftragter für Fremdsprachenunterricht, Sekretariat EDK, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern.