

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

2/1984

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 Füglister, 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 2

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

JUNI 1984

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	<i>Kurt Reusser, Peter Füglistler, Fritz Schoch</i> Der Pädagogikunterricht in der Lehrerbildung	51
Schwerpunkt: Pädagogikunterricht	<i>Kurt Reusser und Urs Küffer</i> Thesen zum Pädagogikunterricht in der Lehrerbildung	52
	<i>Martin Inversini</i> "Handwerk" oder "Pot-Pourri" - Gedanken zur pädagogischen Grundausbildung von Lehrern	60
	<i>Arthur Brühlmeier</i> Ziel: Persönlichkeitsbildung. Das pädagogische Konzept des Lehrerseminars St. Michael Zug	68
BzL-Interview	<i>Dieter Baacke und Theodor Schulze</i> Ueber die Verwendung von biographischen Materialien in der Lehrerbildung	74
Kursvorschau	<i>Urs Küffer</i> Jeremias Gotthelf als Erzieher	81
EDK-Beilage	SIPRI - Ein Animationsprojekt der Pädagogischen Kommissi- on der EDK	84
Denkanstoss zum Thema "Leitideen"	<i>Anton Strittmatter</i> Wozu Leitbilder und Leitideen - und ein offener Absage- brief zu einem nicht zustande gekommenen SPV-Kurs	88
Aus der Praxis - für die Praxis	<i>Hans Kuster</i> : Ueber den Einsatz der Arbeitsunterlage "Gene- tisches Lehren / Didaktische Frage"	94
Hinweise	<i>Regine Born</i> : Der "Seminarlehrerinnenkurs" in Solothurn	96
	<i>Edith Kemm</i> : Uni ohne Matur - Andrang zur Erziehungswissen- schaftlichen Fakultät in Genf	97
Buchbesprechungen	KOHNSTAMM, Rita (1984) Praktische Kinderpsychologie; FLIT- NER, A. (1984 ¹⁰) Einführung in pädagogisches Sehen und Den- ken; BAST, R. (1982) Einführung in die Pädagogik: Eine kom- mentierte Bibliographie	99
Aufruf des Präsi- denten SPV	Zur VSG-Studienwoche 1985 in Davos	101
Kurskalender	WBZ-Kurse von Juli bis Oktober 1984	102

Editorial: Der Pädagogikunterricht in der Lehrerbildung

"Pädagogik" als Disziplin und als Unterrichtsfach ist ein Phänomen der Neuzeit, ist eine Folge der durch die Aufklärung in Gang gesetzten Ausgliederung einer "autonomen Kulturfunktion Erziehung" (FRISCHEISEN-KÖHLER) aus dem Lebenszusammenhang. War früher das sozio-kulturelle System durch seine mehr oder weniger festgefügtten Lebensformen, an denen die Heranwachsenden unmittelbar partizipierten der hauptsächlich, vor allem *funktional* wirkende Erzieher, so konstituieren und beherrschen heute mit "der Schule" nach theoretischen Gesichtspunkten organisierte *Systeme intentionaler Erziehung und Belehrung* zumindest bedeutsame Ausschnitte aus der Erziehungswirklichkeit.

Die pädagogische Ausbildung der angehenden Lehrer sucht dieser Entwicklung Rechnung zu tragen im Bemühen, das pädagogische Sehen, Denken und Handeln durch die Orientierung an Erziehungspraxis, Geschichte der Pädagogik und den Wissenschaften vom Menschen zu schärfen und anzuleiten. *Starthilfe* einerseits und *Besinnung* auf grundlegende Dimensionen pädagogischer Felder und Anforderungen (Sinnggebung und Zielsetzung; pädagogischer Umgang, Führung und Beratung; pädagogische Antinomien oder Spannungsfelder; Entwicklung, Wesen und Wert der Schülerpersönlichkeit; Theorie der Bildungsgegenstände; institutionelle und gesellschaftliche Zusammenhänge) andererseits bilden deshalb hauptsächlich Ziele einer *Lehrergrundausbildung*.

Der Schwerpunkt des vorliegenden Heftes ist dem *Pädagogikunterricht im engen Sinne* gewidmet, das heisst der Psychologie-, der Didaktik- und der Schultheorieunterricht bleiben im wesentlichen ausgeklammert. Die verschiedenen Beiträge machen auf je eigene Weise deutlich, *wie problematisch es ist, den Pädagogikunterricht bloss als ein in einem traditionellen Sinne systematisch-theoretisches Stundenplanfach* zu begreifen, das heisst beispielsweise,

- *den Handlungs- und Handwerkscharakter von Pädagogik (Pädagogische Didaktik) zu vernachlässigen, etwa durch die Ausschliessung der Pädagogiklehrer aus der Verantwortung der berufspraktischen Ausbildung;*
- *die Pädagogisierung des Schullebens nicht als eine wichtige Aufgabe anzuerkennen, mithin den mitverantwortlichen Einbezug der Lehrerstudenten in die Gestaltung des Unterrichts und der Schulorganisation bzw. die Ermöglichung pädagogischer Ernstsituationen (ausser in den Lehrerpraktika) nicht bewusst zu fördern;*
- *die Beobachtung, die phänomenologische Beschreibung und die Handlungserfahrung theoretisch aufzuarbeitender erzieherischer Phänomene nicht zum Ausgangspunkt des Unterrichts zu machen;*
- *den Lehrerstudenten nur als tabula rasa und als Objekt, nicht aber als Erzeugenen und als Subjekt in den Lern- und Bildungsprozess einzubeziehen;*
- *die allgemeinbildenden und lebenskundlichen Funktionen des Faches durch seine Begrenzung auf Schulpädagogik nicht oder zu wenig wahrzunehmen - und dies nicht nur in einer Zeit zunehmender Lehrerarbeitslosigkeit!*

Neben dem Schwerpunktthema "Pädagogikunterricht", zu dem wir uns - anknüpfend an die Wortbedeutung von "These" (im ersten Beitrag) als "zu beweisende Behauptung" - recht viele "Antithesen" und Anmerkungen zur Publikation in den BzL 3/84 erhoffen, umfasst dieses Heft eine ganze Reihe weiterer (Kurz-)Beiträge, so unter anderen die von der EDK wiederum in eigener Verantwortung redigierte Beilage sowie einen Hinweis auf einen eben begonnenen Seminarlehrerinnenkurs.

Kurt Reusser, Peter Füglistler, Fritz Schoch

THESEN ZUM PAEDAGOGIKUNTERRICHT IN DER LEHRERBILDUNG

Kurt Reusser und Urs Küffer

Das Fach Pädagogik - in Verbindung mit bzw. in Abgrenzung von den Nachbarfächern Psychologie und Didaktik - hat seine eigene fachdidaktische Problematik. Welches sind die Ziel- und Aufgabenbestimmungen und die Verwirklichungsmöglichkeiten von Pädagogikunterricht zwischen Schülerbetroffenheit und Sachanspruch, zwischen theoretischer Besinnung und praktischem Tun, zwischen Allgemeinbildung und Berufsvorbereitung, Systematik und Anwendungsorientierung? - Die 20 Thesen stellen die überarbeitete Fassung eines Papiers dar, welches dem WBZ/SPV-Kurs "Der Pädagogikunterricht in der Lehrerbildung" (1.-5.2.82) in Hünningen BE zugrunde lag. Die Thesen behandeln vorab den Pädagogikunterricht im engeren Sinne, auch wenn da und dort Leitideen formuliert werden zum Ingesamt des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts. Die spezifischen Probleme des Psychologie-, des (Fach-)Didaktik- und des Schultheorie-Unterrichts bleiben also vorerst ausgeklammert.

Aufgabenbestimmung zwischen Allgemeinbildung und Berufsvorbereitung, zwischen Orientierungshilfe und Handlungshilfe

1. Unter erzieherisch-beruflicher Zielsetzung orientiert sich der Pädagogikunterricht am Berufsfeld des Lehrers, am Erziehungs- und Bildungszusammenhang von Schule und Unterricht. Unser Unterrichtsverständnis umschliesst auch Fragen des Schullebens und dessen mitverantwortlicher Gestaltung durch die Lehrerbildenden. Unter erzieherisch-lebenskundlicher und allgemeinbildender Zielsetzung orientiert sich der Pädagogikunterricht an erzieherischen Aspekten des Lebenszusammenhanges überhaupt, an Fragen wie: Elternschaft, Freizeit, Arbeit, Leistung, Verantwortung, Krise, Trauer, Arbeitslosigkeit, Ueberleben usw.

2. Im Kern ist der Pädagogikunterricht Orientierungshilfe hinsichtlich der praktisch-philosophischen bzw. anthropologisch-ethischen Fragen nach dem Wesen des Menschen und nach dem Ziel der Erziehung. In enger Verbindung mit der pädagogischen Psychologie wird der Pädagogikunterricht zur Verstehenshilfe, in Verbindung mit Didaktik und Unterrichtspraxis zur Handlungshilfe bzw. zur Erziehungs- und Unterrichtslehre (Abb.1).

Orientierung an den Wissenschaften vom Menschen

3. Wir erachten das Vorliegen mehrerer erziehungswissenschaftlicher Paradigmen bzw. die Uneinheitlichkeit bezüglich Gegenstandsbeschreibung, Methoden und Selbstverständnis der Pädagogik als eine folgerichtige Antwort auf die Komplexität pädagogischer Felder. Jeder Theorietypus versucht und vermag unter je eigenen Fragehinsichten und (methodischen) Voraussetzungen Aspekte des vielschichtigen Gegenstandes "Erziehungswirklichkeit" zu erschliessen und zu deuten. Den Alleinvertretungsanspruch eines Ansatzes bzw. die Darstellung eines geschlossenen und übergreifenden Theoriesystems in der Lehrer-

bildung halten wir für falsch und blickverengend.

4. Eine durchgehende Aufgabe des Pädagogikunterrichtes ist der Versuch der Zusammenschau. Der angehende Lehrer soll angeregt (motiviert) und angeleitet werden, das ihm in den Wissenschaften vom Menschen bruchstückhaft angebotene Wissen unter pädagogisch-anthropologischen Gesichtspunkten zu ordnen und zu integrieren.

5. Der Pädagogikunterricht sei aber auch wissenschaftsorientiert in seinem Bemühen, eine theoretische Haltung zu vermitteln bzw. das Theoretisieren in und an Situationen und mitgebrachten Erfahrungsbeständen (subjektive Theorien) zu lehren und zu üben. Dies erfordert einen Unterricht, der nicht nur in exemplarischer Weise Bezugfelder für verantwortliches pädagogisches Handeln aufbaut (inhaltliche Anliegen), sondern gleichzeitig auch bewusst einführt in elementare Regeln, in die Reichweite und Grenzen grundlegender fachmethodischer Denkformen und Verfahrensweisen; insbesondere in die phänomenologisch-beschreibende, hermeneutisch-verstehende und genetisch-erklärende Zugangsweise (vgl. These 18 und Abb.2). Der Lehrerstudent soll dabei Gelegenheit erhalten, seine Fähigkeiten im Beobachten und Deuten von Situationen und Erfahrungen, dann aber auch den Umgang mit pädagogisch relevanten Texten in seiner Ausbildung zu üben und zu vertiefen: Exerzitien des voraussetzungsbewussten pädagogischen Sehens und Denkens.

Orientierung an der Geschichte der Pädagogik

6. Die Deutung unserer pädagogischen Gegenwart erfordert die Auseinandersetzung mit der Erziehungs- und Schulgeschichte. Dabei kann es nicht um die Erneuerung einer Geschichte der Pädagogik um ihrer selbst willen, um die quasi "zeitlose" Betrachtung historischer Tatbestände, auch nicht um bloße Ideen- und Geistesgeschichte gehen. Geschichte der Pädagogik (als Ideen- und Problemgeschichte unter Einbezug sozial- und realgeschichtlicher Denkweisen) soll einen für den Lehrerstudenten erkennbaren Beitrag leisten zum Verständnis der Erziehungswirklichkeit, aus der er kommt und in die er später eintreten wird.

7. Der Umgang mit der Geschichte der Pädagogik lehrt uns, subjektive Theorien und Anschauungen wie auch zum Teil sich wandelnde, von uns angeeignete wissenschaftliche Theorien als jeweilige "Zeit-Gestalten" zu erkennen und durch ihre Konfrontation mit fremden Ueberzeugungen, historischen Gegenbildern und Phantasien ein-zu-ordnen, in-Frage zu stellen, zu verändern oder zu bewahren.

8. Der Lehrerstudent soll vermehrt - durch die Einübung in hermeneutisches Arbeiten - zu selbständiger Auseinandersetzung mit Originaltexten geführt werden. Auch dies ist "Selbst-Erfahrung" (Selbst-Bildung) in einem tiefen Sinne, ist Verknüpfung von Vergangenen mit Gegenwärtigem, aber auch Erfahrung anderweitig

kaum vermittelbarer Einsichten. Wer einen (historischen) Text erarbeitet, objektiviert und relativiert seine subjektiven Erfahrungsbestände an den "Widerständen des Textes". Der bedeutende Text verändert seinen Leser, wirkt auf ihn zurück. Manches, was in der pädagogischen Sekundärliteratur (zum Teil für Lehrer geschrieben) verkürzt, abstrakt und schematisiert wiedergegeben wird, ist in vielen Werken grosser Pädagogen und Dichter (z.B. GOETHE, Jean PAUL, GOTTHELF, TOLSTOI, BRECHT), aber auch in Autobiographien und Tagebüchern (narrative Pädagogik) einfach und eindrücklich, den Leser kognitiv und emotional ansprechend, gesagt.

Fachbezug versus Fachübergreifung, Systematik versus Anwendungsorientierung

9. Sowohl das Herausstellen bestimmter fachlicher Eigenständigkeiten als auch die Wahrnehmung von Querbezügen erscheint uns wichtig. Viele Problemlagen und Tätigkeiten, mit denen es der Erzieher zu tun hat, sind in ihrer Genese und Struktur derart komplex, dass ihre fachübergreifende Behandlung notwendig ist. Interdisziplinarität bedeutet aber nicht zwangsläufig die Vereinigung des didaktischen, pädagogischen und psychologischen Lehrauftrages in einer Lehrerhand. Viele erzieherische Fragen leben von der Dialektik, von nur schwer zu harmonisierenden Gesichtspunkten und Ueberzeugungen, so dass sich hier besonders das Team Teaching von Fachvertretern als Lehrform anbietet.

10. Die traditionelle Abgrenzung der Fächer Pädagogik, Pädagogische Psychologie und Didaktik in der Lehrerbildung führt nicht selten zu problematischen Trennungen wie denjenigen zwischen Denken und Handeln, zwischen Wertfragen und Tatsachenfragen (Soll- versus Ist-Erwägungen) oder zwischen fachgebundener Systematik und Anwendungs- bzw. Berufsfeld-Orientierung. Ganz allgemein behindern solche Trennungen die integrative Arbeit, welche nicht nur ausgeht von, sondern auch hinführt zu praktischen pädagogischen Problem- und Tätigkeitsfeldern.

11. Rein fachsystematischer Unterricht läuft Gefahr, anschauungsleere und nicht-anwendbare Begriffe zu erzeugen. In dieser Hinsicht günstiger scheint demgegenüber eine Orientierung nach Anwendungsbereichen oder Problemstellungen des beruflichen Handelns. Nur ein Unterricht, der sich im Zusammenwirken der verschiedenen fachlichen Gesichtspunkte immer wieder an bedeutsamen erzieherischen Lebenssituationen ausrichtet, vermag dem Lehrerstudenten Deutungen und Handlungsmöglichkeiten zur Bewältigung konkreter Erziehungs- und Bildungsaufgaben aufzuzeigen.

12. Pädagogisches Sehen und Denken lebt von der vielfältigen Vernetztheit fachlicher und überfachlicher Gesichtspunkte. Es droht deshalb Gefahr, dass man den Lehrerstudenten überfordert, indem man ihm die Integration völlig disparater (pädagogisch-psychologisch-(fach)didaktischer) Theorieelemente überlässt. Pädagogikunterricht ohne eine minimale, einheitsstiftende begriffliche Systematik erzeugt beim Lehrerstudenten oft bloss ein Nebeneinander von Theoriebrocken und Einzelerfahrungen.

Nicht zuletzt ist eine voraussetzungsbewusste (weil standortgebundene) Systematik des theoretischen Aufbaus auch aus kognitions- oder lernpsychologischen Gründen wichtig. Sie hilft dem Lehrerstudenten, begriffliche Angebote verschiedenster Herkunft von einer "höheren Warte" aus zu deuten, das heisst in sein personales Ueberzeugungswissen einzuordnen und hieraus sein Handeln zu gestalten.

Theorie-Praxis-Bezüge

13. Der Pädagogikunterricht ist nicht nur Teil der berufstheoretischen, sondern auch der berufspraktischen Ausbildung. Dies schliesst ein, dass der Pädagogiklehrer in die Gestaltung der Lehrpraktika einbezogen wird, und dass er somit das Wirksamwerden pädagogischer Einsichten und Einstellungen im Verhalten nicht allein den Lehrerstudenten oder den bloss didaktisch begleiteten Praktika überlässt. Ein Pädagogik-(Psychologie-)Unterricht ohne substantielle berufspraktische Begleitung und Betreuung erscheint uns lernpsychologisch und pädagogisch fragwürdig.

14. Der Pädagogikunterricht muss die lebensgeschichtlich geprägten subjektiven Theorien der Lehrerstudenten nicht nur im Theorieunterricht aufspüren, sondern vor allem dort, wo sie - häufig unbewusst - wirken: in den Lehrübungen und Praktika. Dabei besteht eine Grundschwierigkeit in den Beziehungen zwischen Theorieunterricht und Praxis des Unterrichtens darin, dass die Studenten theoretische Elemente, die sie bejahen und auf eine (abstrakte) Weise verstehen, nicht zu konkretisieren und umzusetzen vermögen, bzw. dass sie theoretische Elemente zwar umzusetzen meinen, aber in Wirklichkeit auf ein wenig taugliches Alltagswissen oder auf naive Theorien regredieren und sich so selber missverstehen.

Bezugspunkt Schüler

15. Pädagogik als Unterrichtsfach und als Gestaltung des Schullebens hat der erwünschten Betroffenheit der Lehrerstudenten in ihrer Rolle als Schüler Rechnung zu tragen.

Dies bedingt Einsichten

- in die Erwartungen und individuellen Bedingungssetzungen der Lehrerstudenten, welche gegenwärtig recht häufig ein ausgeprägtes Bedürfnis nach festen Orientierungsvorgaben und praktischen Regeln anmelden;
- in die widersprüchliche Situation, welche der Lehrerstudent auszuhalten hat als gleichzeitiges Objekt und Subjekt der pädagogischen Arbeit;
- in die möglichen Chancen (Förderung personaler Kräfte) und Gefahren (Subjektivismus, Orientierung am Nur-Aktuellen und bloss Oberflächlich-Interessanten) eines "schüler-orientierten" Unterrichts.

16. An der Person des Lernenden orientiertes pädagogisch-didaktisches Handeln bedeutet, dass

- Fragen der Zugänglichkeit ausreichend in die Ueberlegungen zur Planung des Pädagogikunterrichtes eingehen: "Abholen" der Lehrerstudenten bei ihren subjektiven Theorien, Erlebnissen, Abneigungen und Wertungen; anerkennen, dass pädagogische Theorien auf Seiten des Studenten niemals auf eine tabula rasa, sondern immer schon auf reiche Vorerfahrungen als Erzogene und Schüler trifft, auf mehr oder weniger bewusste Erfahrungsbestände, deren Vertiefung, Anreicherung und Veränderung das Ziel vieler Lernprozesse darstellt;
- nicht-lineare, krisenartige, existenzielle Lernprozesse als reale Möglichkeiten des Unterrichtsgeschehens wahrgenommen werden;
- der schrittweise verantwortliche Einbezug der Lehrerstudenten in den Prozess der Unterrichtsplanung (Ebene Pädagogikunterricht) sowie in die Gestaltung des Schullebens (Ebene Ausbildungsinstitution) durch die Eröffnung konkreter Handlungsräume mit Ernst-Charakter gesucht und unterstützt wird;
- der Pädagogiklehrer sich für einen nicht nur lehrerzentriert-zielbezogenen, sondern zugleich dialogisch ausgerichteten Unterricht offen hält, mithin auch bereit ist, seine Auffassungen durch die Studenten in Frage stellen zu lassen.

Bezugspunkt Lehrer

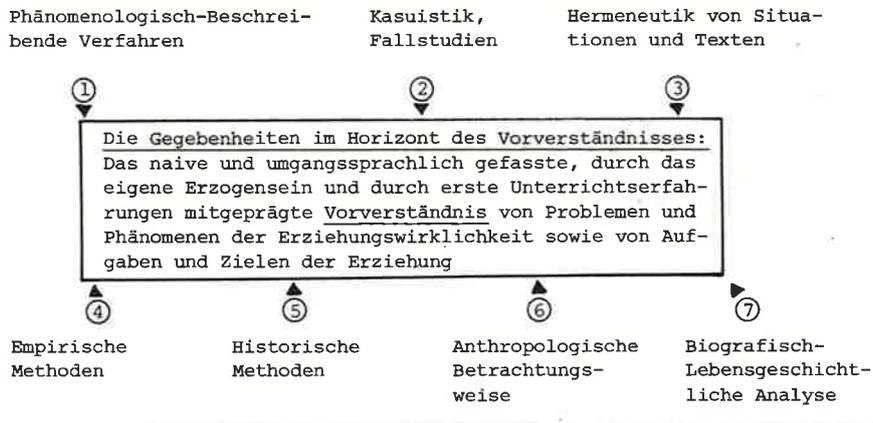
17. Der Pädagogikunterricht verläuft wertbezogen. Diese Wertbezogenheit ist differenziert zu verstehen: Der Pädagogiklehrer darf nach unserer Ueberzeugung nicht bei der blossen Beschreibung, Analyse und Klassifikation von Wertgegebenheiten stehenbleiben. Er sollte sich auch nicht mit der Erarbeitung von alternativen Wertverwirklichungsformen begnügen. Er müsste vielmehr den Mut aufbringen, Wertentscheidungen zu treffen bzw. vorzuschlagen,

- indem er bezüglich ethischen und anthropologischen Fragen seinen eigenen Standort klar deklariert - allerdings ohne den Schüler auf seine Meinung zu verpflichten;
- indem er unter der Vielzahl von Wertalternativen und menschenbildlichen Positionsbezügen, welche er dem Schüler vorlegen könnte, eine begründete Auswahl trifft;
- indem er in seiner Gesamthaltung zeigt, dass es im Bereich des Pädagogischen um Wertverpflichtung, um Verantwortung geht.

Methoden

18. Der Vielschichtigkeit der Ziele und des Gegenstandes von Pädagogikunterricht entspricht ein vielfältiges Inventar von Methoden und Zugangsweisen mit je eigenen Möglichkeiten und Grenzen, das heisst: Erziehungs- und Unterrichtsphänomene und

Abb. 2 DIE MEHRPERSPEKTIVISCHE ERSCHLIESSUNG VON ERZIEHUNGS-
WIRKLICHKEIT (überarbeitet nach BzL O/1982, 14)



Sieben methodische Zugangsweisen:

- ① Phänomenologisch: Auf Intersubjektivität zielende Beschreibung erzieherischer Phänomene: Erleben-Wahrnehmen-Beobachten, Protokollieren-Formulieren.
 - Methodenkritisch: Von der Schwierigkeit (Unmöglichkeit), einen völlig theoriefreien Blick auf Phänomene zu gewinnen.
- ② Kasuistisch: Konfrontation mit der komplexen Genese, Bedingtheit und Vernetztheit individueller Handlungen und Situationen.
 - Methodenkritisch: Die Schwierigkeit, zu "Allgemeingültigem" vorzustossen; die Gefahr der vorschnellen Generalisierung und der Projektion von subjektiven Theorien.
- ③ Hermeneutisch / verstehend: Die Interpretation von Texten und Situationen im Horizont eines bewusst zu machenden Vorverständnisses.
 - Methodenkritisch: Die Grenzen "immanenten" Verstehens. Der Hang zur Verfestigung mitgebrachter Vor-Urteile und Vor-Theorien. Unkontrolliertes Reden in der Umgangssprache. Handlungsferne.
- ④ Empirisch: Konfrontation mit Ergebnissen empirischer Bedingungs- und Wirkungsanalyse (Realitätsprüfung von Hypothesen). Ansätze zu forschendem Lernen.
 - Methodenkritisch: Probleme der "Anwendung/Passung reduktiver Theorien" auf komplexe Phänomene; das Angewiesensein auf Hermeneutik und die Bindung an Werte.
- ⑤ Historisch: Einsicht in das Fortwirken von Vergangenem in Gegenwärtigem. Die Geschichtlichkeit pädagogischer Sichtweisen und Moden. Grosse Erziehergestalten und ihre Ideale, Utopien und Wirkungen.
 - Methodenkritisch: Geschichte als Selbstzweck, ohne Beitrag zur Deutung der pädagogischen Gegenwart.
- ⑥ Anthropologisch: Nach der Bedeutung einer Erscheinung für das Menschsein im Ganzen fragen. Die implizite Anthropologie verschiedener Auffassungen von Erziehung.
 - Methodenkritisch: Die Gefahr der Verfestigung "geschlossener" Menschenbilder. Die Neigung zu handlungsfernen, bloss abstrakten Aussagen.
- ⑦ Biografisch: Wahrgenommene Erziehungswirklichkeit ist mitgeprägt durch das eigene Erzogensein. Der Niederschlag und die Aufarbeitung lebensgeschichtlicher Prägungen im Denken, Urteilen, Fühlen und Handeln.
 - Methodenkritisch: Gefahren des Subjektivismus und Psychologismus. Therapie statt Aufbau. Zauberlehrling-Effekte.

die daraufhin zu entwerfenden Beobachtungsgesichtspunkte, Deutungsmuster und Handlungsmöglichkeiten erfordern einen mehrperspektivischen Zugang bzw. das Herantragen mehrerer methodisch-theoretischer Leitvorstellungen (Abb.2).

19. Pädagogikunterricht soll in der Regel ausgehen von erlebten, beobachteten, zuerst umgangssprachlich formulierten, persönlich und beruflich bedeutsamen Situationen, Tätigkeiten, Problemen und Anforderungen. Diese werden begrifflich zunehmend schärfer zu fassen versucht, unter theoretisch-systematischen Gesichtspunkten geordnet und analysiert, um schliesslich in der geklärten Gestalt beweglicher Deutungs- und Handlungsmittel das pädagogische Denken und Handeln anzuleiten und auszurichten. Pädagogikunterricht erschöpfe sich demnach weder in der blossen Beschreibung erzieherischer Gegebenheiten noch in Fallstudien oder bloss situativem Unterricht, sondern versuche behutsam vorzustossen zu verallgemeinerbaren Einsichten und Massgaben des Handelns, welche mehr erlauben als nur die Klärung jener Situationen und Fälle, an denen sie entwickelt worden sind (vgl. auch REUSSER in: BzL O/1982).

Die Stellung des Pädagogiklehrers

20. Der Pädagogik- und Psychologielehrer trägt als Partner des Allgemeindidaktikers die berufspraktische Ausbildung mit. Sein Aufgabenfeld umfasst neben dem Unterricht in Pädagogik und/oder Psychologie bzw. Didaktik die Mitarbeit in der Betreuung und Begleitung der Lehrübungen und Praktika einschliessend die Teilnahme an den Praxislehrerkonferenzen, die Realisierung theoriebegleitender Uebungen zum Pädagogikunterricht, die Betreuung grösserer Facharbeiten, die Mitarbeit in der Eignungsabklärung, die Beratung bei besonderen Problemsituationen und persönlichen Schwierigkeiten sowie die Mitarbeit in der (internen) Lehrerfortbildung. Alle diese Elemente sollen im Lehrauftrag ihre angemessene Gewichtung erhalten. Die dadurch geförderten Bezüge zur "Erziehungswirklichkeit" verpflichten den Pädagogiklehrer, den Handlungscharakter des Faches ernst zu nehmen, das heisst, seinen erziehungswissenschaftlichen Theorieunterricht "didaktisch" und "praktisch", mithin auch zur Erziehungslehre werden zu lassen.

"So machen es die Leute, sie setzen einem eine Floh hinters Ohr, und statt sie jagen zu helfen, jagen sie einen fort, und man mag zusehen, wie man mit derselben zurecht kömmt. Es ist recht seltsam, wie ein in besonderer Stunde angeworfener Gedanke haften bleibt, sich einbohrt in unsern Kopf hinein, alles Vorhandene auf die Seite wirft, unsere gesamte Einbildungskraft überschwemmt und als ausgebrochener Strom sich nun ergiesst in das weite Feld unserer Zukunft hinaus... Der Kopf, in dem gar keine solchen Ueberschwemmungen stattfinden, der ist ein trockener Kopf, der wird sich in Schlafrock und Pantoffeln wohl sein lassen, wenn er es vermag. Er wird in aller Behaglichkeit den Batzen zu dem Batzen legen oder den Schoppen zu dem Schoppen schütten; und wenn er es nicht vermag, so wird er entweder arbeiten, was man ihn heisst und was er muss, oder er wird mit Bequemlichkeit den Bettelsack tragen von Haus zu Haus. Die Welt wird ihm weder eine Tat noch einen Gedanken zu verdanken haben. Auf sein Grab wird man schreiben müssen: "In diesem Grabe liegt ein Leib begraben, in dem Leib war eine Seele begraben; des Leibes Leben kannten wir, was die Seele tat, wissen wir nicht."
Jeremias Gotthelf

"HANDWERK" ODER "POT-POURRI" - GEDANKEN ZUR PÄDAGOGISCHEN GRUNDAUSBILDUNG VON LEHRERN*)

Martin Inversini

Als Erziehungsberater/Schulpsychologe auf einer Erziehungsberatungsstelle im Kanton Bern bin ich, bezogen auf die Grundausbildung von Lehrern, ein Aussenseiter. Deren Produkte betreffen mich aber doch in erheblichem Masse - primär und sekundär. Meine Arbeit lässt sich unter dem Begriff "Pädagogik der Notfälle" (W. Flitner) auf eine Formel bringen. Dies prägt natürlich meine folgenden Gedanken.

1. Erfahrungen

Junge Lehrkräfte treten voll guten Willens ihr Amt an, Tatendrang ist da, Idealismus und die Sensibilität für die Bedürfnisse der Kinder ist noch von keiner entlastenden Routine und Gewöhnung überholt. Was dann oft kommt wird Praxisschock genannt: Kinder, die aus dem Häuschen sind, leistungsmässig unter aller Kanone, die Eltern hässig, vorwurfsvoll und aufsässig, die Lehrkraft demoralisiert. Dies müsste so nicht sein und ist, so behaupte ich, vor allem Folge davon, dass man gewisse junge Lehrer "handwerklich" nicht genügend an die Realitäten der Schule herangebildet hat. Ich illustriere:

- Es begegnen mir zuviele junge Lehrer, die nach relativ kurzer Zeit die Nichttragbarkeit bestimmter Kinder in ihrer Klasse bilanzieren. Beobachtungen vor Ort ergeben häufig identische Ergebnisse: Im guten Glauben an selbstregulatorische Kräfte in einer Klasse verzichtet der Lehrer auf die Haltgabe. Meist hat die junge Lehrkraft auch noch etwas mitbekommen von der "sinnlosen", weil behavioristisch bloss am äusseren Verhalten orientierten Ideologie, unerwünschtes Verhalten einfach nicht zu beachten. Die tendentiell halt- und strukturschwachen Kinder sind dann praktisch verloren. Sie überborden, stören empfindlich, werden untragbar. Die einzige Alternative für solche Kinder, die als in der öffentlichen Schule nicht mehr tragbar deklariert werden, ist die interne Schulung in einem Schulheim.
- Junge Lehrer lernen neue Unterrichtsmedien kennen: Spritmatritzen, Fotokopien, Moltonwand, Hellraumprojektor, um nur die harmlosesten zu nennen. Wandtafelprotokoll, -Anschrift, -Abschrift, ordentliche Heftführung und -Gestaltung werden - weil umständlich, zeitraubend und veraltet - oft vernachlässigt. Der Grundschüler zB sieht jetzt ganze Wortgestalten und Texte auf einmal und nicht Wörter, die immer von links nach rechts in einer bestimmten Folge von Buchstaben und Lautzuordnungen sukzessive und auch noch motorisch innerlich nachvollziehbar entstehen. Statt der gleiche Text schriftlich an der Tafel - mündlich von der Tafel, schriftlich ins Heft - mündlich aus dem Heft, kommt jetzt jeden Tag etwas Neues: Das Angebot wird eben "vervielfältigt", man spart Zeit, und es soll nicht langweilig werden. Für Probleme im Bereich des Lesens und Rechtschreibens, zB infolge ungenügender Gestaltdurchgliederungsfähigkeit, gibt es dann speziellen Legasthenieunter-

*) Ueberarbeitete Fassung eines Vortrages gehalten auf Einladung des "Schweizerischen Pädagogischen Verbandes" am 3.2.82 im Rahmen einer Weiterbildungswoche unter dem Thema "Der Pädagogikunterricht in der Ausbildung von Lehrern"

- richt, für wüste Handschriften psycho-motorisches Training, und wer nicht drauskommt, weil Hochdeutsch als Sprache für ihn überhaupt noch nicht geschaffen wurde, der muss dies in einer Spezialklasse kompensieren.
- Nehmen Sie das ganze Feld der Neuerungen in der Mathematik. Spezialisten, die wissen, wie Erwachsenen-Mathematik geht, haben diese auf Kinder transponiert. Kognitionspsychologisch wusste man, das geht, aber erziehungspraktisch ist vieles schon gestorben und vieles auch kaum lebensfähig. Die Neuerung blieb eine Sache unter den Lehrern und den Lehrerbildungsanstalten: Lehrer bilden Lehrer aus und diese sollen dann Kinder. Es wurde und will nicht zur Kenntnis genommen werden, dass da immer auch Eltern als "Lehrer" ihrer Kinder beteiligt sind, beim Aufgabemachen. Leider kommen ihrer viele in dem "neuen Zeug" nicht draus, es ist ihnen bedrohlich, es stempelt sie zu "Dummen", und es wirkt auch die latente Angst, dass ihnen ihre Kinder entfremdet werden. Sie sabotieren von subtil bis offen. Kinder werden verunsichert, geraten in massive Konflikte: Was kognitiv durchaus bewältigbar wäre, wird zum emotionalen Problem. Man diagnostiziert Lernstörung, Dyskalkulie und macht speziellen Stützunterricht.
 - Wer ohne Morgentoilette gemacht zu haben daherkommt, an Kleidern schmutzig, zerfranst und verwetzt, möglichst lässig, in Mimik, Gestik und Sprache noch der teeny-Szene verhaftet, wird als "copain" einvernahmt. Dort hat Lehrerbildung im Elementaren versagt. Und wenn sie behauptet, auf Aeusserlichkeiten komme es nicht an, sondern auf Kongruenz, Authentizität und Identität, dann totalisiert sie naiv gewisse Aspekte und verwechselt Wunschvorstellung und Realität.
 - Was sollen die Klagen, unsere Kinder seien unkonzentriert und zerfahren, wenn es das Stoff-, das Material- und das menschliche Angebot auch sind? Was sollen die Klagen über die vielen Unsauberkeiten im Sprechvorgang, wenn die Forderung nach korrekter und deutlicher Sprache als Vergewaltigung deklariert wird? Was sollen die Klagen über die Passivität von Schülern, wenn Lehrern nicht einsichtig wurde, dass durch Ueben und Wiederholen anspornendes Können provoziert werden kann? Und wann lernen alle jungen Lehrer unfehlbar Schulberichte ermunternd abfassen, wo Defizite formuliert werden als gemeinsam zu bewältigende Aufgabe, und nicht als verletzender Katalog von Minusvarianten des Kindes und der Eltern, als ob man sich so schadlos halten könnte?

Es gibt meines Erachtens einen Kanon an unverzichtbaren pädagogischen, didaktischen und methodischen Kompetenzen, über die ein Lehrer in unsern Volksschulen verfügen muss, damit er und seine Kinder anständig leben können. Wenn bei auch nur einem jungen Lehrer nicht sichergestellt ist, dass er das "elementare Handwerk" mitbekommen hat, dann beeinträchtigt dies nicht nur sein junges Leben, sondern direkt seine um zwanzig Kinder, deren Geschwister und Eltern ganz empfindlich.

Den Rahmen für die Ausbildung in dem, was ich "elementares Handwerk" nenne, liefert meiner Meinung nach ein differenzierter Erziehungsbegriff, eine ausformulierte "Anthropologie des Kindes" und eine nüchterne Sicht unserer Schulwirklichkeit.

2. Zum Erziehungsbegriff

Erzieherisches Sehen, Denken und Handeln muss meines Erachtens Ausgangspunkt und Massgabe aller Lehrerbildung sein. Der Mensch wird als Kind geboren und wird Mensch nur durch Erziehung (Kant). Dies

ist nicht ideologische Schwärmerei, sondern ein primäres anthropologisches Datum: Der Mensch erzieht, wird erzogen, ist auf Erziehung angewiesen, ist erziehungsfähig und erziehbar. Was Lehrerbildung deshalb beinhaltet, muss mit dem übereinstimmen, wohin sie führen soll: Menschen befähigen Kinder zu erziehen und zu unterrichten.

Pädagogik allein übernimmt als Wissenschaft die Aufgabe, den Gesichtspunkt des Menschenwürdigen durch den Gesichtspunkt des Kindgemässen zu ergänzen (M. J. Langeveld). Der Erzieher ist Mittler zwischen Kind und Welt, zwischen Kind und Gesellschaft, Kind und Kultur, Kind und Erwachsenenem, aber nicht um seineswillen. Er vermittelt zwischen der Institution, der Sachforderung, der Gesellschaft und dem Kind im Hinblick auf dessen Menschenwürde.

Auch wenn Pädagogik als Praxis der Unterdrückung, Anpassung und Ausbeutung diffamiert wird, auch wenn der Erzieher nur noch aus der Perspektive des machtausübenden Manipulanten gesehen wird, ändert dies nichts an der anthropologisch begründeten Stellung der Erziehung vor allen andern Bemühungen in der Lehrerbildung. Diese Vorgeordnetheit wird der Pädagogik oft streitig gemacht, und nicht selten wird mit dem Erziehungsbegriff Missbrauch getrieben. Aber erziehen ist nicht einfach angewandte Psychologie, angewandte Gruppendynamik, Psychotherapie oder "Pädotechnik". Für mich hat der Begriff "Erziehung" das Feld dessen zu umreißen, was Erziehung genannt werden soll, wo Erziehung geschieht und wie, er ist für mich ein durch und durch normativer Begriff. Mit Rest (1971, S. 10) könnte man definieren: "Unter Erziehung versteht man alles (intentionale) verantwortete Wirken von Menschen und das von Menschen (funktional) verantwortete Wirkenlassen geordneter Verhältnisse auf Menschenkinder und Jugendliche, das ihrer Selbstverwirklichung zum mündigen Menschsein in der geschichtlich gewordenen Welt von heute dienlich ist".

Dieser Begriff auferlegt die Analyse und das Zusammensehen der subjektiven, normativen und objektiven Dimension im unterrichtlicherzieherischen Geschehen. Er verlangt die detaillierte Kenntnis der umgreifenden sozioökonomischen und ökologischen Gegebenheiten; inkl. der Herkunft der Kinder, der politischen und institutionellen Realitäten und Möglichkeiten. Auf diese hin ist Mündigkeit zu fassen und anzustreben, zu fragen welchen Beitrag Schule dazu leistet und welchen nicht, Widersprüche offenzulegen. Um Passung ginge es, nicht um An- oder Einpassung; Erziehung beabsichtigt immer Verbesserung, Ueberstieg, aber sie ist nicht legitimiert, Kinder als Manipulationsmasse für Romantismen oder ferne Utopien zu missbrauchen. Ein Stück Lebenstüchtigkeit hier und jetzt ist notwendig, dies fordert die erzieherische Verantwortung - ein weiteres Bestimmungsstück unseres Begriffs: Die Fähigkeit von einem Notstand angesprochen zu werden und diesem abzuhelpen. Die Ethik und Religion des Erziehers stehen hier zur Debatte. Das verantwortete Wirken des Erziehers geschieht durch das, was er ist und das, was er tut: Mündigkeit ist für eine Theorie des Lehrers und eine Handlungstheorie des Unterrichts Massstab und Kriterium. Im Verantwortungsauftrag hat der Erzieher für jeden, auch für die Sache, Partei zu ergreifen. Schlussendlich meint "verantwortetes Wirkenlassen geordneter Verhältnisse" die erziehungszielgünstige Bearbeitung des pädagogischen Feldes als soziale, moralische, affektiv getönte, dingliche, räumlich-zeitlich gegliederte Umwelt unserer Kinder. Die Wechselseitigkeit und der zum Teil antinomische Charakter von erzieherischem Selbst und Kontakt, von Jetzt-Zeit und Zukunft müssen in allem bedacht und, wenn nötig, auch ausgehalten sein.

3. Zur "Anthropologie des Kindes"

Es ist beklagenswert, dass in Lehrplänen, in Schulgesetzen, in den meisten Büchern zur Didaktik und Methodik und auch im für schweizerische Verhältnisse wegweisenden "Lemo-Bericht" Kinder immer nur Implikate sind. Ueber das unterstellte Bild vom Kind legt man sich kaum irgendwo ausdrücklich Rechenschaft ab. Für die Lehrerbildung ist das Bemühen um eine "Anthropologie des Kindes und Jugendlichen" in zweifacher Weise zu fordern: Als Unterrichtsgegenstand in der Lehrerbildung selbst und als Mitmassgabe der Unterrichtsinhalte, die der Lehrer später zu lehren hat. Die Beschäftigung mit philosophischer oder pädagogischer Anthropologie allein genügt meines Erachtens nicht. Auch die Entwicklungspsychologie oder die Sozialisationsforschung, in ihrer heutigen Verfassung, können keine Anthropologie des Kindes ersetzen, da sie meist nur Vorfindbares registrieren. Auf den Zusammenhang, die wechselseitige Verschränktheit und die notwendige stimmige Entsprechung von Erziehungsbegriff und "Anthropologie des Kindes" hat vor allem der niederländische Pädagoge M. J. Langeveld hingewiesen. Hier wird eine Theorie vom Wesen und der Eigenart des Kindseins, als einer besondern Form des Menschseins versucht. Dies aus den sich wandelnden Lebensformen der Erwachsenen heraus und, weil sie einen werdenden Menschen betrifft, je neu und neu zu schaffen. Erziehung wird erst möglich mit der Anerkennung der Besonderheit des kindlichen Wesens.

Ob der Erzieher das Kind als letztlich eigentlich vor allem berechenbares, zu bewegendes Objekt anschaut oder als triebdynamisch gesteuerter Lustgewinner, als erwartungskonformer Rollenmensch oder als situationsbedingtes, situationsschaffendes und situationsbedingendes Wesen (Langeveld), beeinflusst die Art und Weise seines Handelns im Tiefsten.

Die Beschäftigung mit der "Anthropologie des Kindes" hiesse für die Lehrerbildung endlich erkennen und anerkennen, dass Schüler Kinder sind, Kinder von Eltern, aus Beziehungen heraus, die ernstzunehmen sind, dass Lehrer sich auseinandersetzen müssten mit dem, was schulische Interventionen zu Hause anrichten können, dass die Sprache der Eltern gesprochen werden muss.

Zwei Bemerkungen seien hier hinzugefügt: 1. Die schulpsychologische und klinisch-psychologische Erfahrung, aber auch diesbezügl. Untersuchungen (siehe zB Lüscher, 1982) zeigen, dass Eltern ihre Vorstellungen und ihr Wissen über psychologische und erzieherische Zusammenhänge ganz anders ordnen, als dies die entsprechenden Wissenschaften tun. Gestochene Theorien helfen dem Lehrer wenig, wenn er unfähig ist, Elternsorgen zu verstehen und sich verständlich (den Eltern adäquat, nicht der Theorie) auszudrücken über das, was sie beide beschäftigt: Ihr Kind. Von daher gesehen erfordern die pädagogischen Bemühungen in der Lehrererstausbildung den Ausgang von unterrichtspraktischen Schlüsselsituationen, eine aspektorientierte pädagogische Durchdringung solcher Situationen (zB Aspekte des Kindes, des Lehrers, der Lehrer-Kind-Beziehung, der Kind-Schulklasse-Beziehung, der Schule, der Herkunftsfamilie, der weitem sozialen Umgebung, der dinglichen Umgebung, des sozio-ökonomischen Rahmens etc.) und erst von daher die Einordnung in klärende theoretische Modelle und die Relativierung auf die historischen Vorläufer und nicht umgekehrt. Ein beherrschtes Inventar an fachsprachlichen Schlüsselbegriffen ist selbstverständlich von Nöten; diese müssen aber meines Erachtens von der Umgangssprache her entwickelt werden, und es muss dafür gesorgt sein, dass sie wieder in diese übersetzt werden können. 2. Kinder und Eltern besser zu verstehen

könnte auch heissen, dass "Sozialpraktika" vorwiegend reale Elternsituationen aufsuchen: Burschen in die Baugrube, in die Montagehalle, bei den öffentlichen Diensten; Mädchen als Verkäuferin oder Lageristinnen im Warenhaus, in der Textilfabrikation, statt die gutgemeinten, aber wahrscheinlich dem Lehrerberuf relativ wenig helfenden Einsätze in vorwiegend "karitativen" Bereichen. Für die pädagogischen Bemühungen an den Lehrerbildungsanstalten bedeuten mein Verständnis von Erziehung und der "Anthropologie des Kindes", dass sie möglichst ganzheitlich zu betreiben sind. Es gibt nicht die Höhenflüge des Geistes in Pädagogik und Psychologie und die Niederungen methodischen Handwerks, Stufe der Rezeptologie und der Tricks. Die vorhandenen Aufgliederungen in verschiedenste Fächer, gemäss akademischen Lehrstuhlgepflogenheiten, können wohl kaum dem, wonach sie sich letztlich ausrichten müssten, entsprechen, dem Kind und seiner Situation.

4. Zum Verständnis der Schulwirklichkeit und die Folgen für die Lehrerbildung

Schultheorie hat nach meinem Verständnis in der Lehrererstausbildung das weiterzugeben, was die zukünftigen Lehrer realistisch gesehen als Schule erwartet. Die intime Kenntnis der Schulwirklichkeit ist dabei für den Pädagogiklehrer in der Lehrerausbildung Voraussetzung. Zur Schulwirklichkeit gehören vor allem die systematischen gesetzlichen und lehrplanmässigen Rahmenbedingungen und deren Auswirkung, und die Einbettung der Schulsituation in die gesellschaftliche Situation, resp. in die möglichen Mentalitäten der Eltern unserer Kinder und in die Schultypenhierarchie. Was wartet denn dem jungen Lehrer für eine Schulsituation? Ich versuche zu skizzieren:

Unsere Schule ist an der Jahrgangsklasse orientiert. Dem entspricht auch der Lehrplan, der die zu lehrenden Inhalte in Jahrespensen unterteilt und festhält, was bis wann durch den Lehrer gelehrt, resp. von den Kindern gelernt werden muss. Der Lehrer wird durch Behörden kontrolliert, ob er die vom Lehrplan vorgeschriebenen Pensens innehält, andere Kontrollen sind zB die Uebertrittsprüfungen. Die Promotionsordnung auferlegt dem Lehrer einen Bewertungs- und Prüfungsauftrag. Diesem kommt er in der Regel mit dem Mittel des Quervergleichs nach - er ortet damit die Stellung des einzelnen Kindes im Klassenganzem und drückt diese durch eine Note aus. Der Lehrplan, und damit die Bewertung, sind grösstenteils an abfragbarem Faktenwissen orientiert. Der Lehrer ist dadurch gezwungen, vor allem die rezeptive Haltung der Kinder anzusprechen. Der Zeitdruck und das Jahrgangsklassenprinzip auferlegen ihm, zumindest in den Promotionsfächern (Sprache und Rechnen in der Primarschule), meist den Frontalunterricht. Die angeleitete Selbsttätigkeit und das soziale Moment, beispielsweise, kommen notgedrungenemassen zu kurz, ebenso die ernsthafte Bewertung der Lernwilligkeit und Arbeitshaltung des Kindes. Das Leistungsergebnis steht im Zentrum, nicht das "sich Mühe geben". Eine positive Einstellung des Kindes zur Schule, das soziale Wohlverhalten und die Lernmotivation müssen vor allem von der persönlichen Beziehung zwischen Kind und Lehrkraft getragen werden. Aber zu deren Pflege bleibt oft wenig Raum und Zeit, und viele strukturelle Ambivalenzen können gutgemeinte Anstrengungen zunichte machen.

Diese Sicht der Schule mag doch allzu einfach, ärmlich und einseitig vorkommen. Aufgrund meiner Erfahrung stelle ich aber fest, dass die obenerwähnten Momente und Zusammenhänge diejenigen aus dem Schulleben sind, welche die harten Kriterien ergeben, an denen letzten Endes über einen Lehrer abgerechnet wird. Und gleichzeitig hat er sich unter pädagogischen Gesichtspunkten folgenden kriti-

schen Fragen zu stellen: Tut er alles ihm in diesem System Mögliche, bezüglich seiner affektiv-emotionalen Zuwendung zum Kind, bezüglich der strukturellen und methodischen Führung und dem dinglichen und/oder sozialen Arrangement des pädagogischen Feldes, damit ein Kind sein Leistungsoptimum erreicht und sich dabei auch noch wohlbefinden kann: Sich mehrheitlich offen, gelöst, teilnehmend, mitgehend, zutraulich, verträglich etc. zeigt?

Die Haltungen der Eltern divergieren zwischen den bekümmert-ängstlichen-überbehütenden, welche das Kind möglichst vor unlustigen Zumutungen geschützt wissen wollen, bis zu den unerbittlich fordernden, welche in ihrem hysterischen Kampf um höhere Schulbildung bereit sind, das Kind und den Lehrer zu opfern. Durchwirkt wird dies vom Selektionsdruck der höheren Schulen, der auf der untern Stufe in jährlicher Regelmässigkeit noch mehr Stoff, noch mehr Wissen, noch mehr Beispiele und Aufgaben provoziert. In diesen Spannungen drin in pädagogischem Anstand und unter Bewahrung der seelischen Gesundheit leben zu können, braucht viel Kraft und persönliches Können.

5. Ausblick

Die Lehrerbildung, und vor allem der Lehrerbildner für sich, hat die Widersprüche und Spannungen zwischen vorgestellten Idealen und vorfindbaren Verhältnissen aufzudecken und zu bearbeiten. Das funktional und strukturell bedingt Unerfreuliche darf nicht verdrängt oder bewusst übergangen werden. Erzieher sein ist eine Vermittlerrolle, und der Lehrer erzieht erst noch im Fremdauftrag. In der Regel besteht der Wunsch der Eltern, dass sich ihre Kinder in dieser Gesellschaft und also auch in dieser Schule bewähren lernen. Von daher ist für mich eindeutig, dass die jungen Lehrer so auszubilden und "zuzurüsten" sind, dass sie und ihre Kinder mit Anstand in dieser Schule bestehen können.

In der Lehrerbildung sucht man den Ausweg aus vorhandenem oder vermeintlichem Elend meist vor allem unter dem Stichwort der "Innovation von innen". Aber ich stelle fest, dass oft die Rechnung ohne den Wirt gemacht wird, resp. die Erneuerung ohne pädagogisches Denken, welches auferlegt, dass man die Zusammenhänge berücksichtigt. Die jungen Lehrer lernen beispielsweise Gruppenarbeit installieren, die Schüler selbsttätig arbeiten lassen, sie lernen-Kreativität fördern, spielerisches Lernen anregen. Sie werden bekannt gemacht mit Mechanismen von Interaktionen in Gruppen und gelangen in Selbsterfahrungskreisen zu gruppodynamischen Erkenntnissen.

Gegen die Einführung neuer Formen des Lehrens und Lernens ist nichts einzuwenden, denn es gibt auch in diesem System noch viele Freiräume die genutzt werden können, aber folgende Bedingungen müssten erfüllt sein:

- Der junge Lehrer hat das Handwerk, welches er in unseren Schulen unverzichtbar braucht, auch mitbekommen, und zwar intensiv.
- Der junge Lehrer wurde zur Beurteilung angeleitet, in welchem Fall welche Methode wie lange zuträglich ist (vor allem bezüglich der verbindlichen Pensen).
- Der Lehrerbildner weiss, in welchem Zusammenhang er ausbildet.
- Der Lehrerbildner hat die Kompetenz, die Neuerungen auch auszubilden, was ich zumindest bei den auch in der Lehrerbildung so in Mode gekommenen, an psychotherapeutischen Gruppentechniken angelehnten Verfahren, sehr bezweifle. Persönlichkeitsbildung und emotionale Selbstbefriedigung sind da strikt auseinanderzuhalten. Schliesslich geht es um die Vorbereitung auf einen "Schul-Dienst". Mit Lehrern, die dauernd darauf angewiesen sind, für ihr

- Tun von ihren Schülern bekräftigt zu werden machen wir ungute Erfahrungen - wehe, wenn sie frustriert werden.
- Der Stellenwert dessen, was als Ausdruck der "Innovation von innen" an die zukünftigen Lehrer herangetragen wird, muss sehr sorgfältig beurteilt werden, denn als Rahmenbedingung des Arbeitsfeldes, in welchem diese sich einst bewähren können sollten, bleiben in der Regel die gleichen obligatorischen Pensen, die gleichen Stoffe, die gleichen Bewertungssysteme, die gleichen Uebertrittsprüfungen für die Kinder. Der Praktiker scheitert dann, weil er ein falsches Plansoll erfüllt und die Kinder scheitern, weil sie vom Falschen falsch gelernt haben. Die Verträglichkeit von vorgegebenem Ziel und neuem Mittel wurde zuwenig abgewogen, der Junglehrer nicht aufgeklärt über das Verhältnis von innovativen Massnahmen und diesbezüglichen kontraproduktiven systemischen Bedingungen (zB über das Verhältnis von Gruppenarbeit und durch die Promotionsordnung auferlegte Wettbewerbssituation, oder über das Verhältnis zwischen den Möglichkeiten "autonomen Lernens" und durch den Stoffdruck auferlegter Belehrung im Frontalunterricht). Das Innovationshandeln wurde vom umfassenden pädagogischen Denken nicht angeleitet, der Effekt ist ethisch nicht vertretbar: Junglehrer und Kind sind Opfer unreflektierter Erneuerungsbedürfnisse. Das Spektakuläre ist zu lassen, wenn es der blossen Selbstbestätigung dient, gefordert ist der pädagogische Sachverstand und nicht die reisserische Aufmachung, und Naivität ist in diesem Geschäft gar nicht erst erlaubt. Junge Lehrer haben meist nicht Kraft genug, Anfechtungen und Widerstände, welche Innovationen immer provozieren, konstruktiv für alle Beteiligten, zu begegnen. Die Erstausbildung der Lehrer scheint mir überfordert, wenn sie zur souveränen Ausnützung der vielen vorhandenen Freiräume für Neuerungen, wie das bei erfahrenen Lehrkräften beobachtet werden kann, auch noch ausbilden will. Das vielfältige und sehr heterogene Angebot an Theorien und Neuerungen ist im Hinblick auf die Tauglichkeit an unsern Volksschulen vom Lehrerbildner selbst zu überprüfen und zu integrieren, dies kann nicht dem Junglehrer überlassen werden.

Man wird das Vorliegende als eine konservative Position bezeichnen und als eine imperative zugleich. Ich lasse das gelten - erfahrene sinnlose Not diktiert so Forderndes. Und deshalb ist auf Verständnis zu hoffen. Nicht dem Stillstand etwa wird das Wort geredet, sondern der behutsameren und umsichtigeren Neuerung, die wir unbedingt brauchen: Zu fordern sind Innovationsstrategien, welche für die Veränderung der Volksschule die gesetzgeberischen Bedingungen, die legislativen und exekutiven Meinungsträger, die öffentliche Meinung, die Lehrerbildung, die Lehrmittelerneuerung, die Eltern und deren Kinder berücksichtigen und in mögliche Fort-Schritte einbeziehen. Dies ist zwar mühsamer, aber in der Endabrechnung erfolgversprechender.

LITERATUR

- Ballauf Th. (1970), Systematische Pädagogik, 3., umgearbeitete Auflage. Heidelberg / Brezinka W. (1974), Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München / Bronfenbrenner U. (1981), Die Oekologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart / Gage N.L. + Berliner D.C. (1977), Pädagogische Psychologie. München / Geissler E.E. (1975), Erziehungsmittel, 5., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn / Gruber E. (1979), Nichthierarchische Verhältnistheorie und pädagogische Praxis. München / Langeveld M.J. (1968), Studien zur Anthropologie des Kindes, 3., durchgesehene und ergänzte Auflage. Tübingen / Langeveld M. J. (1969), Einführung in die theoretische Pädagogik, 7., gegenüber der 5. unveränderte Auflage. Stuttgart / Lassahn

R. (1974), Einführung in die Pädagogik. Heidelberg / Lüscher K. + Fisch F. (1982), Lebenssituationen junger Familien. Universität Konstanz, Projektgruppe Familienforschung, Arbeitsbericht Nr. 11 / Mieskes H. (1973), Das pädagogische Problem. Oberursel/ Rest W. (1971), Prolegomena und Sentenzen einer jeden künftigen Pädagogik. Rathingen / Retter H. (1979), Spielzeug, Handbuch zur Geschichte und Pädagogik der Spielmittel. Weinheim/Basel / Röhrs H. (Hrsg.) (1979), Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Wiesbaden / Roth H. (1968), Pädagogische Anthropologie, Band I, 2., durchgesehene und ergänzte Auflage. Hannover / Süßmuth R. (1968), Zur Anthropologie des Kindes. München / Süßmuth R. (1970), Kind und Jugendlicher. In: Speck J. + Wehle G. (Hrsg.), Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Band I. München / Vaskovics L.A. (Hrsg.) (1982), Umweltbedingungen familialer Sozialisation. Stuttgart



Erziehungsdirektion des Kantons Bern

Für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern wird neu ein universitätsunabhängiges sonderpädagogisches Seminar der Lehrerweiterbildung geschaffen (Fachhochschule), das Lehrer für Kleinklassen und Sonderschulen und Kindergärtnerinnen für das sonderpädagogische Berufsfeld ausbildet.

Hiermit wird die Stelle

einer Praxisanleiterin (eines Praxisanleiters)

ausgeschrieben.

Bewerber müssen sich über ein abgeschlossenes Hochschulstudium mit Lizenziat oder Doktorat, Schwerpunkt Sonderpädagogik, Pädagogik oder Psychologie ausweisen.

Lehrpatent, Lehrpraxis an Normalklasse und im Bereich der Sonderpädagogik, Ausbildung und Ausbildungserfahrung im sonderpädagogischen Bereich, Vertrautheit mit dem bernischen Schulwesen, gegebenenfalls therapeutische Zusatzausbildung sind nötig, um den Anforderungen gewachsen zu sein.

Neben der Haupttätigkeit der Praxisausbildung ist auch eine Lehrverpflichtung zu übernehmen.

Amtsantritt: 1. Januar 1985 oder nach Vereinbarung.

Für das Dienstverhältnis gelten die Bestimmungen der kantonalen Beamtengesetzgebung, bezüglich der Besoldung und der Lehrverpflichtung diejenigen des Lehrerbesoldungsgesetzes und dessen Ausführungsbestimmungen.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind bis zum 15. Juli 1984 zu richten an die Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Abt. Unterricht, Sulgeneckstr. 70, 3005 Bern, versehen mit dem Vermerk «Stellenbewerbung Sonderpädagogisches Seminar».

Nähere Auskunft erteilt Herr Kramer, Tel. (031) 46 84 82.

Was ist eigentlich nun ein Lehrer anders als geistiger Vater seiner Kinder, der ein inneres geistiges Leben zeugen soll in ihnen? Aufflammen lassen soll er in ihnen den göttlichen Funken... Ein eigenes Licht soll er anzünden in eines jeden Kindes Brust, damit es dort nicht dunkel bleibe, öde und leer oder wie in einem Magazine, wo viele Waren liegen und keine gebraucht wird, wo es nur von Zeit zu Zeit heller wird in trügerischem Scheine einer Laterne, die man hineinträgt zuweilen, aber immer wieder hinaus. Das ist der Schule höchste Aufgabe. Aber aus nichts wird nichts...wo kein Geist ist, da wird auch keiner gezeugt. Wo aber in einem Lehrer Leben wohnt und Geist, wo er seine ganze Seele hineinlegt in sein Wirken, da seht doch nur hin, wie es aufgeht auf den Gesichtern der Kinder wie Nordschein und Morgenröte! .. Was dieser Lehrer auch treiben mag, und sei es nur das trockene Buchstabenschreiben, so wird doch auch hier es rege und rührig sein, und die Kinder werden gedankenvoll und nicht gedankenlos die Linien ziehen.

Jeremias Gotthelf

ZIEL: PERSÖNLICHKEITSBILDUNG

FREIES KATHOLISCHES LEHRERSEMINAR ST.MICHAEL ZUG

Arthur Brühlmeier

Eingeladen, "meinen" Pädagogikunterricht abrisshaft darzustellen, stehe ich vor der grundsätzlichen Schwierigkeit, dass sich der Teil nicht ohne das Ganze, das Ich nicht ohne das Wir verstehen lässt. Ich skizziere daher zuerst unsere Schule in ihren Grundzügen, allerdings unter Vernachlässigung des fachwissenschaftlichen und schulpraktischen Teils (Platzgründe), wiewohl wir auch in diesen Bereichen eigene Wege beschreiten.

GRUNDANNAHMEN

Wir wollen nicht, dass unsere Schule "funktioniert". Es gibt daher bei uns fast keine Reglemente und keinen ausformulierten Lehrplan. Wir suchen wo immer möglich den Konsens, und wir finden ihn sehr oft. Ich glaube, dass eine Schule unter solchen Voraussetzungen nur darum lebensfähig sein kann, weil sich Trägerschaft, Lehrer und Schüler in grundlegenden Fragen einig sind. Wir fühlen uns in den folgenden "Leitideen" miteinander verbunden:

1. Die Schule hat nicht nur den Auftrag zu erfüllen, den heranwachsenden Menschen auf das Leben in der Gesellschaft (Staat, Wirtschaft u.a.) vorzubereiten und ihn dementsprechend mit dem dazu notwendigen Wissen und den erforderlichen Fertigkeiten auszurüsten, sondern muss ihm in erster Linie helfen, zu seiner eigentlichen Bestimmung, zu seiner Menschlichkeit, zu kommen.
2. Wer zur Menschlichkeit erziehen will, muss sich an der Idee des Menschen orientieren. Wir verstehen den Menschen als ein göttliches Geschöpf mit einer göttlichen Bestimmung, begabt, versucht, gefährdet, erlösungsbedürftig, in die Freiheit gestellt, zu personhaftem Dasein berufen, dem individuellen Schicksal ausgesetzt, ins Du-Sagen hineingestellt, auf unverrückbare Werte verwiesen.
3. Erziehungsarbeit lässt sich nicht über gesellschaftliche und technische Mechanismen organisieren, sondern ereignet sich einerseits in einer personalen Beziehung, in welcher das Menschsein des Schülers durch das Menschsein des Lehrers herausgefordert wird (und umgekehrt), andererseits in einer pädagogischen Atmosphäre (Schüler-Schüler-Beziehung, geltende Werte, Kriterien der Stoffwahl und Art der Stoffbehandlung, Gestaltung von Raum und Zeit u.a.), die wiederum geprägt ist durch die Persönlichkeit des Lehrers.
4. Zentrale Aufgabe der Lehrerbildung ist daher die Entfaltung der Menschlichkeit des künftigen Lehrers.
5. Für diese Bildungsarbeit gelten dieselben Gesetzmässigkeiten, wie sie unter Punkt 3 beschrieben sind. Demnach ist Persönlichkeitsbildung keinesfalls zu leisten durch blosse Wissensvermittlung. Entscheidend für die Qualität der Bildungsarbeit ist, in-

wieweit es uns gelingt,

- unser eigenes Menschsein als unsere erste Aufgabe wahrzunehmen
- in eine persönliche Beziehung von Mensch zu Mensch mit dem Seminaristen zu kommen
- die individuellen und kollektiven Bedürfnisse und Probleme der Schüler ernst zu nehmen
- Konflikte offen anzugehen
- in den Schülern die Bereitschaft zu entwickeln, die Verantwortung für ihre eigene Bildungsarbeit und für die Gestaltung der Schule selbst zu übernehmen
- in den Seminaristen die Fähigkeit zu gemeinschaftlichem Leben zu fördern
- und Situationen zu schaffen, in denen die Schüler förderliche Lebenserfahrungen machen können.

6. Wir glauben nicht, dass menschliches Leben allein von menschlichen Einrichtungen und Entschlüssen abhängt; wir sehen unser Dasein vielmehr eingebettet in einen grösseren geistigen Zusammenhang. Unsere Bildungsarbeit lässt sich daher, insoweit sie wirkliche Menschenbildung sein soll, nicht trennen vom religiösen Leben und Erleben.

7. Als Christen sind wir uns dessen bewusst, dass unsere Arbeit stets Stückwerk bleibt und getrübt ist durch menschliche Schwäche und Beschränktheit. Das Versagen ist die unvermeidliche Schattenseite unseres Bemühens.

Ich bitte, diesen letzten Punkt besonders zu beachten, wenn ich im folgenden unsere Schule, die ich als einen lebendigen Organismus erlebe, grundrisshaft zu skizzieren versuche: Nicht alles gelingt uns - Schülern und Lehrern - so, wie wir es uns idealerweise vorstellen.

EIGENHEITEN UNSERER SCHULE (Auswahl)

1. Wir sind eine freie Schule: Wir können das, was uns pädagogisch notwendig und richtig scheint, ohne wesentliche Einschränkungen durch äussere Instanzen auch tun. Die Grenzen liegen in unserer eigenen Beschränktheit.

2. Wir sind eine katholische Schule: Wir leben im Bewusstsein einer Verantwortung unseres Tuns vor Gott. Wir versuchen, die künstliche Trennung von profanen und religiösen Bereichen zu überbrücken und im Seminaristen christliches Leben zu wecken und zu stärken. Religiöse Praxis gehört zum Alltag.

3. Wir sind eine kleine Schule: in 5 Klassen etwa 120 Schüler und ein Dutzend Lehrer. Im Prinzip kennt jeder jeden. In den täglich anfallenden Problemen können wir rasch und flexibel entscheiden. (Die ganze Ausbildung dauert 5 Jahre.)

4. Etwa zwei Drittel der Seminaristen leben im Internat: Das Internatsleben bildet ein Gegengewicht gegen die Tendenz, die Schule als einen Kiosk zu betrachten, wo Bildung zeitweise konsumiert werden kann, und bietet genügend Konfliktstoff, woran der Einzelne sozial reifen kann.

5. Seit der Wiedereröffnung des Seminars im Jahre 1958 bewährt sich die Schüler-Mitverantwortung. Die sog. "Schülervertretung" - bestehend aus dem Schülerchef, den Klassenchefs, dem Tutor (einem Fünftklässler, der die 1. Klasse pädagogisch betreut), den Verantwortlichen für das religiöse Leben, die Information, die Anlässe, die Ordnung und den Sport - arbeitet mit der Lehrerschaft, der Verwaltung und dem Hauspersonal zusammen und trägt eine wesentliche Verantwortung für das tägliche Leben in Schule und Internat. Jede Klasse wählt eine "Klassenvertretung", welche die analogen Ämter in der Klasse ausübt und mit dem Klassenlehrer zusammenarbeitet. Wöchentlich finden ein- oder zweimalgrosse oder kleine "Kreise" statt, in welchen die ganze Schule oder die einzelnen Klassen Probleme besprechen und Beschlüsse fassen. Schliesslich hat jeder Seminarist die Möglichkeit, im Rahmen eines der zahlreichen Unterämter Verantwortung für das Leben unserer Schule zu übernehmen.

6. Wir beschreiten eigene Wege in der Stundenplangestaltung. Im Moment versuchen wir es mit dem "Phasenstundenplan": zwei Phasen wechseln im Rhythmus von 4 bis 5 Wochen, wobei im Prinzip pro Phase nur die Hälfte der Fächer, dafür aber mit doppelter Wochenstundenzahl erteilt wird. Wir versprechen uns davon grössere Möglichkeiten zur Vertiefung und zur Musse und haben bessere Bedingungen für einen Epochenunterricht im Sinne Wagenscheins.

7. Wir realisieren so weit wie möglich auch Spezialveranstaltungen ausserhalb des ordentlichen Stundenplans: Konzentrationswochen, Fremdsprachenaufenthalt, Sozialpraktikum, Lagerleitung, Sportlager, Wanderlager, Besinnungstage, Schulpraktika (insgesamt ca 30 Wochen, wobei die Schüler einen Teil ihrer Ferien daran geben müssen).

8. Wir haben auf unsere Weise versucht, mit dem Notenproblem zurecht zu kommen: Weder bei der Aufnahme noch bei der Promotion stützen wir uns auf Notendurchschnitte. Wir versuchen, uns im Gespräch ein Bild über die konkrete Situation des Schülers und seiner Entwicklungsmöglichkeiten zu machen, und entscheiden dann. Die Semesterzeugnisse haben wir vor 4 Jahren ersetzt durch Lernberichte, die die Schüler z.H. der Eltern selber schreiben und wozu wir Lehrer Stellung nehmen. Umfangmässig bewegen sich diese Lernberichte zwischen 10 und 20 A4-Seiten. Generell versuchen wir, die Fremdbeurteilung so weit wie möglich durch die Selbstbeurteilung zu ersetzen. Die Schüler haben die Gelegenheit, diese anhand der sog. kleinen Lernberichte zu üben, die sie ein- bis dreimal pro Quartal und Fach dem Fachlehrer zur Beantwortung vorlegen.

9. Die 1. Klasse wird bewusst als Einführungsjahr gestaltet. Die Erstklässler sollen das Seminar möglichst nicht als Fortsetzung einer Schule erleben, in der sie gewohnt waren, "Aufgaben zu machen" und vor allem dann zu lernen, wenn entweder eine gute Note winkte oder eine schlechte drohte. Der Kern des Einführungsjahrs ist der sog. "Grüne Dienstag". (Er heisst so, weil die Erstklässler jeden Dienstag während des ganzen Tages mir überlassen sind und mir auf dem Stundenplan die grüne Farbe zugeteilt ist.) Theoretisch stehen mir die Stunden für Deutsch, Geschichte, Religion und Didaktik zur Ver-

fügung, doch beachte ich diese Grenzen nicht allzusehr. Grundsätzlich geht es mir darum, die Schüler hinzuführen zu einem Lernen aus Interesse und Freude und in ihnen geistige Interessen zu wecken. Dies ist in der Masse möglich, als es gelingt,

- ihre Sinne vielseitig anzusprechen
- sie in ihrem Erleben zu erreichen und zu bereichern
- ihre Eigeninitiative anzuregen
- ihnen neue Erfahrungsräume zu erschliessen
- in Museen bei einem Gegenstand zu verweilen
- ihre psychisch bedingten Lernstörungen und -blockaden aufzufangen und abzubauen
- die Beziehungsstörungen in der Klasse zu lösen und einem Geist echter Freundschaft Raum zu geben.

In inhaltlicher Hinsicht bewegen wir uns auf einem recht breiten Spektrum: Theologische, philosophische, ethische, politische, literarische, ästhetische, psychologische, pädagogische, historische und naturwissenschaftliche Themen und Probleme stehen neben rein formalen, wo es um richtiges Deutsch oder um das Beherrschen der Schweizer Schulschrift geht.

Selbstverständlich setzen die Schüler auch einen relativ grossen Teil ihrer (nicht durch Unterrichtsstunden belegten) Studienzzeit für diesen Unterricht ein. (In der 1. Klasse ist das Studium an 4 Abenden von 19.30 bis 21 h beaufsichtigt und obligatorisch, damit sie sich an das regelmässige und stille individuelle Arbeiten gewöhnen.) So schreiben sie u.a. regelmässig Texte, deren Thematik sie selbst wählen und zu denen ich über die blossen Korrekturen hinaus kurz Stellung nehme. Die Texthefte, die meist den Charakter von Tagebüchern annehmen, ermöglichen mir eine individuelle Betreuung und Führung der Schüler, denn nicht jeder braucht dasselbe.

Ich bin auf diesen Unterricht daher etwas ausführlicher eingegangen, weil er in einem gewissen Sinne auch die Basis des erst in der 3. Klasse einsetzenden Pädagogik-/Psychologieunterrichts darstellt. Hier (und selbstverständlich auch in den andern Fächern) sollen die Seminaristen modellhaft erleben können, was Schulunterricht m.E. sein sollte:

- ein Prozess, der zwar zielgerichtet, aber nicht produktorientiert ist
- ein Weg, den zu beschreiten man Zeit hat und worauf man in Museen verweilen kann
- ein gemeinschaftliches Erlebnis, wo Menschen einander begegnen und aneinander wachsen können
- ein Anlass, innerlich reicher zu werden und einen Standpunkt fürs Leben zu gewinnen
- eine Möglichkeit, Anregungen für das "ausserhalb der Schule stattfindende Leben" zu erhalten.

Ich habe mit diesem Unterricht jetzt 5 Jahre Erfahrung. Alle Schüler halten ihn übereinstimmend für interessant, lohnend und anspruchsvoll.*

* Wer sich näher für diesen Unterricht interessiert, kann bei mir einen Separatdruck eines Aufsatzes anfordern, den ich in einem Jahresbericht publiziert habe.

Ein weiterer wesentlicher Bestandteil des Einführungsjahrs ist das 14tägige Wanderlager (von der Grande Dixence bis ins Obergoms, talauf und -ab mit dem Zelt auf dem Buckel), wo die Erstklässler die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit, das Zusammenleben unter erschwerten Bedingungen und das Tragen von Konsequenzen (Vorbereitung!) erfahren können.

10. Wir bieten den Schülern individuelle Beratung an: Der Seminarist soll im Berater einem Menschen begegnen, der ihm bei Problemen jeglicher Art beisteht. Im Durchschnitt investiere ich 6 Stunden pro Woche für diesen Zweig meiner pädagogischen Tätigkeit. Vielleicht ist er der wichtigste.

DER PÄDAGOGIK/PSYCHOLOGIE-UNTERRICHT

Nach dem Gesagten dürfte klar sein, dass man den Pädagogik/Psychologie-Unterricht nicht isoliert oder gar als Zentrum der berufsspezifischen Ausbildung betrachten darf. Seine Funktion besteht weitgehend darin, das bewusst zu machen und zu vertiefen, was der Seminarist täglich erlebt.

Die 10 Jahresstunden (3. und 4. Klasse je 3 Wochenstunden, 5. Klasse 4 Wochenstunden + 3 Konzentrationswochen) betrachte ich als komfortabel, und ich kann daher meine zentralen Anliegen unterbringen:

In erster Linie ziele ich darauf hin, dass im Seminaristen Haltungen entstehen. Darunter verstehe ich insbesondere:

- die Bereitschaft zur Selbstkritik
- den Willen zur eigenen Reifung
- die Entschlossenheit zu erzieherischer Wirksamkeit im Lehrerberuf
- die Bereitschaft, die täglich anfallenden Probleme in ihrer ganzen Komplexität anzunehmen und aus psychologischer Einsicht und pädagogischer Verantwortung heraus zu handeln
- die Entschlossenheit, auch bei auftauchenden Schwierigkeiten sich an den erkannten Idealen weiter zu orientieren

Das Erreichen dieser Ziele ist selbstverständlich im Rahmen des Unterrichts nicht überprüfbar. Ich stehe aber auch gar nicht auf dem Standpunkt, dass nur das als eigentliches Lernen akzeptiert werden soll, was prüf- und messbar ist.

Das Wecken und Fördern der obgenannten Haltungen ist auch nicht trennbar vom Erzeugen von Einsichten. Wichtig sind mir die folgenden:

- Der Seminarist soll mit Hilfe psychologischer, vorwiegend tiefenpsychologischer Instrumente zunehmend in die Lage versetzt werden, sich selbst in seinem Verhalten und Erleben zu verstehen.
- Er soll zunehmend Klarheit gewinnen über Wesen und Bestimmung des Menschen, um so eine Basis zu erhalten für seine Selbsterziehung und seine spätere Erzieherstätigkeit.
- Er soll den Stellenwert der Schule und damit seines Unterrichts im Rahmen der Gesellschaft und der menschlichen Existenz schlechthin erkennen und damit auch seine Möglichkeiten, mit Hilfe des Unterrichts (der Stoffbehandlung) seinen Beitrag zur Menschwerdung seiner Schüler zu leisten.

Diese Haltungen und Einsichten erfordern selbstverständlich auch den Erwerb von bestimmtem Wissen. Damit ist die Frage der konkreten Stoffe thematisiert. Ich behandle relativ wenige Stoffgebiete, diese dafür gründlich. Grosso modo sind es die folgenden:

- J.H. Pestalozzi: sein Leben, seine Anthropologie, seine Erziehungslehre
- Individualpsychologie Alfred Adlers / Rudolf Dreikurs / Fragen der Führung, der Autorität, der Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Beziehung, der Konfliktbewältigung
- Humanistische Psychologie: TZI Ruth Cohns / Thomas Gordon
- Kritische Entscheidungssituationen
- Psychoanalyse S. Freuds
- Verhaltenspsychologie: Pawlow / Watson / Thorndike / Skinner / Bedeutung und Fragwürdigkeit des behavioristischen Ansatzes / materialistisches Menschenbild
- Psychologie der Wahrnehmung / Gestaltpsychologie / phänomenologischer Ansatz
- Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen (Heilpädagogik wird in einer Konzentrationswoche durch meinen Kollegen Dr.E. Alig behandelt)
- Psychologie des Spiels
- Kinderzeichnung in entwicklungspsychologischer und tiefenpsychologischer Hinsicht
- Grundzüge der Entwicklungspsychologie
- Einzelfragen der pädagogischen Psychologie: Intelligenz, Begabung, Gedächtnis u.a.
- Bildungsziele einzelner Schulfächer
- Exemplarisches, genetisches Lernen nach Wagenschein
- Weitere Autoren, z.B. Bollnow, Frankl, Freire, Rousseau

In einer Schülergruppe, die Psychologie zusätzlich im Wahlfach belegt, beschäftigen wir uns mit Jung und transpersonaler Psychologie.

Letztes Ziel meines Unterrichts ist es, dass sich Haltungen, Einsichten und Wissen verdichten und fruchtbar werden in Fertigkeiten und Verhaltensweisen. Dies ist freilich keine isolierte Aufgabe des Pädagogik/Psychologie-Unterrichts, sondern ist nur zu erreichen durch die gemeinsamen pädagogischen Bemühungen aller an der Lehrerbildung Beteiligten, und das sind bei uns Lehrer, Schüler und Hauspersonal. Eine besondere Aufgabe kommt in dieser Hinsicht dem ganzen Bereich der didaktischen und schulpraktischen Ausbildung zu, der von einem Kollegen betreut wird und im Rahmen dieser Arbeit nicht dargestellt werden kann.

Abschliessend möchte ich noch auf zwei Probleme zu sprechen kommen, die mir gelegentlich zu schaffen machten bzw. noch machen:

- Von der Seite der Didaktik/Schulpraxis wird hin und wieder der Wunsch nach Koordination mit meinem Fach geäußert. Dies ist mir meist nur schlecht oder nicht gelungen und zwar deshalb, weil jeder Unterricht seinen eigenen Rhythmus hat. Da ich spontan auf Schülerfragen eingehe, kann ich nie zum voraus genau sagen, wie lange wir uns mit einem Thema beschäftigen.
- Die relativ stark tiefenpsychologische Ausrichtung meines Unterrichts macht es oft nicht leicht, mit den entstehenden Widerständen und Projektionen zurecht zu kommen. Ich schätze daher die Möglichkeit der Schülerberatung, wo Lösungen versucht werden können.

BzL-Interview

"MAN SIEHT AUF EINMAL: DAS KANN MAN AUCH GANZ ANDERS MACHEN..."
DIETER BAACKE und THEODOR SCHULZE über die Verwendung von biographischen Materialien in der Lehrerbildung

Anfang März dieses Jahres fanden am Pädagogischen Seminar der Universität Bern Gastvorträge und ein Blockseminar statt zum Thema "Jugend und Biographie". Als prominente Referenten und Leiter der Veranstaltung wirkten Dieter Baacke (1932) und Theodor Schulze (1926), Professoren für Pädagogik an der Universität Bielefeld. Martin Straumann (ms) und Urs Meier (um), Assistenten an der Abteilung für Systematisch-historische Pädagogik, haben das hier auszugsweise wiedergegebene Gespräch für die BzL geführt.

ms: Können Sie uns darstellen, aus welchem Grund Sie sich gerade mit Biographien und Autobiographien beschäftigen?

Schulze: Ich habe schon immer gerne Autobiographien gelesen. Ich lese sie gewöhnlich vor dem Einschlafen und finde mich da wieder oder auch nicht wieder. Dabei hat mich zunehmend die Frage beschäftigt, wie Menschen lernen, und da findet man in Autobiographien eine ganze Menge von Ansätzen und Materialien, Hinweise auf Anlässe, Situationen, Verarbeitungsmodalitäten und Reflektionsformen, die da als vielschichtiger und komplexer Lernprozess ausgebreitet sind.

Baacke: Die Theoriebildung in den Sozialwissenschaften gibt das konkrete Leben der Menschen nur sehr unzureichend wieder. Das wirkt sich in der Ausbildung von Studenten beispielsweise so aus, dass an Prüfungen vom restringierten Code der Arbeiterschicht und vom elaboreierten Code der Mittelschicht gesprochen wird; wenn ich aber auffordere, sie möchten das an einem Beispiel verdeutlichen, wie sich ein elaborierter Code in der Schule erfolgfördernd bewährt, so fällt ihnen nichts dazu ein, das ist eine zu schwere Aufgabe. Biographien, wie auch andere lebensweltkundende Zugänge, sind am ehesten geeignet, den Studenten ein Stückchen ihrer pädagogischen Phantasie wiederzugeben, die ihnen die Hochschule sonst mit Begriffsbildung austreibt, und das ist sicher auch ein Nachteil der Tatsache, dass zumindest in Deutschland die Pädagogik eine Sozialwissenschaft geworden ist.

ms: Ist der biographische Ansatz eine neue Methode oder gar eine neue Variante der Didaktik, oder ist es mehr eine Erweiterung in dem Sinne, dass vermehrt an die Erfahrungsbasis des Lernenden appelliert wird?

Baacke: Wir haben die Wirklichkeit an der Hochschule immer nur fingiert. Da sind natürlich Biographien ein gutes Erinnerungsmaterial, um sozusagen ein Stück weit situative Kontexte aufarbeiten zu können, sich vorstellen zu können, wie vielschichtig das ist.

Schulze: Es handelt sich zunächst eher um ein neues Medium der Veranschaulichung, das auch eine didaktische Seite hat. Dazu ein Beispiel: ich befasse mich in der Pädagogik mit der Theorie der

Schule, mit den Rahmenbedingungen von Unterricht und vergleiche das mit dem, was in Autobiographien steht. Dann fällt mir auf, dass Schule und Unterricht dort eher in einer nebensächlichen Rolle behandelt werden, manchmal kaum vorkommen, was erstaunlich ist bei modernen Autobiographien, wenn man bedenkt, dass doch beispielsweise eine 13-jährige Schulzeit einen grossen Zeitraum ausfüllt. Und wenn von Schule berichtet wird, dann eher wenig von dem, was in Richtlinien und Lehrplänen steht, womit sich die Didaktiker beschäftigen, wenn sie überlegen, wie in der Schule Lernprozesse organisiert werden müssen. Stattdessen tauchen andere Dinge auf: oft sind es Lehrer, wie diese gefragt haben, schlimme Lehrer, wie sie behandelt wurden, dann Elemente der Schulumwelt, wie es gerochen hat, wie man sich gefühlt hat. Dieses alles könnte man in Bezug bringen zu Theorien des heimlichen Lehrplans, welche genau diese Lernprozesse beschreiben, und dann wäre das ein Material für die Veranschaulichung, das diese Seite reichhaltiger instrumentieren könnte, denn die gängigen Theorien des heimlichen Lehrplans sind doch sehr auf die Unterdrückungssituation in der Schule bezogen. Ich denke, aus Biographien erfährt man aber auch, dass ausserhalb der Schule Anregungspotentiale stecken, der Zusammenhang von Schulischem und Ausser-schulischem wird deutlich. Die Lerninhalte der Schule sind verflochten mit einem ausser-schulischen Hintergrundfeld. Es gibt also auch im häuslichen Umfeld Interessen, welche in die Schulerfahrung hineinwirken.

Baacke: Wenn ich das um einen Aspekt ergänzen darf: ich glaube, die Beschäftigung mit solchen Texten hilft Versteher überhaupt zu ermöglichen oder aufrecht zu erhalten. Zum Beispiel die Geschichte mit den randalierenden Fussballfans. Wir neigen dazu, wenn Kinder Schwierigkeiten machen, sie als sozial auffällig zu klassifizieren, und sie auch von sich fernzuhalten oder abzuwehren. Indem man über Geschichten verschiedene Milieus kennenlernt und auch über unterschiedliche Motivationsinhalte spricht, kann man daraus lernen, dass Jugendliche nicht aggressiv sind, um den Lehrer zu zerstören oder sich zu zerstören, sondern weil sie es als ein Medium der Selbstdarstellung benötigen.

Schulze: Das könnte ich jetzt in die Lehrerbildung verlängern: Fürstenau hat in einem Aufsatz über "Die Psychoanalyse der Schule als Institution" versucht deutlich zu machen, wie die Rolle des Lehrers mitbestimmt wird durch seine Kindheitserfahrungen. Er versucht den Zusammenhang psychoanalytisch zu erklären, dass der Lehrer also in der Situation ist, dass er selber für sich gelernt hat, in schweren Kämpfen sein Es zu disziplinieren und ein Ueber-Ich zu internalisieren, ein Stück Ich zu entwickeln. Und diese Ich-Entwicklung wird für den Lehrer dadurch, dass er stärker als andere Erwachsene immer wieder Kindern ausgesetzt ist, sehr stark bedroht. Er wird immer wieder geführt, auf einen infantilen Zustand, also die Wünsche der Kinder nach spielen usw., einzugehen, und er gerät dadurch in Konflikt mit seiner Aufgabe, die er hat. Und jetzt mobilisiert er seine Ueber-Ich-Erfahrung, die er von seinen Eltern und Lehrern internalisiert hat, und Fürstenau versucht daraus zu erklären, dass Lehrer und Lehrerinnen

"...was es bedeuten könnte, "aus Geschichten zu lernen":

1. Erzählungen können uns sensibilisieren. In der Sozialwissenschaft neigen wir ja, um uns zu orientieren, schnell zu Klassifizierungen und Typisierungen...

2. Während Pädagogen die Jugendlichen, die ihnen anvertraut sind, in der Mehrzahl der Fälle nur im defizienten Modus ihrer Realität erleben, können erzählende Texte (vor allem fiktiver Art) sie uns in Situationen zeigen, über die wir sonst kaum etwas erfahren...

3. Erzählende Texte geben oft eine Situation so wieder, dass die Vielzahl zusammenwirkender Faktoren deutlich wird, die wir "auf den ersten Blick" oft gar nicht so schnell registrieren können. Erzählungen regen also die Phantasie an und lassen uns Interpretationen versuchen, mit denen wir nicht die falschen oder zu wenige "Variablen" herausklauben - unter Vernachlässigung der wesentlichen...

4. Erzählende Texte sind anschaulich, und wenn es richtig ist, dass man "Kindheit" und "Jugend" nicht zum planen Gegenstand der Untersuchung machen sollte, sondern die eigene Betroffenheit zumindest immer dann mit zu reflektieren ist, wenn man (als Pädagoge) selbst mit betroffen ist, wird diese Einsicht durch Erzähltes befördert...

5. Erzählungen haben es immer mit Zeit zu tun, erzählende Texte sind Kinder ihrer Zeit. Damit decken sie deutlicher als die meist systematisierenden wissenschaftlichen Texte aus Pädagogik, Psychologie und Soziologie historische Gebundenheit auf...

6. Erzählungen können uns auf Punkte hinweisen, die von der Routine wissenschaftlicher Paradigmatisierung schnell übersehen werden können...

7. Erzählende Texte weisen uns wieder hin auf den Wert häufig umstrittener pädagogischer Kasuistik...

8. Freilich wäre dem letzten Gedanken hinzuzufügen, dass nicht nur das jeweils Besondere, sondern manchmal auch das Typische interessant sein kann. Sich für dieses zu interessieren ist schon deshalb geboten, weil aus ihm eben doch ein grosser Teil auch pädagogischer Alltagsroutine besteht..."

Dieter Baacke: Aus Geschichten lernen, 19ff

nen dazu neigen, Abwehr zu entwickeln und sich damit unempfindlich machen für das was von den Schülern an Irritierung, an Störung auf sie zukommt. Hier könnte die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie, eine Aufarbeitung dessen, was man selber erfahren und erlitten hat in der Schule, und wie man es verarbeitet hat, dazu verhelfen, aus dieser Abwehrhaltung herauszukommen und eine Möglichkeit zu haben, die Aktivitäten von Schülern auch auf der Hinterbühne der Schule, die Störungen zu akzeptieren, ohne dabei als Lehrer in Gefahr zu kommen, einen Ich-Verlust zu erleiden. Also wahrzunehmen, dass man natürlich auch seine Lehrer geärgert hat, wenn ich mich jetzt erinnere, ist ja

eigentlich klar, und das sah so aus, und ich weiss jetzt nur, ich muss dagegenhalten. Meine Erfahrung aus der Lehrerbildung ist, dass künftige Lehrer oft Schwierigkeiten haben, aus ihrer Identifikation mit der Schülerrolle überzugehen in eine Wahrnehmung der Lehrerrolle. Ich könnte mir deshalb denken, dass eine Aufarbeitung eigener Biographie, vielleicht auch in Konfrontation mit anderen Biographien, dazu beitragen kann, diesen Schritt zu befördern.

ns: Was haben Sie nun für konkrete Erfahrungen gemacht mit Ihrem Programm in der Lehrerbildung? Gibt es da nicht auch eine Gefahr, dass sich Therapie und Ausbildung vermischen?

Schulze: Ich muss sagen, ich habe keinen bestimmten Weg, den ich weiterempfehlen kann und wo ich sagen kann, so geht es. Ich habe eine Reihe von Seminaren gemacht, wo wir mit autobiographischen Materialien gearbeitet haben, oder auch mit Bildern, die einen assoziativen Aufforderungscharakter haben, und wir haben da ein bisschen experimentiert, was sich darin findet. Eins vielleicht könnte ich sagen: ich glaube, dass es schwierig ist, direkt in eine Analyse der eigenen Lebensgeschichte einzusteigen, dass es da auch berechtigte Widerstände gibt. Aber da hilft mir der Umweg über vorhandene, zum Beispiel literarische Autobiographien. Wenn eine Studentin zum Beispiel eine Arbeit über die Autobiographie von Franziska Tiburtius schreibt, ist dann eine Tendenz dabei, sich erst hinter der Autobiographie zu verstecken und sie möglichst distanziert zu behandeln. Ich versuche dann immer, herauszulocken, so, was ist denn hier Ihr Interesse daran, wo haben Sie Ihre Kontakte mit dieser Biographie, was finden Sie in sich selber wieder. Ausserhalb therapeutischer Situationen braucht man solche Umwege, braucht man ein distanzierendes Medium, damit man nicht in seiner eigenen Selbstreflexion festhängt, damit man davon loskommen kann.

Baacke: Ich würde es für problematisch halten, auf solche Weise therapeutisch wirken zu wollen. Es kann wirklich nur eine Methode sein, Selbstreflexion möglich zu machen, um die Varianten möglichen Denkens und Erlebens zu sehen und doch nicht direkt zu überfordern, so dass man das Gefühl hat, man sei in eine Lebenskrise geraten. Ich habe eine Veranstaltung gemacht, wo der Film als audiovisuelles Medium wichtig war. Wir haben da Spielfilme gezeigt wie "Tätowierung", "Die Karriere eines Heimkindes", oder "Der junge Törless" und haben anschliessend in kleinen Gruppen diskutiert. Ich kann in Filmen neue Aspekte neben dem bloss ästhetischen finden. Es geht da auch nicht immer um Selbstbetroffenheit, sondern auch um die Tatsache, dass andere betroffen sind. Ich kann mich nur begrenzt mit Jugendlichen identifizieren, ich kann aber trotzdem versuchen, ihre Situation zu verstehen, ohne dass ich immer gleich mein Selbstkonzept ändere.

Schulze: Ich denke auch, Autobiographien wie auch solche Filme erweitern praktisch das Repertoire von Handlungsmustern. Lehrer und Erzieher sollten über ein breites Repertoire von situativen Lösungen verfügen, um flexibel sein zu können. Man sieht auf einmal: das kann man auch ganz anders machen, da muss man jetzt

nicht auf die Barrikaden steigen, weil es da andere Anschlussstellen gibt, und das ist eine ganz praktische Seite, das ist auch stark enthalten in autobiographischen Berichten von Pädagogen, also zum Beispiel in Lehrertagebüchern.

Baacke: Dem würde ich zustimmen, ich würde jedoch nachtragen, ich kann da auch die Erfahrung machen, dass meine Handlungsmuster beschränkt sind, dass sie in bestimmten Situationen einfach nicht mehr hinreichen. Wenn die beiden Jungen in "Nordsee ist Mordsee" in der letzten Szene ein Floss bauen und in der grossen Utopie der Freiheit des Entkommens auf das Meer gehen, dann sind sie sozusagen jenseits der pädagogischen Handhabung. Und diese Einsicht in die Grenzen des pädagogischen Handelns ist sehr wichtig, und wenn man die nicht rechtzeitig hat, überfordert man sich ständig und kommt in eine Stresssituation, weil man immer meint: wo bleibt denn da meine Kompetenz, und das schlägt dann am Ende in das Gegenteil um, in einen pädagogischen Defaitismus, dass man ohnehin nichts machen könne.

ms: Wenn ich das richtig sehe, arbeiten Sie beide recht stark mit der Betroffenheit der Studenten, in einem Fall, indem Sie die eigene Bildungsgeschichte thematisieren, im anderen Fall dadurch, dass Sie den Studenten die Wertvorstellungen, den subjektiven Deutungsrahmen bewusst machen, der die Wahrnehmung von andersartigen Milieus manchmal behindert.

Baacke: Wir können von der Fremdheit oder Andersartigkeit gerade sehr betroffen sein. Lehrerstudenten kommen meist aus relativ geordneten Milieus und sind dann schockiert über die Art, wie zum Beispiel Jugendliche heute denken. Solche Abwehrreaktionen finde ich gut verständlich, aber ich meine auch, man darf nicht dabei stehenbleiben.

Schulze: Ich könnte noch verstärken: wichtige lebensgeschichtliche Lernprozesse in Autobiographien laufen gerade gegen die Pädagogik. Es werden Brüche, Absetzbewegungen gegenüber pädagogischer Einwirkung ersichtlich. Deshalb ist es so wichtig zu

"Unter Autobiographien oder autobiographischen Schriften im engeren Sinne verstehe ich alle zusammenhängenden schriftlichen Äusserungen, in denen sich Personen aus eigenem Antrieb mit ihrer eigenen Lebens- und Lerngeschichte oder mit Ausschnitten davon beschäftigen...

Autobiographischen Materialien in einem weiteren Sinne sind gleichsam Nebenprodukte auf verschiedenen Stufen der Entstehung einer Autobiographie oder künstlerische Weiterbildungen und technische Hilfskonstruktionen. Es sind Texte im Übergangsfeld zwischen sprachlichen Äusserungen des täglichen Umgangs und der Selbstvergewisserung, zwischen dokumentarischen Berichten, therapeutischen Explorations und bewusst gestalteten literarischen Fiktionen: Dazu gehören zum einen mündliche Erzählungen, Geschichten und Anekdoten, Photographien, Briefe, Tagebücher und in andere Darstellungen eingestreute Reminiszenzen. Sie haben ebenso wie autobiographische Schriften Momente der eigenen Lebens- und Lerngeschichte zum Gegenstand."

Theodor Schulze: Aus Geschichten lernen, 51f

wissen, das was da vor sich geht, geht eigentlich auch gegen mich, und das ist gar nicht gegen meine Person gerichtet, sondern das ist ein wichtiger Ablösungs- und Verselbständigungsprozess. Als Erzieher muss ich lernen, den Widerstand, diese Enttäuschungserfahrung auszuhalten, denn als Erzieher wünscht man sich ja eher Zustimmung als Ablehnung.

ms: Versuchen Sie damit die "Schwarze Pädagogik" in der Lehrerbildung nutzbringend anzulegen?

Schulze: Mein Ziel wäre es eher, aus Autobiographien eine "weise Pädagogik" zusammenzustellen. Und die Beispiele wären in der Regel keine professionellen Pädagogen, sondern eher pädagogisch relevante Situationen, wo ganz andere Personen wirken, so ein Onkel oder ein Nachbar. Das gibt dann eine Menge solcher Situationen, die für mich einen pädagogisch vorbildlichen Charakter haben, und damit könnte ich zeigen, es gibt auch ganz andere Möglichkeiten der pädagogischen Einwirkung.

Ich würde gern noch einen neuen Aspekt nennen, der mehr mit den Lerninhalten zu tun hat. In Autobiographien finden wir nicht nur eine individuelle Biographie, diese ist immer eingelagert in eine kollektive Biographie, und die bestimmt sehr stark den Zusammenhang der Ueberlieferung, den wir in der Schule vermitteln, und dieser Zusammenhang muss laufend neu aufgearbeitet werden. Evident für uns Deutsche ist das für den Geschichtsunterricht, wir können nicht hinter 1933 zurück. Man muss da die Geschichte umschreiben, Stück für Stück, und zwar nicht nur in den Geschichtsbüchern, das muss auch von jedem einzelnen Lehrer in der Schule vollzogen werden, dass sie ein neues Verhältnis zur eigenen kollektiven Vergangenheit bekommen, und dass da auch die Schüler miteinbezogen werden, zum Beispiel auch zu Hause fragen: "Wie war das eigentlich?" und so zu einem korrigierten Geschichtsverständnis kommen.

Und das könnte ich nun auch auf den naturwissenschaftlichen Unterricht erweitern. Da komme ich in die Nähe des genetischen Lehrens von Martin Wagenschein. Hier scheint mir heute das Problem zu sein: welche soziale, gesellschaftliche, aber auch individuelle Funktion hat heute Wissenschaft? Die Wissenschaftskultur ist eher geneigt, diese Frage nicht zu stellen und sich an die Objektivierungen von Wissenschaft zu halten. Was bringt einen Menschen dazu, sich mit Atomspaltung zu beschäftigen? Was knüpft er für Erwartungen daran? - Von daher könnte ich mir denken, dass Biographisches im Unterricht wieder seinen Platz haben sollte. Dass man nicht nur das Fallgesetz lernt, sondern auch, wie Galilei daraufgekommen ist, was er für ein Weltbild gehabt hat, und was er in diesem Rahmen für Untersuchungen unternommen hat. Wir haben alle noch ein vorkopernikanisches Weltbild in uns aus unserer Kindheit. Das wieder freizusetzen und produktiv einzubringen, dazu verschaffen biographische Materialien einen Zugang.

um: Ich möchte noch ein wenig konkreter werden. Ich stelle mir ganz praktisch biographische Texte vor, die wir in der Schule benutzen können. Man kann da Biographien benutzen als eine Art Steinbruch, wo jeder sein Material herholt, um die Lernprozesse zu fördern, die ohnehin schon geplant waren. Oder ich benutze

Biographien für einen anderen Zweck: In der Schule wird die biographische Erfahrung des Schülers ausgeblendet, der Schüler wird auf seine Lernerrolle reduziert. Ich könnte also biographische Texte dazu benutzen, dem Schüler ein wenig Anleitung zu geben, wie er ein Stück seiner Biographie besser bewältigen kann. Wenn ich das ernst nehme, so zerfällt der klassische Unterrichtsbe-griff sehr schnell. Sehen Sie eine Möglichkeit in der Lehrer-bildung, in dieser Richtung konkret zu arbeiten?

Schulze: Also ein Curriculum zu entwickeln, das auf der Bio-graphie basiert, halte ich für sehr utopisch. Ich habe von Schleiermacher gelernt, dass diese Sachen eher dialektisch ange-legt sind. Auf jeden Fall in Biographien ist das so: biogra-phische Entwürfe leben von der Spannung von individuellen Wün-schen, Träumen und Bedürfnissen einerseits und den gesellschaft-lichen Anforderungen andererseits. Dasselbe gilt auch für den schulischen Unterricht. Es gibt neben dem individuellen Lern-programm, dem, was jedem im Augenblick Spass machen würde zu lernen, auch die gesellschaftlichen Anforderungen, angefangen beim Lesen. Alle müssen lesen lernen, um überhaupt ein Instru-ment zu haben, um weitere Dinge zu machen. Wenn man dazusteht, dass man den Schülern ein Angebot machen muss, wäre die Folge-rung aus dem biographischen Ansatz, herauszufinden, wo der einzelne den Zugang zu dem Angebotenen hat. Also die Gestalt-pädagogik hat in dieser Richtung Vorschläge gemacht. Wenn man in einer fremden Sprache statt Sätze wie "Guten Tag" und "Was kostet die Fahrkarte von Bern nach Bielefeld" auszudrücken lernt, wie man sich gerade fühlt, also einen Satz wie "Ich füh-le mich heute gar nicht wohl", dann hat man Seiten an den Lern-stoffen aktiviert, die einen Bezug haben zur Biographie.

ms: Vielleicht zum Schluss eine Frage an Sie, Herr Baacke. Gibt es heute ein spezifisches Interesse oder eine Notwendigkeit, sich mit Biographien von Jugendlichen zu beschäftigen?

Baacke: Das Hauptproblem ist heute, dass die zunehmende Verge-sellschaftung der Erziehung und immer mehr Massnahmen in den Bildungsinstitutionen nicht zu besseren Resultaten geführt haben. Man kann ja auch darüber nachdenken, inwiefern Erziehungs- und Bildungsinstitutionen Probleme produzieren und nicht nur lösen, wie wir immer denken. Das andere ist das, was Margaret Mead ein postfiguratives Verhältnis der Generationen genannt hat, dass das präfigurative Verhältnis heute nicht mehr zutrifft, das heisst, es ist heute leider nicht mehr so, dass nur der Aeltere dem Jüngeren Wissensbestände überliefert, sondern dass der Jün-gere heute auch Erfahrungen, Interessen und Fertigkeiten hat, welche die Aelteren lernen müssen zu akzeptieren. Daraus er-gibt sich eine Irritation des Generationenverhältnisses und des Lehr-Lernverhältnisses, das nicht mehr so eindeutig traditional diskutiert werden kann. Zur Computerfrage gibt es inzwischen ja in der 'Times' Berichte von einflussreichen Männern im middle-ten Management, die nicht mit Computern umgehen können, aber ihre Kinder können das bereits. Das gibt neuen Konfliktstoff in der Familie, wenn sonst einflussreiche Männer plötzlich das Ge-fühl der Unterlegenheit gegenüber ihren Söhnen haben. Das ist

ein neues Thema, die alten kennen wir bereits: das der körperlichen Unterlegenheit, wenn man älter wird oder den Verlust der persönlichen Attraktivität in der Erscheinung - es gibt ja sehr viel Jugendneid unter den Erwachsenen. Wenn da geistige Unterlegenheitsgefühle dazukommen, wird das Verhältnis auch nicht einfacher. Das sind eine ganze Reihe von Konfliktstoffen, die uns dazu bringen, uns mit Jugendlichen und ihren Biographien zu beschäftigen im Hinblick auf eine Vermittlungsarbeit, die auch in der Lehrerbildung und der Ausbildung von Sozialpädagogen geleistet werden sollte.

ms: Vielen Dank für das Gespräch.

Literaturhinweise:

BAACKE, D. & SCHULZE, Th. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. München: Juventa 1979 / Dieselben (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Beltz Studienberichte (in Vorbereitung) / BAACKE, D.: Die 13- bis 18-jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters. München: Urban 1976 / SCHULZE, Th.: Sie prügeln sich, sie prügeln sich. Neue Sammlung, 1983, 5, 464-484 / SCHULZE, Th.: Autobiographie. In: LENZEN, D. & MOLLENHAUER, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1. Stuttgart: Klett, 1983, 316 - 322.

Vorschau auf den WBZ/SPV-Fortbildungskurs

JEREMIAS GOTTHELF ALS ERZIEHER

25. - 27. Oktober 1974 auf der Moosegg/BE

Urs Küffer

Gotthelf als Erzieher. Eine derartige Thematik mag nicht wenigen als abwegig erscheinen. Die einen werden zweifeln, ob man die anschauungsreichen Bilder und Gestalten des gotthelfischen Werkes überhaupt einer systematischen Analyse zuführen dürfe. Andere werden Mühe bekunden mit dem Gedanken, das Ideengut des immer wieder erfolgreich zum extremkonservativen Heimat- und Erbauungsschriftsteller abgestempelten Berner Pfarrers als Gegenstand einer ernstzunehmenden pädagogischen Beschäftigung vorzufinden. So treffen sich wohl viele im Zweifel am Wert einer pädagogischen Besinnung auf Gotthelf, dessen epische Leistung je nach Standort enthusiastisch gelobt oder nur halb widerwillig anerkannt wird.

Jüngste Entwicklungen im theoretischen und praktischen Bereich der Pädagogik mögen aber den Boden für eine offenere Diskussion literarischer Dokumente im allgemeinen und gotthelfischer Epik im besonderen bereitet haben. Ich denke - in methodologischer Hinsicht - an die Erneuerung hermeneutisch-qualitativer Forschungsanstrengungen, insbesondere an die Bemühungen um eine erziehungswissenschaftliche Erschließung narrativer Quellen. Ich denke ferner - in primär inhaltlicher Perspektive - an die an-

Ich hatte es erfahren, dass es in einer Schule zugeht wie in einer Ehe. Beide haben ihre Flitterwochen, und während derselben lauscht der schlauere Teil dem andern seine schwachen Seiten ab und setzt sich in die Stellung, in der er bleiben will. Dünkt es nun den ehrlichen, überlisteten Teil, es sei genug geflitterwöchelt, es sei nun einmal Zeit zu sagen, was auch er eigentlich wolle und wie es künftig gehen solle, so vernimmt er zu seinem grossen Erstaunen, dass es just so gehen solle, wie es just gehe, dass da nichts mehr zu ändern sei. Und versucht er es dennoch und möchte sich auf einen andern Fuss setzen, ja dann zerrinnen die Himmel. Regengüsse strömen, dumpfer Donner grollt, späte Reife fallen nieder, drückende Schwüle wechselt mit frostigem Winde, und bei allem chupet die Sonne, sendet nicht Licht, spendet die rechte Wärme nicht, und trübe wird es am Eehimmel. Wer kennt die Schlussworte nicht: "Wenn ich das gewusst hätte, wenn ich das gedacht hätte!" Wer weiss nicht, dass dann hier selten wahre Einigkeit stattfindet, sondern entweder eine stumme Unterwerfung von der einen, unbedingte Oberherrschaft von der andern Seite oder aber ein dreissig- bis vierzigjähriger Krieg, je nachdem die Teile ein zähes Leben haben? Je mehr nun ein Mensch in seliger Ueberschwenglichkeit meint, das verstehe sich von selbst, dass es gehe, wie er wolle, desto eher kömmt er unter den Pantoffel oder sieht sich zu einem ewigen Keifen, das nichts abträgt, verdammt. Nun herrscht bei den Schulmeistern gar zu gerne diese Ueberschwenglichkeit, und arglos blampen sie in ihr Amt hinein. Bei den Kindern aber herrscht Schlaueit, sie fühlen sich die Schwächern, darum lauschen sie auf die schwachen Seiten des Stärkern, um durch sie Meister zu werden. Wie sie nun dem Lehrer seine Macht nehmen, ihn entwaffnen, lähmen, täuschen, ihm trotzen können, das ist der Kinder Augenmerk. Sie beobachten die ersten Tage gar manierlich, allmählich strecken sie ihre Fühlhörner aus, immer weiter und weiter; stossen sie an, so versuchen sie es auf andere Weise, bis sie wissen, woran sie sind, und das alles sehr selten mit Bewusstsein, sondern instinktmässig.

Wehe nun dem Lehrer, wenn er bewusstlos ist, wenn er dieses Tasten der Kinder nicht fühlt und ihm nicht zu begegnen weiss mit Liebe und Ernst... Eine vernünftige Schulzucht gelingt nimmer, die Schule wird entweder zuchtlos oder ein Zuchthaus. Nun fühlte ich dunkel etwas von diesem, fühlte das Gewicht des Anfanges, des ersten Eindruckes; ich wusste, dass ich in meiner früheren Schule durch zu grosse Milde zum Spott geworden war, und ward zuerst versucht, ins Gegenteil zu fallen. Nun kann es nichts Unglücklicheres geben, als wenn ein an sich sanftmütiger und fast schwacher Mensch den Eisenfresser spielen will. Alle Augenblicke fällt er aus seiner Rolle, männiglich sieht des Esels Ohr hervorgucken, und als Esel wird er behandelt von Jung und Alt.

Wenn man recht nachsinnet, so ist das doch eine der grössten Merkwürdigkeiten in der Welt, dass man Tausende und Tausende quält jahrelang mit Erkennen und Zusammensetzen der Zeichen, durch welche die Menschen ihre Gedanken ausdrücken; aber in den Zeichen die Gedanken dann auch finden, das lehrt man nicht. Man lehrt Millionen die Zeichen selbst machen, aber wieder nicht in die Zeichen hinein die eigenen Gedanken legen; so kennen wir Zeichen, machen Zeichen, vermögen aber weder etwas aus ihnen heraus-, noch etwas in sie hineinzubringen. Beim sichtbaren Zeichen bleiben wir stehen, es ist uns alles in allem, bei ihm steht unser Verstand still wie ein Ochse am Berge; das Unsichtbare im Zeichen, der Gedanke, findet kein Auge in uns, das ihn sieht, keine Kraft, die ihn erkennt, auffasst und lebendig wiedergibt.

Man kann einen ganzen Haufen Scheiter in einen Ofen tun, sie machen denselben nicht warm; die Scheiter bleiben Scheiter, und der Ofen bleibt kalt. Man muss Feuer anmachen unter die Scheiter, und dieselben müssen aufgehen in Flammen, müssen leuchten und spretzeln nach allen Seiten, dann gibt es einen warmen Ofen. Das ist eine Gleichnisrede, deutet mir sie!

Jeremias Gotthelf

gesichts aktueller Krisensymptome wiederaufgenommenen Argumentationstraditionen zur Frage der anthropologischen Grundlegung und ethischen Ausrichtung der Erziehung sowie zur Notwendigkeit integrativer Suchbewegungen im Bildungssystem. Der Gedanke, sich in der Auseinandersetzung mit einem Dichter, der als Betroffener literarisch und praktisch an der Verwirklichung menschenwürdiger Lebens- und Bildungsbereiche arbeitete, auf Fundamentales zu besinnen, mag nun begründbar erscheinen. Diese Legitimation verstärkt sich, wenn man Gotthelf als "Streiter" in einer historischen Umbruchsituation wahrzunehmen vermag (und damit seinem Selbstverständnis folgt). Gotthelfs Werk stand im Zeichen einer keineswegs widerspruchsfreien, immer aber engagierten und praktisch-tätigen Stellungnahme zum epochalen Wandel von der Agrar- zur Industriegesellschaft und den damit verbundenen gesamtgesellschaftlichen Sonderungsbewegungen, institutionellen Umbildungen und Verlusten an gemeinsamen Sinngehalten. Aus einem überregionalen historischen Zusammenhang heraus - er weckt Assoziationen zu gegenwärtiger Dynamik - muss nach meinem Dafürhalten auch Gotthelfs ganzheitliche Erziehungskonzeption gedeutet werden: als Versuch etwa, forcierten Trennungen zwischen Schule und Leben, Erziehung und Unterricht, Erfahrung und Belehrung im Rahmen einer christlich - personalen Weltanschauung entgegenzutreten und nach sinnvollen Vermittlungen zu suchen.

Eine problemgeschichtliche Befragung des äusserlich provinziellen, innerlich aber welthaltigen Werkes von Gotthelf ist denn auch für den Gotthelf-Kurs im Herbst 1984 vorgesehen. Die folgenden Problemkreise stehen bisher (frühes Planungsstadium) im Vordergrund:

- die Frage nach dem Wozu und Wohin erzieherisch-unterrichtlicher Unternehmungen;
- die Frage nach dem Stellenwert von Person und Alltag in Erziehung und Unterricht;
- die Frage nach Möglichkeit und Grenze integrativer Denk- und Handlungsweisen in Erziehung und Unterricht.

Damit ist unterstellt, dass sich die notwendige Besinnung auf Grundfragen der Pädagogik von Gotthelf her als fruchtbar erweisen kann. Als wissenschaftlich-methodologisches wie als unterrichtsmethodisches Problem könnte zudem die Frage nach den Möglichkeiten eines Lernens aus literarischen Texten mitgedacht werden. Zusätzlich sollten - den fachübergreifenden und ganzheitlich-bildungsmässigen Ansatz dokumentierend - Erschliessungswege literarischer Materialien reflektiert und teilweise konkret erprobt werden, welche ausserhalb der Textarbeit i.e.S. angesiedelt sind. Geplant sind eine Exkursion zu einer emmentalischen Häusergruppe unter Leitung eines Kunsthistorikers (Schweizer) sowie Referat und Diskussion über (u.a.) radiophone Bearbeitungen von Gotthelfs Werken (Stalder, Radiomitarbeiter).

Der Kurs möchte Lehrer aller Fachrichtungen ansprechen. Selbstverständlich sollte er auch für Teilnehmerinitiativen ausreichend Raum geben. Wer weitere Auskünfte wünscht, wende sich an:
Urs Küffer, St.Niklaus, 3274 Merzligen, Tel. 032/ 80 12 15

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

SIPRI- EIN ANIMATIONSPROJEKT DER PAEDAGOGISCHEN KOMMISSION DER EDK *

SIPRI will zeigen, wo die Primarschule, heute steht, damit Lehrer, Wissenschaftler und Verwaltung gemeinsam konkrete Verbesserungen vorschlagen und erproben können.

Arbeitsgruppen und ein Netz von Kontaktschulen erarbeiten und erproben Lösungen von Fragen der Primarschule in den folgenden Themenbereichen:

Belastung von Schülern und Lehrern, Lernziele, Lehrpläne, Mehrklassenschulen, Fremdsprachunterricht, Schülerbeurteilung, Uebergang vom Kindergarten in die Primarschule, Zusammenarbeit mit den Eltern.

HINWEISE ZU ERSTEN PROJEKT-RESULTATEN

In den Jahren 1979 bis 1983 ist es SIPRI gelungen, ein persönliches Beziehungsnetz zu knüpfen, das die Zusammenarbeit von Lehrern, Inspektoren, Forschern, Mitarbeitern in pädagogischen Abteilungen, Leitern von Lehrplanprojekten, Schulen und Schulverwaltungen über die Kantons- und Sprachgrenzen hinweg zu Problemen der Primarschule wesentlich erleichtert.

Mit der Arbeit an Kontaktschulen konnten wertvolle Erfahrungen gesammelt werden, die nun zu einem Konzept für schulhausbezogene Lehrerfortbildung und Schulentwicklung verdichtet werden.

SIPRI lädt die Kantone und Regionen ein, neben der individuellen Lehrerfortbildung, die Fortbildung und Schulentwicklung auf Schulhaus- und Gemeindeebene zu fördern. SIPRI appelliert an die Träger der Lehrerfortbildung und an die Institutionen der Lehrerausbildung, diese Form der Schulentwicklung tatkräftig zu unterstützen. Dabei bieten die Mitarbeiter des SIPRI-Projektes ihre Mithilfe an.

DREI SCHLAGLICHTER AUF AUSGEWAEHLTE THEMEN

BELASTUNG

Schulische Belastung, Schulstress sind nicht so sehr ein quantitatives Problem (wieviel und welchen Stoff müssen wir abbauen) als vielmehr ein qualitatives (fragen wir lieber: welche Lehr- und Lernformen erhöhen die Lern- und Leistungsfreude der Schüler?).

SCHUELERBEURTEILUNG

SIPRI plädiert einerseits für eine bewusstere Entflechtung der drei Beurteilungsarten: summativ-bilanzierend (produktorientiert am Ende einer Lernphase)
 formativ (unmittelbar den Unterricht während einer Lernphase steuernd)
 prognostisch (zukünftigen Schulerfolg abschätzend und damit laufbahnbestimmend).

SIPRI fordert andererseits nachdrücklich, dass summative und prognostische Beurteilung zugunsten der formativen in den Hintergrund treten müssen.

* Eine umfassende BIBLIOGRAPHIE zum Projekt SIPRI kann beim Sekretariat der EDK bezogen werden. Das Sekretariat liefert ihnen, solange Vorrat, alle Publikationen unentgeltlich.

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

FREMSPRACHUNTERRICHT

Fremdsprachunterricht soll im Lehrplan als Teil der Spracherziehung integriert werden. Die Schule orientiert sich dabei an einer Welt mit intensiven Kommunikationserfordernissen.

Der Fremdsprachunterricht muss Rücksicht nehmen auf die altersspezifischen Fähigkeiten der Primarschüler (Drang zu Extraversion und Selbstdarstellung, Freude am Entdecken der Welt durch das Medium Sprache, etc.)

Im Fremdsprachunterricht dürfen Schüler nur formativ beurteilt werden (keine prognostische Beurteilung).

SIPRI UND DIE LEHRERBILDUNG

SIPRI BIETET

Materialien und Unterrichtshilfen für Allgemein- und Fachdidaktik:

Eine Analyse der Probleme der Schülerbeurteilung (Werkstattbericht 1) samt konkreten Beispielen für die Praxis (Werkstattbericht 3)

Anregungen für die Vorbereitung der Lehrer auf die Zusammenarbeit mit den Eltern (Werkstattbericht 2)

Anstösse für die Auseinandersetzung um den Bildungsauftrag der Primarschule (EDK-Bulletin 38 und Werkstattbericht 4)

Eine Uebersicht über aktuelle Tendenzen in der Fachdidaktik (Werkstattbericht 5)

Eine Reihe von eher THEORETISCH ORIENTIERTEN ARBEITEN betrafen die Beschreibung von Funktionen der formativen, summarischen und prognostischen Schüler-

beurteilung, der Begründung unserer Forderung nach Funktionsentflechtung in der Unterrichtspraxis und der Formulierung einer Entscheidungshierarchie zur Bestimmung von Funktionen und Formen der Schülerbeurteilung. Darüber hinaus verfassten wir vier Szenarien zur Schülerbeurteilung:

*Noten und Begleitmassnahmen,
Modifizierte Notengebung und Begleitmassnahmen,
Förderungsorientierte Schülerbeurteilung mit eingeschränkter Selektion,
Prospektives Leitmodell ohne Selektion.*

Eine sorgfältige UNTERSUCHUNG beschreibt die Uebertrittsverfahren von der Primarschule in die Sekundarstufe I in allen 26 Kantonen und vergleicht sie miteinander.

Für die AUSBILDUNG DER SEMINARISTEN und die Fortbildung der Lehrer ergeben sich dabei einige Fragen und Probleme:

SIPRI FRAGT

Kann die Ausbildung Schulentwicklung und Lehrerfortbildung auf Gemeinde- und Schulhausebene mittragen helfen?

Kann die Lehrerbildung die Bereitschaft und die Fähigkeit der Lehrer zur Zusammenarbeit mit den Eltern fördern?

Ist eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Primarlehrer- und Kindergartenseminarien möglich?

Kann den Bedürfnissen von Mehrklassenschullehrern besser entsprochen werden?

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

Kann die Lehrerbildung deutlicher auf die Charakteristika von formativer, summativer und prognostischer Schülerbeurteilung aufmerksam machen?

Wie können Seminaristen auf die hohen Anforderungen vorbereitet werden, die ein neues Beurteilungssystem stellt?

Können zukünftige Lehrer ein neues Beurteilungssystem während ihrer eigenen Ausbildung selbst erfahren und erleben, damit sie es später in ihrer eigenen Lehrerpraxis ganz selbstverständlich anwenden?

Wie können Seminaristen darauf vorbereitet werden, in ihrer Tätigkeit dem Lernprozess vor dem Lernprodukt den Vorrang zu geben
 Formative Schülerbeurteilung möchte Lernprozesse optimieren.

Wie und in welchen Fächern/Veranstaltungen kann der künftige Lehrer qualifiziert werden, damit er mit den Eltern seiner Schüler einen offenen, partnerschaftlichen Kontakt pflegen kann?

Wie lernt der Lehrer den Eltern derart zu begegnen, dass diese ihre Vorurteile, Ängste und Aggressionen abbauen können?

In welchen Fächern/Veranstaltungen lernt der Lehrerkandidat, die Bedürfnisse anderer erwachsener Menschen wahrzunehmen und auf sie einzugehen?

In welchen Fächern/Veranstaltungen erwirbt der Lehrerkandidat die Fähigkeit zum hilfreichen, konstruktiven Gespräch und zur Verständigung auch bei Problemen und Konflikten?

In welchen Fächern/Veranstaltungen erwirbt der Lehrerkandidat/Junglehrer die Voraussetzungen, um die konkrete Ausgangslage der Schüler einer Klasse und ihrer Eltern zu erfassen? - Welches sind seine ersten praktischen Erfahrungen im Umgang mit Eltern von Schülern?

Summative Beurteilung fragt am Ende eines Prozesses nach dem Lernprodukt. In diesem Moment ist es häufig zu spät, dem Schüler helfend beizustehen. Wichtig ist weniger, was ein Schüler kann oder nicht kann, als warum er bestimmte Leistungen erbringt und warum er andernorts versagt. Für einen solchen Unterricht braucht der Lehrer Hilfen, die ihm zum Teil schon das Seminar bieten kann:

Instrumente und Materialien zur formativen Beurteilung;

Erfahrungsaustausch unter den Kollegen im Schulhaus oder in der Schulgemeinde, Beratung durch Kollegen und aussenstehende Berater (Seminarlehrer, Mentoren, Inspektoren, etc.);

Spezielle Ausbildungskurse für Gesprächsführung mit Erwachsenen (Elternkontakte!) und Kindern.

DREI PUBLIKATIONEN AUS DEM SIPRI-Projekt

DIE SITUATION DER MEHRKLASSENSCHULEN IN DER SCHWEIZ

Informationsbulletin EDK Nr. 42

Für Mehrklassenschullehrer
 Lehrplan- und Lehrmittelproduzenten
 Verantwortliche für Reformprojekte

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

Lehrerbildungsinstitutionen
Verantwortliche für die Fort-
bildung

Mehrklassenschulen sind zahlreicher als mancher meint!
Eine Mehrheit der Lehrer an Mehrklassenschulen unterrichtet gerne an solchen Schulen.
Reformprojekte, moderne Lehrmittel, Aus- und Fortbildung berücksichtigen die Bedürfnisse dieser Lehrer nur ungenügend.

DIDAKTISCHE ENTWICKLUNGSTENDENZEN IN DER PRIMARSCHULE

SIPRI-Werkstattbericht 5

Für Lehrplan- und Lehrmittelproduzenten
Lehrerbildungsinstitutionen
Verantwortliche für die Fortbildung

Beschreibung der aktuellen Situation der Primarschule mit ihrer Vielfalt an didaktischen Tendenzen und Wegen.
Perspektiven möglicher Entwicklungen in den wichtigsten Fachbereichen

GEDANKEN ZUM THEMA SCHÜLERBEURTEILUNG

SIPRI-Werkstattbericht 1

Für Lehrer
Lehrerbildungsinstitutionen
Verantwortliche für die Fortbildung

Was alles berücksichtigt werden muss, wenn Schülerbeurteilung gezielter auf die Förderung des Kindes ausgerichtet werden soll.
Vier Szenarien von "Begleitmassnahmen zur Notengebung" bis zu einem "förderungsorientierten Prospektivmodell".
Überlegungen zum Thema Selektion.

Schulentwicklung auf Gemeinde- und Schulhausebene braucht ein übergeordnetes Schulleitbild, will sie nicht in pädagogischen Provinzialismus versinken.

SIPRI formuliert deshalb Thesen zur Entwicklung der Primarschule.

Eine Reihe von bereits erschienenen Werkstatt- und Ergebnisberichten und Tonbildschauen hält bisher erarbeitete Resultate themenspezifisch fest. Demnächst erscheinen weitere Berichte zu folgenden Themen:

*Vom Kindergarten in die Primarschule
Von der Primarschule in die Sekundarstufe I
Schülerbeurteilung
Fremdsprachunterricht an der Primarschule*

Unsere Mitarbeiter orientieren Sie gerne auch persönlich. Wenden Sie sich bitte an:

Werner Heller, Sekretariat EDK,
Sulgeneckstr. 70, 3005 Bern
für das Gesamtprojekt

Jean-Pierre Salamin, DIP Valais,
Planta 3, 1950 Sion
für das Gesamtprojekt

Anton Strittmatter, ZBS,
Guggistr. 7, 6005 Luzern
für Belastung, Lehrziele

Monica Thurler, Bd des Areneys 19
1806 St. Léger
für Schülerbeurteilung

Max Huldi, Baselstr. 110
4144 Arlesheim
für Kindergarten und Unterstufe

Erich Ambühl, Primarschulinspektor,
Hauptgasse 59, 4500 Solothurn
für Elternkontakte

WOZU LEITBILDER UND LEITIDEEN?

und ein offener Absagebrief zu einem nicht zustande gekommenen SPV-Kurs

Anton Strittmatter

"Es kann einem in der Lehrerbildung nicht gleich sein, was sich da in der Primarschule so mächtig bewegt" - so schrieb Toni STRITTMATTER in seiner Vor-schau zum SPV-Leitideenkurs (BzL 1/1983, S.18) und bezog sich dabei auf die Leitideen(entwürfe) in über einem Dutzend Kantonen. Inzwischen ist der Kurs "für Lehrerbildner aller Stufen" zum zweiten Mal (wegen "mangelnder Nach-frage") nicht zustande gekommen. - Wir lassen hier Toni STRITTMATTER zu Worte kommen: Zum einen mit seinem offenen Kurs-Absagebrief an die wenigen Angemeldeten; zum andern mit Ueberlegungen zur Frage nach dem Sinn und Zweck von Leitideen sowie nach den Anforderungen, die man an gute Leitbilder stel-len sollte (Red.).

Es gab sie zwar schon früher, aber in den letzten zehn Jahren sind sie zur Epidemie geworden: die Leitbilder und Leitideen. Unser Verkehr rollt nach Leitbild (GVK), das Energieleitbild regelt die Kraftwerkpolitik, der Wissenschaftsrat betreibt nach Leitbild Hochschulförderung, die PTT erhöht ihre Taxen gemäss Kommunikationsleitbild und Sandoz stellt den Ausbildungsgängen für Chemieberufe 24 Leitideen voran. Seit kurzem verfügen meh-rere Kantone der Deutschschweiz über je eigene Schulleitbilder bzw. Leitideen. Die Schweizerische Erziehungsdirektoren-Konfe-renz hat eben ein gesamtschweizerisches "Schulleitbild 2020" in Auftrag gegeben.

Was Leitbilder nicht sein sollten

Wenn ich an gewisse Leitbilder denke, kommen mir vor allem drei Fehlformen in den Sinn:

- Einzelne Leitbilder scheinen vorwiegend der Befriedigung emotionaler bzw. schöngeistiger Bedürfnisse zu dienen. Sie kennen alle die Phrasen, bei denen einem so richtig schön warm ums Herz wird, die Appelle und Betrachtungen über "Herz, Hand und Kopf", über die "weltumspannende Solidarität" oder über die "Ehrfurcht vor der Einmaligkeit des Menschen". Sol-che Sätze sind zwar wahr, aber in ihrer diffusen, abstrakten Art für den Durchschnittsverbraucher nutzlos - ausser eben als Seelenwärmer.
- Es gibt Beispiele von Leitideen, bei denen ein Verdacht auf Alibi-Uebung nicht von der Hand zu weisen ist. Aufwendige Leitideen-Projekte und -Diskussionen sind durchaus in der Lage, die Kräfte von ungelösten Hier- und Jetzt-Problemen abzulenken. Der Trost am Zukunftstraum lässt einen den miss-lichen Alltag besser vergessen. Es ist in jedem Fall zu prü-fen, wieviel Energie man wohin leiten will.
- Eine dritte Gefahr ist die Ueberforderung durch Tugendkata-logs. Leitideen-Autoren haben die Tendenz, unvermittelt vom

Boden abzuheben und in die hehren Gefilde von Idealen und Tugenden zu entschweben. Wenn diese dann als mehr oder weniger verbindliches und sanktioniertes Leitbilddokument den Benutzern vorgesetzt werden, ist nicht selten Ueberforderung, schlechtes Gewissen, ein Gefühl des ständigen Ungenügens die Folge. In hierarchischen Institutionen mag das zwecks Disziplinierung des Fussvolkes erwünscht sein. Auf die Dauer wird der Widerspruch aber wohl meist dadurch gelöst werden, dass man das Leitbild im Keller verschwinden lässt.

Was gute Leitbilder bieten können

Nachdem wir uns jetzt von den Kehrseiten und Gefahren von Leitideen freigestrampelt haben, können wir den Blick auf die nützlichen Eigenschaften werfen:

- Leitideen geben dem eigenen, alltäglichen Tun einen Sinn. Sie unterlegen diesem Tun Werte und Zielrichtungen. Gerade in Zeiten der Sinnkrise sind Menschen und Gruppen auf solche sinnstiftende Orientierungen angewiesen. Es ist überhaupt ein Kennzeichen der Spezies Mensch, dass sie die Frage nach dem Sinn ihres Tuns und Daseins stellen kann (bzw. muss). Leitbilder können da behilflich sein (breite Mitbestimmung, Veränderbarkeit der Leitideen und garantierte Freiräume vorausgesetzt).
- Leitbilder können Einzelfragen in einen grösseren Zusammenhang stellen. Sie können verhindern, dass Probleme kurzsichtig, isoliert angegangen werden, können helfen, auf komplexe ökologische Zusammenhänge und längerfristige Auswirkungen Rücksicht zu nehmen.
- Sein Tun Ideen entlang leiten zu lassen sichert eine gewisse Kontinuität. Gerade in Organisationen mit starkem Innovationsbewusstsein und mit ausgebauter Mitbestimmung mindert das die Gefahr, durch ständige impulsive Tagespolitik, durch einen aufreibenden geschichtslosen und perspektivlosen Zickzackkurs die Identität zu verlieren, laufend auch Bewährtes und Ergiebiges über Bord zu werfen.
- Leitideen stiften so auch Gruppenidentität, sind der gemeinsame Nenner, das gemeinsame Wert- und Zielfundament, auf dem sich in einer Gemeinde oder im Kanton die Eltern, Lehrer und Schulbehörden finden können.
- Leitideen sind ein geeigneter Gegenstand und Ort der Mitbestimmung. Es gibt Organisationen, die zwar im Sandkasten der Mitbestimmung über Detailfragen streiten lassen, die wirksame "Unternehmensphilosophie" aber als Privileg weniger führender Köpfe bewahren. Es ist möglicherweise sowohl demokratischer wie auch ökonomischer, den Schwerpunkt der Mitbestimmung bei den weichenstellenden Leitideen zu setzen und dann bei den Ausführungsdetails die Entscheidungskompetenzen eher schmal zu verteilen.
- Leitbilder dienen schliesslich der Orientierung nach aussen. Sie sind geeignet, der Oeffentlichkeit Einblick in die wesentlichen Kennzeichen einer Einrichtung (Schule) zu geben. Gleich-

zeitig kann ein Leitbild Interessenten (künftigen Studenten, Lehrern) die nötige Entscheidungshilfe geben.

Anforderungen an ein gutes Leitbild

Nicht jedes Leitbild dient auch wirklich den obgenannten Zwecken. Ein gutes Leitbild muss dreierlei Qualitätsansprüchen genügen: Es muss inhaltlich gut sein, es muss gewissen formalen Anforderungen genügen, und es muss schliesslich durch die Art seiner Entstehung und seiner institutionellen Einbettung bzw. den Gebrauch in seiner Wirksamkeit gesichert werden.

Zur inhaltlichen Güte von Leitideen lässt sich auf allgemeinem Niveau wenig sagen. Der gute Inhalt muss eben "erdiskutiert" werden. Wichtig scheint mir, dass dabei sowohl "Innenkriterien" (die Beteiligten haben das Gefühl, dass die Leitideen für sie stimmen) wie auch "Aussenkriterien" (z.B. Qualifikationsbedarf der Abnehmer einer Schule) berücksichtigt werden.

Bei den formalen Ansprüchen können etwa folgende genannt werden:

- klare, präzise Sprache
- konsensfähiger Inhalt (nicht zu extrem, ev. nicht zu präzise)
- Zukunftsgerichtetheit, idealtypischer Charakter
- realistisch, erreichbarer Anspruch
- Komplexität, Vielperspektivität
- knapp im Umfang, gut strukturiert (Vorbild: 10 Gebote)

Es liegt auf der Hand, dass in dieser Aufzählung von Ansprüchen Spannungen, Widersprüche drin sind. Die Kunst wird darin bestehen, ein optimales Verhältnis zu finden.

Schliesslich kennzeichnet ein gutes Leitbild, dass es nach der Herausgabe auch wirklich ernst genommen wird. Das ist dann eher der Fall, wenn viele Adressaten schon bei der Entwicklung dabei waren und sich mit "ihrem Kind" identifizieren. Wichtig ist aber auch, dass das Leitbild durch die bedeutsamen Instanzen "abgesegnet" bzw. "adoptiert" wird, und dass seine Verwendung nachher absichtsvoll gesichert wird. Es braucht dazu bezeichnete "Leitideen-Verwalter", Personen und Stellen, welche den festen Willen haben, bei jeder sich bietenden Gelegenheit auf das Leitbild zu verweisen, welche das Leitbild ständig im Tschopensack bzw. im Handtäschli mit sich herumtragen. Dass das nur bei einem entsprechend handlichen Format und bei "gluschtiger Aufmachung" der Fall ist, versteht sich von selbst.

Leitideen haben nicht den Charakter verbindlicher Gesetze. Das mag für die "Durchsetzung" in der Praxis ein Nachteil sein. Die Vorteile: Leitideen dürfen mutiger, zukunftsgerichteter sein als dies üblicherweise bei Gesetzesparagrafen möglich ist. Und sie können zu einem schönen Teil ohne Referendumsfristen und Ausführungselemente sofort in die Tat umgesetzt werden. Wo setzen Sie morgen den Hebel an?

Auszüge aus den kürzlich veröffentlichten Innerschweizer LEITIDEEN FUER DIE VOLKSSCHULE. Konferenz der Innerschweizer Erziehungsdirektoren (IEDK) 1984.

Aus den allgemeinen Zielen für die Volksschule

Der Schüler als Person

- Die Schule stärkt im Schüler das Bewusstsein seines Wertes als Person und fördert ihn in seiner Individualität.
- Sie unterstützt ihn bei der Entwicklung von Selbstvertrauen und Lebensmut.
- Sie steht ihm bei der Entwicklung seines Gewissens bei und hilft ihm dadurch, Freiheit wahrzunehmen und selbstverantwortlich zu leben.
- Sie hilft ihm, sich seiner Gefühle bewusst zu werden, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und sie zu bejahen.
- Sie fördert seine Denk- und Urteilsfähigkeit und führt ihn zu eigenständigem Lernen aus echtem Interesse.
- Sie hilft ihm, seine sprachliche und nichtsprachliche Ausdrucksfähigkeit weiterzuentwickeln und ermöglicht ihm dadurch ein vertieftes Selbst- und Weltverständnis und eine differenzierte Kommunikation.
- Sie unterstützt ihn bei der Pflege, Ertüchtigung und Gesunderhaltung seines Körpers.
- Sie schult alle seine Sinne und leitet ihn zu differenzierter Wahrnehmung an.

Der Schüler im sozialen Bezug

- Die Schule macht ihm bewusst, dass er in einer Gemeinschaft lebt und hilft ihm, seine Mitmenschen mit ihren Eigenarten, Bedürfnissen, Stärken und Schwächen zu verstehen, anzunehmen und zu lieben, Lebensaufgaben in gemeinschaftlicher Verbundenheit zu lösen und Konflikte unter Wahrung der Menschenwürde auszutragen.
- Sie fördert seine Fähigkeit, bei der Befriedigung seiner Bedürfnisse und Triebe das Wohl der Gemeinschaft zu berücksichtigen.
- Sie entwickelt sein Verständnis für die gesellschaftliche Verflochtenheit des Menschen und fördert sein Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein für die Gesellschaft.

Der Schüler auf der Suche nach Lebenssinn

- Die Schule ermutigt ihn, in seinem Dasein einen Sinn zu sehen und danach zu leben.
- Sie weckt in ihm das Verständnis für die Spannungen der menschlichen Existenz und hilft ihm, sie anzuerkennen und mit ihnen zu leben.
- Sie hilft ihm, sowohl Arbeit als auch spielerische Musse als notwendige und sinnvolle Lebensvollzüge zu erkennen und in sein Dasein zu integrieren.

Aus den Leitideen für die Primarstufe

Schülerbeurteilung, Leistung, Selektion

- Selbst- und Fremdbeurteilung: Der Schüler ist auf eine Beurteilung seiner Leistungen angewiesen. Grundlagen dafür sind einerseits die Lernziele, andererseits die Fähigkeiten des Schülers.

Die Beurteilung soll den Schüler in seinen Leistungsanstrengungen ermutigen und ihm helfen, seine Fortschritte und Schwächen zu erkennen, sich allmählich richtig einzuschätzen. Dazu eignet sich in erster Linie das direkte Gespräch zwischen Lehrer und Schüler, in dem Fremdbeurteilung und Selbstbeurteilung einander gegenüber gestellt werden.

- Elterninformation: Für die Elterninformation über Leistungen und Verhalten des Kindes eignen sich direkte Gespräche zwischen Lehrer, Eltern und Kind sowie schriftliche Fixierungen. Daher ist die bisherige Praxis der Zeugnisse als einzige Rückmeldung an die Eltern in Richtung auf flexiblere Lösungen zu erweitern.
- Promotion, Remotion: Als Grundlage für Promotion, Remotion und Einweisung in besondere Klassen dienen nicht Notendurchschnitte allein, sondern eine differenzierte Gesamtbeurteilung des Schülers und seiner Entwicklungsmöglichkeiten sowie ein Gespräch zwischen Lehrer und Eltern (in der Regel unter Einbezug des betroffenen Schülers, gegebenenfalls auch des Schulpsychologen).
- Uebertrittsverfahren: Das Uebertrittsverfahren für die Zuweisung des Schülers in einen der verschiedenen Züge der Orientierungsstufe ist so zu gestalten, dass einerseits Unter- und Ueberforderungen im späteren Schulverlauf, andererseits ein übermässiger Leistungsdruck auf der Primarstufe vermieden werden können. Dementsprechend sollen für den Entscheid, in welchen Zug der Schüler eintreten kann, nicht nur die erbrachten Leistungen, sondern auch eine differenzierte Gesamtbeurteilung des Schülers hinsichtlich seiner Neigungen sowie seiner Leistungs- und Entwicklungsmöglichkeiten ausschlaggebend sein. Dem auf einem Gespräch mit dem betroffenen Schüler und seinen Eltern beruhenden Lehrerurteil muss deshalb im Uebertrittsverfahren ein massgebender Stellenwert eingeräumt werden.

Zu beziehen beim Zentralschweizerischen Beratungsdienst für Schulfragen, Guggistrasse 7, 6005 Luzern.

Anton Strittmatter
ZBS, Guggistrasse 7
6005 Luzern

Luzern, 2. April 1984

Offener Brief: Kursabsage

Liebe Kolleginnen,
Liebe Kollegen,

In Absprache mit der Kursleiterin Zita Frey teile ich Euch mit, dass der SPV-Kurs vom 30. April - 4. Mai 1984 in Rotschuo wieder nicht durchgeführt werden kann. Ihr erinnert Euch: letztes Jahr waren es 8 Anmeldungen. Wir haben dann nochmals ausgeschrieben, breiter geworben. Der Erfolg: 4 Anmeldungen!

Jemand hat mir gesagt, das Datum für den Kurs sei etwas ungünstig angesetzt. Ich habe in der WBZ nachgefragt: Die mussten für die gleiche

Woche auch 9 Geschichtslehrern absagen. Für den Kurs "Aspekte der industriellen Revolution in der Schweiz" hatten sich 59 Teilnehmer angemeldet. Es konnten aber leider nur 50 berücksichtigt werden...

Das Echo auf unsere Kurs-Offerte stimmt mich traurig und ein bisschen zornig. Da haben in den letzten zwei Jahren 13 Kantone sich neue Schulleitbilder erarbeitet, andere stehen davor; und das bewegt gerade 3 Seminarlehrer aus 2 Seminaren soviel, dass sie sich während einer Woche mit der Bedeutung solcher Leitideen in der Lehrerbildung auseinandersetzen wollten.

Wir wollten uns nebst der Auseinandersetzung mit dem Phänomen Leitideen während einer Woche "Ideen geben für den Umgang mit Leitideen im Seminarunterricht, in der Pädagogik, in der Didaktik, in Deutsch und Physik", also praktische Vorbereitungsarbeit für den eigenen Unterricht leisten. Kein Bedarf!?

Im LEMO-Bericht (1975) werden an zahlreichen Stellen die Wechselbezüge Seminar - Primarschule betont. Insbesondere werden als wesentliche Voraussetzungen für die Arbeit der Seminarlehrer postuliert, dass diese "im weiteren Bereich der Schule, der Bildung und Bildungspolitik die grossen Strömungen verfolgen können" und "die grossen geistigen und sozialen Bewegungen unserer Zeit zu deuten vermögen". Genau darauf zielte unser Kursangebot ab, sind doch die meisten Leitideen Ausdruck des Zeitgeistes und der Suche nach neuen Orientierungen in der aktuellen Sinnkrise und in der rasanten Veränderung der die Schule tragenden Gesellschaft.

Ich frage mich:

- Haben wir (die Kursleiter) unser Thema schlecht verkauft, uns nicht ausreichend deutlich gemacht?
- Wollten wir mit unserem Anliegen Wasser in den See tragen? Sind diese Leitideen in den Seminarien bereits inkorporiert, haben die Pädagogik- und Didaktiklehrer schon selbstverständlich davon Kenntnis genommen und sie in ihr Programm eingebaut?
- Oder liegt da wieder einmal die klassische Kluft zwischen der Gesellschafts- und Schulentwicklung einerseits und der Praxis in den Seminarien anderseits vor?

Ich neige in meiner Verärgerung natürlich der dritten Version zu. Was tun eigentlich die Pädagogiklehrer für ihre Fortbildung? Stimmt der Verdacht, der kürzlich von einem Seminarlehrer selbst geäussert worden ist, dass die Kollegen - wenn sie überhaupt Fortbildungskurse besuchen - fast ausschliesslich Gordon-, TZI-, TA- und Selbsterfahrungsgruppen frequentieren? Woher beziehen diese Kollegen ihr Wissen um das, was sich in der Primarschule tut (siehe Leitideen)? Wie steht es denn heute, fast 10 Jahre nach LEMO, mit der Empfehlung, im Pensum des Seminarlehrers die Arbeit in und an der Primarschule einzuschliessen, in der Lehrerfortbildung, in Schulreformprojekten, in bildungspolitischen Gremien usw.?

Vielleicht (hoffentlich) liege ich mit meinen Verdächtigungen völlig daneben. Dann sagt mir doch bitte, liebe Kolleginnen und Kollegen, wie's wirklich ist! Die "Beiträge zur Lehrerbildung", welche diesen offenen Brief abdrucken, sind gerne bereit, Ihre Meinungen weiterzuleiten. Letztlich stellt sich nämlich für den SPV überhaupt die Frage, ob nicht eine

gewisse "Fortbildungsmisere" herrsche, sei es bei den Seminarlehrern selbst, sei es auf seiten des Kursangebots. Wie sehen Sie das?

Mit gemischten Gefühlen aber nichtsdestotrotz

freundlichen Grüßen

bei Sitthardt

Aus der Praxis - für die Praxis

Erfahrungen aus dem Unterricht

Ueber den Einsatz der Arbeitsunterlage "Genetisches Lehren / Didaktische Frage" (Vgl. BzL 1/84, Seiten 46/47)

Die Berufsschullehrer-Studenten stehen kurz vor ihren Schlussexamen. Im Unterricht "Allgemeine Didaktik / Pädagogische Psychologie" kehren wir noch einmal zu den zentralen Themen zurück. Ich suche nach einer anregenden Form, um den Themenkreis "Vom Reden und Hören im Schulzimmer" aufzugreifen, dabei zu verweilen und ihn zu vertiefen. Die Arbeitsunterlage "Genetisches Lehren/Didaktische Frage" im letzten Heft der BzL enthält, was ich suche.

Die Klasse bekommt den Text mit einem Hinweis auf den in der Einleitung formulierten Schwerpunkt, wonach didaktisch richtiges Fragen mehr sei, als das Beherrschen einer effizienten Fragetechnik. Die Studenten haben fünfzehn Minuten Zeit, um die beiden Protokolle unter dem Leitsatz "*Die Schüler lehren, selbst zu gehen, ohne dass sie allein gehen*" (WAGENSCHHEIN) zu interpretieren und den Kerngedanken des "*Genetischen Lehrgesprächs*" zu formulieren. Die Ergebnisse sollen sie mit den Banknachbarn erörtern.

Nach zehn Minuten Einzelarbeit lesen wir die beiden Protokolle mit verteilten Rollen. Die geschilderten Unterrichtssituationen werden damit anschaulicher, "ohren-fälliger", konturenreicher.

Nach einer Viertelstunde bitte ich um Interpretationen. Ich betätige mich als Protokollant: Auf die linke Tafelseite alle Aussagen zu A, rechts alle Aussagen zu B; auf die zweite Tafel schreibe ich Kerngedanken zum "Genetischen Lehrgespräch". Es kommen Deutungen, Stellungnahmen und Folgerungen - die Tafeln füllen sich rasch. Dann tritt ein Moment der Ruhe und Betrachtung ein. Die Tafel enthält widersprüchliche Aussagen und solche, die gesucht wirken. Ein Student verlangt den Schiedsrichter - ich verweigere diese Rolle, sondern fordere die Klasse zur Bereinigung im Gespräch auf. Zu dieser Phase zwei Beispiele: In beiden Protokollen steht die Bemerkung "typisch für ein Genetisches Lehrgespräch"; eine Diskussion findet nicht statt, weil der Autor der einen Aussage diese zurückzieht. Ein Student gibt zu Protokoll, die straffe Gesprächsführung sei angemessen für das 7. Schuljahr, die freie für das 4. Schuljahr. Ein Klassenkollege vertritt und begründet die gegenteilige Auffassung. Diese Diskussion findet ihr Ende im engagierten Votum einer Studentin: "Das könnt ihr doch nicht sagen. Erziehung zum selbständigen Beobachten und Denken ist doch nicht abhängig vom Alter der Schüler!"

Besondere Erörterung bedarf offensichtlich auch der Satz, der als zusammenfassendes Motiv im Text steht: "Die Schüler lehren, selbst zu gehen, ohne dass sie allein gehen". Die Wörter 'selbst' und 'allein' werden analysiert und gegeneinander abgewogen. Das Gespräch nimmt eine unerwartete Wende, als ein Student vermerkt, eigentlich sei ja das, was wir gerade täten, auch ein Genetisches Lehrgespräch. Er frage deshalb die Kolleginnen und Kollegen, ob sie jetzt den Eindruck hätten, sie gingen 'allein' oder sie gingen 'selbst'.

Nach einiger Zeit - die Idee des Genetischen Lehrgesprächs steht klar, attraktiv und akzeptiert vor uns - übernehme ich, möglichst glaubwürdig und dezidiert, die Rolle des "Realisten". Es sei wohl wichtig, diese Idee zu kennen, in der Berufsschule stünden wir aber unter einem grossen Zeitdruck, der Lehrplan sei ernst zu nehmen und das Beispiel B im Text zeige ja, dass die Schüler nicht zu einem vernünftigen Resultat kämen. Darum sei das Gene-

Kommentar zu Text A

- Daten (Wissen) werden verlangt, kein Denken
- es werden enge didaktische Fragen gestellt → der S lernt nicht selbst zu gehen
- L verpasst Anschlusspunkt beim S, (er knüpft nicht an)
- nur der L stellt Fragen
- enge Führung, S werden gegängelt

Kommentar zu Text B

- S suchen an dem für sie Bekannten Anschluss
- S stoßen dort an, wo sie den L fragen müssen
- Der Versuch ist die Frage
- S gehen selbst, L begleitet
- S sind angeregt, beginnen zu denken

Kerngedanken des Genetischen Lehrgesprächs

- Nicht der Lehrer fragt, sondern die Schüler fragen sich selbst
- Erziehung zur Selbstständigkeit ist keine Frage des Alters
- 'selbst gehen' heißt auch: auf Notwege geraten und es selbst merken

Nachschrift des Wandtafelprotokolls (nach der Bereinigung im Gespräch)

tische Lehrgespräch interessant, aber ein Stück Feiertagsdidaktik und nur selten anzuwenden. Ich ernte lebhaften Widerspruch. Die Wichtigkeit des selbst-tätigen Lernens wird postuliert und (sehr schön) begründet. Einige Studenten schmunzeln. Sie beobachten einen Rollentausch. Ausgerechnet einer der Studenten, von dem immer wieder auf den Stoffdruck und die Notwendigkeit einer direkten Führung durch den Lehrer hingewiesen wird, vertritt nun berechtigt und engagiert die Ideen des Genetischen Lehrens.

Den Verlauf dieser Unterrichtssequenz habe ich nicht geplant, ich habe lediglich den Zeitraum im Unterricht ausgespart. Ich bedanke mich bei Peter FÜGLISTER für die offensichtlich anregende Unterlage und bei der Klasse, dass sie sich und mir die Erfahrung eines Genetischen Lehrgesprächs über das Genetische Lehrgespräch ermöglicht hat.

Hans Kuster

Der "Seminarlehrerinnenkurs" in Solothurn

Am 30. April 1984 hat in Solothurn der "Pilotkurs" der Ausbildung für Seminarlehrerinnen in den Bereichen Handarbeit, Hauswirtschaft und Kindergarten begonnen. Er ist berufsbegleitend (2 Tage pro Woche während 2 Jahren), Träger ist die Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz. Angesprochen sind Seminarlehrerinnen, die fachkundlichen, fachdidaktischen und berufspraktischen Unterricht erteilen, zentrale Teile der Ausbildung der Seminarist(inn)en also.

Zur Vorgeschichte:

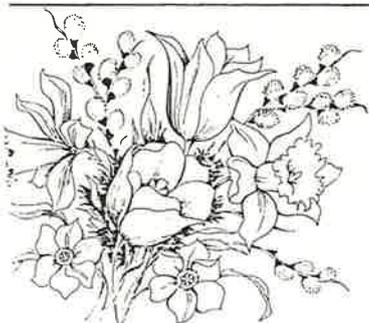
Bisher haben sich Handarbeitslehrerinnen, Hauswirtschaftslehrerinnen und Kindergärtnerinnen nach ihrer Grundausbildung auf eigene Initiative ausgebildet, um sich für die Aufgabe als Seminarlehrerin zu qualifizieren. Eine speziell auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene Ausbildung gab es nicht. Von den fach- und erziehungswissenschaftlichen Hochschulstudien waren sie in den meisten Fällen wegen der Zulassungsbedingungen ausgeschlossen. Jahrelange Vorarbeit von Seminarlehrerinnen in den Bereichen Handarbeit, Hauswirtschaft und Kindergarten und ihrer Berufsverbände und ein Postulat der Nationalrätin Thalmann, das eine methodisch-didaktische Ausbildung in den genannten Bereichen forderte (1978), führten dazu, dass die Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren ihrer Pädagogischen Kommission den Auftrag gab, ein entsprechendes Konzept zu erarbeiten. Dieses Konzept lag 1981 vor.

Die Durchführung der Kurse und damit die Detailplanung wurden in der Folge den Regionen übertragen. So hat in der Ostschweiz ein erster Kurs im April 1983 in Gossau begonnen, für die Kantone der Nordwestschweiz jetzt jener in Solothurn.

Und heute:

Mit 24 Teilnehmerinnen haben wir die interessante und fordernde Arbeit angefangen. Im ersten Semester geht es zentral um die Klärung der eigenen beruflichen Situation. In der Plenumsgruppe und in den nach Berufstyp gebildeten Untergruppen (Handarbeit / Hauswirtschaft / Kindergarten) erarbeiten wir die Sicht der heutigen Lage und wichtiger Tendenzen in Handarbeit, Hauswirtschaft und im Kindergarten und leiten daraus die Ausbildungsbedürfnisse für die folgenden Semester des "Pilotkurses" ab. Die Planung der Ausbildung lässt viel Freiraum zur gemeinsamen Gestaltung von Themen und Formen unserer Kursarbeit.

Weitere Informationen bei der Kursleiterin, Frau Regine Born, "Seminarlehrerinnenkurs", Kantonales Seminar, Postfach, 4500 Solothurn oder (privat) Martinsbergstrasse 44, 5400 Baden.



Vielen Dank für die bisherigen Einzahlungen der Abonnemente!

UNI OHNE MATUR

Andrang zur Erziehungswissenschaftlichen Fakultät in Genf

Edith Kemm

Das Genfer Experiment begann 1977 und sollte jenen Personen den Zugang zur Uni öffnen, die sich über eine entsprechende berufliche Erfahrung ausweisen. Es sollte zur Blutauffrischung der Uni dienen und gleichzeitig der Weiterbildung ein neues Feld erschliessen, indem den neuen Studenten als Abschluss ein Diplom oder ein Lizentiat offen steht.

Heute sind ca. 5 % der Universitätsstudenten ohne Matur eingetreten, und mehr als die Hälfte davon studiert in der Erziehungswissenschaftlichen und Psychologischen Fakultät. Innerhalb von sechs Jahren hat das Experiment das soziale Herkunftsprofil der Studenten nicht wesentlich verändert und nicht zu einer eigentlichen Demokratisierung des Studiums geführt: Dafür war der Einfluss auf die Erziehungswissenschaftliche Fakultät umso entscheidender. Warum gerade hier ein so starker Andrang? In diesem Bereich hat sich das Postulat nach vermehrter Erwachsenenfortbildung am konkretesten verwirklicht, indem heute von den Studenten ohne Matur 28 % bereits aus dem Unterrichts- und Erziehungsbereich stammen. Natürlich hat dabei der Umstand mitgewirkt, dass dies die einzige Fakultät ist, bei der man sich auf Grund eines Bewerbungsdossiers und nach Entscheidung einer Zulassungskommission immatrikulieren kann. Seit 1978 beschränkt sich zudem der Zugang ohne Matur auf Genf und auf die französischsprachigen Nichthochschulkantone. Jeder Inhaber eines Westschweizer Lehrpatentes kann ohnehin an der Genfer Universität Erziehungswissenschaften studieren.

Die Studiendauer für das Lizentiat beträgt ungefähr drei Jahre. Die Fakultät hat sich bemüht, in den Lehrplänen und in den Programmen jenen Studenten entgegenzukommen, die daneben berufliche und familiäre Pflichten haben. Die Studentinnen sind natürlich stärker vertreten als die Studenten, und die Hälfte davon ist verheiratet. Das Durchschnittsalter beträgt 27-28 Jahre.

Der Versuch ist einzigartig in der Schweiz, dem sich bisher auch keine andere Westschweizer Uni angeschlossen hat, obwohl auch hier und dort bei der Zulassung Ausnahmen gemacht werden. Die Genfer Behörden haben in einem 1983 erschienenen Auswertungsbericht den Versuch als sehr positiv gewertet: es gibt fast keine Eingliederungsprobleme und die Erfolgsquote der Studenten ohne Matur ist höher als die der Studenten mit Matur. Trotzdem wird das Experiment von denen argwöhnisch betrachtet, die darin eine "Entwertung" der Diplome befürchten.

Diese Befürchtung ist nicht ganz von der Hand zu weisen, aber sie hat nichts mit der Zulassung mit oder ohne Matur zu tun. Nicht die Zulassungsmodalitäten sind entscheidend, sondern der Studienverlauf oder das Anspruchsniveau. Die Genfer Erziehungswissenschaftliche Fakultät hat sich sehr an die Bedürfnisse der Studenten ohne Matur angepasst, die gleichzeitig ihren Beruf ausüben. Es wäre interessant, wenn man auf diese Anpassungsleistung näher eingehen (z.B. Anpassung der Stundenpläne, der Anforderungen für die Diplomarbeiten, der Anzahl und des Inhalts der Kurse im Vergleich zu anderen Universitäten sowie der Examensanforderungen) und deren Konsequenzen evaluieren könnte.

Im allgemeinen sollte der Zugang ohne Matur zu den Hochschulen gefördert werden. Das durchschnittliche Studium ist viel zu lang geworden, als dass man den Personen, die bereits erfolgreich einen Beruf ausüben, zuvor das Ablegen einer Matur zumuten kann. Das Hauptproblem liegt beim Abgangsniveau. Hier sollte man keinen Unterschied mehr erkennen, ob das Studium mit oder ohne Maturitätszeugnis begonnen wurde.



Erziehungsdirektion des Kantons Bern

Für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern wird neu ein universitätsunabhängiges sonderpädagogisches Seminar der Lehrerweiterbildung geschaffen (Fachhochschule), das Lehrer für Kleinklassen und Sonderschulen und Kindergärtnerinnen für das sonderpädagogische Berufsfeld ausbildet. Hiermit wird die

Stelle der Direktorin oder des Direktors

ausgeschrieben.
Bewerber müssen sich über ein abgeschlossenes Hochschulstudium mit Doktorat, Schwerpunkt Sonderpädagogik, Pädagogik oder Psychologie ausweisen. Erfahrung in der Lehrerausbildung ist erwünscht. Die Aufgabe erfordert Kontaktfähigkeit und Verhandlungsgeschick. Daneben muss der Bewerber über ein ausgeprägtes Organisationstalent für die Führung eines Seminarbetriebes mit dem entsprechenden Personal verfügen. Mit der Leitung des Seminars ist eine Lehrverpflichtung zu übernehmen.

Hiermit wird die Stelle

eines (-r) Direktor-Stellvertreters (-in)

ausgeschrieben.
Bewerber müssen sich über ein abgeschlossenes Hochschulstudium mit Lizentiat oder Doktorat, Schwerpunkt Sonderpädagogik, Pädagogik oder Psychologie ausweisen. Erfahrung in sonderpädagogischer Lehrerweiterbildung und therapeutische Zusatzausbildung sind erwünscht.

Schwerpunkte im Tätigkeitsfeld sind:

- Lehre in psychologischen und didaktischen Disziplinen des Sonderschulbereichs
- Betreuung von Seminararbeiten und Projekten
- Vertretung des Direktors

Amtsantritt: 1. Januar 1985 oder nach Vereinbarung.

Für das Dienstverhältnis gelten die Bestimmungen der kantonalen Beamtengesetzgebung, bezüglich der Besoldung und der Lehrverpflichtung diejenigen des Lehrerbeseidungsgesetzes und dessen Ausführungsbestimmungen.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind bis zum 15. Juli 1984 zu richten an die Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Abt. Unterricht, Sulgeneckstr. 70, 3005 Bern, versehen mit dem Vermerk «Stellenbewerbung Sonderpädagogisches Seminar».

Nähere Auskunft erteilt Herr Kramer, Tel. (031) 46 84 82.

Die Autoren der Beiträge dieser Nummer

Regine BORN, Lic.phil., siehe BzL 1/84 / Arthur BRÜHLMEIER, Dr.phil., Seminarlehrer, Luxmattenstr. 1, 5452 Oberrohrdorf / Johannes GRUNTZ, Lic.phil., siehe BzL 1/84 / Martin INVERSINI, Dr.phil., Erziehungsberater, Förslerstr. 4, 4900 Langenthal / Edith KEMM, Seminarlehrerin LSEB, Steinauweg 18, 3007 Bern / Urs KÜFFER, Dr.phil., Seminarlehrer, 3274 Merzligen / Hans KUSTER, Seminarlehrer LSEB, Dozent am Institut für Berufspädagogik, Morgartenstr. 2, 3014 Bern / Franz KOST, Lic.phil., Urs MEIER, Lic.phil., Abteilung Historische und Systematische Pädagogik Uni Bern, Gesellschaftsstrasse 6, 3012 Bern / Kurt REUSSER, Dr.phil., Seminarlehrer LSEB, Abteilung Pädagogische Psychologie Uni Bern, Waldheimstr. 6, 3012 Bern / Ursula RUTHEMANN, Lic.phil., Abteilung Pädagogische Psychologie Uni Bern / Anton STRITTMATTER, Dr.phil., Leiter ZBS, Guggistr. 7, 6005 Luzern

Buchbesprechungen

KOHNSTAMM, Rita (1984)

Praktische Kinderpsychologie. Eine Einführung für Eltern, Erzieher und Lehrer. 1. deutschsprachige Auflage. Bern: Huber, 215 Seiten, Fr. 22.--

Frau Kohnstamm hat sich mit diesem Buch zum Ziel gesetzt, eine Einführung in die Kinderpsychologie für Nichtpsychologen zu schreiben: für Eltern, Erzieher und Lehrer. Die "Praktische Kinderpsychologie" erschliesst dem Leser die wissenschaftliche Entwicklungspsychologie auf ihrem neuesten Stand, und dies in einer gut lesbaren und auch für psychologische Laien verständlichen Sprache.

Frau Kohnstamm ist es gelungen, auf 200 Textseiten eine erfreulich breite und gute Auswahl an Themen zu umreißen. So findet der Leser Antworten auf grundsätzliche Fragen wie nach dem Zusammenspiel von Anlage und Lernerfahrung oder nach den Zusammenhängen von geistiger, seelischer und körperlicher Entwicklung. Darüberhinaus wird die kindliche Entwicklung unter einer Reihe von Aspekten beleuchtet, die für jeden Erzieher und Lehrer wichtig sind: Wie lernen und wie denken Kinder? Welcher Weg führt von der Abhängigkeit zur Selbständigkeit? Wie entwickelt sich die Persönlichkeit des Kindes? Welche Rolle spielt dabei die Stellung in der Geschwisterreihe? Wie bildet sich Selbsterkenntnis? Wie wird der Mensch zu einem sozialen Wesen? Wie entstehen kindliche Ängste und Aggressionen? Wie bildet sich das Gewissen des Kindes? Wie ist die kindliche Sexualität? Weiter folgen Kapitel über die Entwicklung des Spielens, der Phantasie sowie der zeichnerischen und sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten. Die Gliederung des Buches in 18 Kapitel ist so detailliert, dass der Leser recht gut nach Antworten auf spezifische Fragen suchen kann. Dazu dient auch das Sachregister des Buches. Die einzelnen Kapitel sind so verfasst, dass der Leser das Buch nicht fortlaufend zu lesen braucht, sondern bei einem ihn interessierenden Abschnitt seine Lektüre beginnen kann. Querverweise auf themenverwandte andere Kapitel finden sich in den Randbemerkungen zum Text. Diese Verweise sind hilfreich, zumal die Reihenfolge der in sich abgerundeten Kapitel nicht ganz einsichtig ist. Ein wenig schade ist, dass der Laie, dessen Interesse an der Psychologie des Kindesalters durch dieses Buch sicher geweckt wird, keine Hinweise auf eine kleine Auswahl gut verständlicher Bücher aus der psychologischen Fachliteratur erhält. In einem Einführungsbuch wären Wegweiser durch den Bücherdschungel wünschenswert und nützlich.

Es ist sehr begrüßenswert, dass der Herausgeber, Professor Hans Aebli, das Buch von Frau Kohnstamm den deutschsprachigen Lesern zugänglich gemacht hat. Das populärwissenschaftliche Buch ermöglicht einen interessanten Einstieg in die moderne Entwicklungspsychologie. Man spürt das Bemühen der Autorin, sehr viele Seiten der kindlichen Psyche zu schildern, und sie verheimlicht auch nicht Kontroversen, die es in der Wissenschaft nun einmal gibt. Ohne grobe Vereinfachungen, aspektreich und sehr gut lesbar geschrieben, eignet sich das Buch auch als Lehrmittel in der Lehrerausbildung - sowohl für die gemeinsame Arbeit in der Klasse als auch als Hintergrundlektüre für das Selbststudium.

Als frühere Psychotherapeutin und Entwicklungspsychologin weiss Frau Kohnstamm, worüber sie schreibt; als jetzige Chefredakteurin einer grossen holländischen Elternzeitschrift weiss sie, für wen sie schreibt. Darin könnte das Geheimnis dieses gelungenen Buches liegen. Man möchte wünschen, dass diesem Buch eine "Praktische Jugendpsychologie" folgen möge.

Ursula Ruthemann

FLITNER, Andreas & SCHEUERL, Hans (Hrsg.) (1967; 1984¹⁰)
Einführung in pädagogisches Sehen und Denken.
München: Piper (Serie Piper 322)

Verjüngt und gründlich überarbeitet präsentiert sich die Neuauflage der "Einführung in pädagogisches Sehen und Denken" im handlichen Taschenbuchformat. 1967 erstmals erschienen, liegt die Textsammlung, deren Beiträge beim erzieherischen Alltag einsetzen und schrittweise zur pädagogischen Theorie vorstossen, bereits in zehnter Auflage vor.

Dass sich gerade an "Fällen und Unfällen des Erziehungsalltags das pädagogische Sehen" lernen und das pädagogische Denken üben lässt, wird von den Herausgebern zu Recht betont. Nicht nur "Aus Geschichten...", sondern auch aus Fallberichten und anhand von Textbeispielen ist Vieles zu lernen, was "zur Einübung pädagogischen Verstehens" (BAACKE et al. 1979) beiträgt. Autorität und Gehorsam, Leistungsforderung und Spontaneität, Ueberforderung und Nachgiebigkeit, Anpassung und Widerstand sind Themen der Texte, von denen rund die Hälfte von der früheren Ausgabe übernommen, die übrigen neu in die Sammlung aufgenommen worden sind. Dadurch hat das "Lehr- und Lesebuch für Erzieher, Eltern und Studenten" an Aktualität gewonnen und bietet sich nicht zuletzt für den Pädagogikunterricht in der Lehrerbildung an.

Johannes Gruntz-Stoll

BAST, Roland (1982)
Einführung in die Pädagogik: Eine kommentierte Bibliographie.
Düsseldorf: Schwann.

Ueber fünfzig einführende Werke zur Erziehungswissenschaft, darunter Wörterbücher, Studienführer, Textsammlungen und eigentliche Einführungen, sind für diese "kommentierte Bibliographie" nach den Kriterien der Aktualität sowie der Brauchbarkeit und Handhabbarkeit ausgewählt worden.

In knappen Rezensionen werden Anliegen und Inhalt der berücksichtigten Bücher vorgestellt und kritisch gewürdigt, wobei vor allem Verständlichkeit und Verwendbarkeit im Selbststudium beurteilt werden; die Besprechungen werden ergänzt durch die Wiedergabe der Inhaltsverzeichnisse der einzelnen Werke.

Damit liegt eine Einführung in die "Einführung in die Pädagogik" vor, die als Orientierungshilfe angesichts der kaum überschaubaren Flut von Publikationen zum Thema nur willkommen sein kann: dem interessierten Studenten als Entscheidungshilfe bei der Suche eines geeigneten Einführungsbuches; dem Dozenten als handliche Uebersicht, in der neben Bekanntem auch Unbekanntes anzutreffen ist.

Für den Pädagogikunterricht in der Lehrerbildung eignet sich das vorliegende Buch vorab als Nachschlagewerk, das die Auswahl etwa eines Handwörterbuchs oder einer Sammlung pädagogischer Texte erleichtert und zugleich einen ersten Vergleich ermöglicht.

Dass die vor zwei Jahren erschienene Einführung, in der mit wenigen Ausnahmen ausschliesslich Veröffentlichungen der siebziger Jahre aufgeführt werden, von Jahr zu Jahr der Ergänzung und Ueberholung bedarf, liegt auf der Hand, mindert aber keineswegs den Wert dieser ersten und vorläufig noch aktuellsten Bibliographie ihrer Art.

Johannes Gruntz-Stoll

Aufruf des Präsidenten SPV an die Erziehungswissenschaftler

Liebe Kolleginnen und Kollegen

Innerhalb unseres Dachverbandes VSG gibt es die Tradition, alle fünf Jahre einen grösseren Fortbildungskongress zu veranstalten. Die letzten dieser Studienwochen fanden 1980 in Davos und 1975 in Montreux statt. Das sind jeweils ereignisreiche Meetings, in denen interessierte Mittelschullehrer aller Fachrichtungen neue Erkenntnisse und Begegnungen gewinnen. Die Studienwochen sind von der EDK und von der Weiterbildungszentrale finanziell mitgetragen und stellen - verglichen mit den Möglichkeiten unserer ausländischen Kollegen - eine einmalige Gelegenheit dar, Fortbildung auf diesem Niveau und in so konzentrierter Weise betreiben zu können.

Soeben komme ich von einer dreitägigen Vorbereitungstagung für die Studienwoche 85 zurück, wo der SPV durch Judith Gessler (Vorstand) und Stefan Altbisser (Delegierter) und mich vertreten war. Ich bin einerseits sehr zuversichtlich gestimmt, andererseits schwer belastet. Zuversichtlich wegen der aufgeschlossenen Haltung der grossen Planungsversammlung, dem Anliegen der Pädagogisierung in der Lehrerfortbildung gebührend Rechnung zu tragen. Die Studienwoche 85 in Davos (2. - 9.10.85) wird also nicht ein blosser fachwissenschaftlicher Jahrmarkt werden, sondern man ist bereit, der erzieherischen Komponente des Lehrerberufs breiten Raum zu geben. Das ist (unter Fachwissenschaftlern) nicht selbstverständlich. Umsomehr muss das für die Fachpädagogen zur Verpflichtung werden.

Und eben hier wird meine Zuversicht auch zur Last. Unsere Delegation hat die Kompetenz und den Auftrag erhalten, die ersten zwei der fünf Tage mit pädagogischen und (lern-)psychologischen Inhalten zu gestalten. Das kann natürlich von einer kleinen Planungsgruppe nicht allein geleistet werden. Wir haben den Auftrag angenommen in der Ueberzeugung, viele engagierte Kolleginnen und Kollegen um uns zu haben, die uns nicht im Stich lassen werden bei der Lösung einer so gewaltigen Aufgabe, achthundert Nichtpädagogen zwei Tage lang für pädagogisch-psychologische Probleme zu motivieren. Im besonderen wird es um Themenkreise gehen wie: Lernen, unter verschiedensten Aspekten betrachtet / Schülerverhalten / Lehrerverhalten / Stellung der Mittelschule heute und morgen / neue oder alternative Mittelschulmodelle.

Wer dazu einen Beitrag aus der neueren Forschung leisten kann,

- wer kompetente Spezialisten zu diesen Gebieten weiss,*
- wer über Erfahrungen zu berichten gewillt ist,*
- wer didaktische Vorschläge zur Strukturierung dieser zwei Tage machen will,*
- wer sich als Animator oder Mitarbeiter in Davos selbst zur Verfügung stellen möchte,*

ist freundlich gebeten und eingeladen, sich zu melden bei

Hans Brühweiler, Landstrasse 12, 4452 Itingen

Herzlichen Dank!

WBZ-Kurskalender 1984

August **OEKOLOGIE - EINE DRÄNGENDE AUFGABE FÜR DIE SCHULE**
Anregungen für Lehrer aller Fächer, in übergreifenden Dimensionen zu denken und zu handeln. (S. Kursbeschreibung in BzL 1/84, S.29/30).
Referenten: Hans BRÜHWEILER, Seminarlehrer, Itingen; Walter CHRISTEN, Gymnasiallehrer, Liestal; Pierre FORNALLAZ, Oekozentrum Langenbruck; P. Viktor HOFSTETTER, Religionslehrer, Zürich; Ernst RAMSEIER, Medienbeauftragter, Pratteln; Martin SCHÜPBACH, Kantonschemiker, Basel, und Podiumsreferenten aus Politik und Wirtschaft.
Organisation: Schweizerischer Pädagogischer Verband / Verein Schweizerischer Naturwissenschaftslehrer
Verantwortlicher: Hans BRÜHWEILER, Landstrasse 12, 4452 Itingen
Datum, Ort: 27. - 31. August 1984, Leuenberg/Hölstein



Oktober **TENDENZEN MODERNER MATHEMATIK-DIDAKTIK**
Entdeckendes Lernen
Referent: Heinrich WINTER, Professor an der Pädagogischen Hochschule Aachen
Organisation: Arbeitsgruppe "Mathematik in der Lehrerbildung" der WBZ
Verantwortlicher: Gregor WIELAND, Lindenweg 4, 3184 Wännwil
Datum, Ort: 1. - 6. Oktober 1984, Schloss Wartensee
Anmeldeschluss: 29. Juni 1984

JEREMIAS GOTTHELF ALS ERZIEHER

Der Kurs soll es ermöglichen, Gotthelf als Erzieher zu entdecken und auf seine Bedeutung für pädagogische Gegenwartsprobleme (Ethische Erziehung, Schule und Leben / Erfahrung und Belehrung etc.) hin zu befragen. (Siehe Kursbeschreibung in dieser Nummer)

Referenten: Urs KÜFFER, Seminarlehrer, Biel; Jürg SCHWEIZER, Kunsthistoriker, Bern; Hans KÜNZI, Pfarrer, Lützelflüh; Rudolf STALDER, Radiomitarbeiter, Bern

Organisation: Schweizerischer Pädagogischer Verband

Verantwortlicher: Urs KÜFFER, St.Niklaus, 3274 Merzligen

Datum, Ort: 25. - 27. Oktober 1984, Lützelflüh

Einschreibengebühr: Fr. 55.--

Anmeldeschluss: 14. September 1984

SCHÜLERBEURTEILUNG

Noten als Hilfsmittel und Konfliktherd. Der Teilnehmer soll zur Reflexion und Verbesserung der eigenen Beurteilungspraxis angeregt werden.

Referenten: Rudolf ARNI, Seminarlehrer, Freiburg; Bruno BIBERSTEIN, akademischer Berufsberater, Aarau; Beat KELLER, Oberassistent an der Universität Freiburg; Josef LANG, akademischer Berufsberater, Bern

Organisation: Arbeitsgruppe Schülerbeurteilung der WBZ / SBP

Verantwortlicher: Peter LUTZ, Breitackerweg 7, 4411 Lupsingen

Datum, Ort: 29. - 31. Oktober 1984, Interlaken

Einschreibengebühr: Fr. 55.--

Anmeldeschluss: 7. September 1984



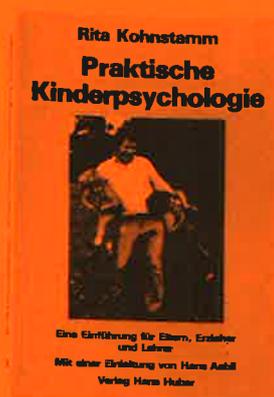
P.P.
3412 HEIMISWIL

Eine im besten Sinne elementare Einführung in die Entwicklungspsychologie

(Prof. Dr. Hans Aebli)

Der Hauptteil des Buches behandelt jene Erscheinungen im kindlichen Leben, die Eltern, Lehrer und Erzieher vor allem interessieren: die Entwicklung von der Abhängigkeit zur Selbständigkeit, das Werden der Persönlichkeit und des Selbstbewusstseins. Rita Kohnstamm befasst sich mit einer Vielzahl faszinierender Einzelfragen: Welche Rolle spielt die Stellung eines Kindes in der Geschwisterreihe? Wie entstehen Kinderängste, und was kann man dagegen tun? Wie bildet sich das Gewissen des Kindes aus? Woher kommen die Aggressionen des Kindes? Was bestimmt die Entwicklung seiner Geschlechtsrolle? Wie verläuft die Entwicklung seiner Geschlechtsrolle? Wie verläuft die Entwicklung der Phantasie? des Spiels? der Kinderzeichnung?

Die Autorin informiert sachlich und ausgewogen, auf dem Hintergrund praktischer Erfahrung. Es gelingt ihr, auch schwierige Sachverhalte verständlich zu machen.



Rita Kohnstamm
Praktische Kinderpsychologie
Eine Einführung für Eltern, Erzieher,
Lehrer. Mit einer Einleitung von
Hans Aebli. Aus dem Niederländischen
übersetzt von E. Golombek,
K.-D. Luitjens, Eva M. Müller, Corry
Wilczek und H.-L. Worm.
1984, 215 Seiten, kartoniert
Fr. 22.- / DM 26.-



Verlag Hans Huber
Bern Stuttgart Wien