

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

SPV

SCHWEIZERISCHER PAEDAGOGISCHER VERBAND

SOCIETE PEDAGOGIQUE SUISSE

1/1984

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

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

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

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

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

Die Zeitschrift 'BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG' (BzL) wendet sich an Personen, die an Lehrerbildungsfragen interessiert sind. Sie bietet Raum zur Veröffentlichung und Diskussion von praktischen Beiträgen (Erfahrungsberichte, didaktische Ideen, Unterrichtsmaterialien etc.) und von fachwissenschaftlichen Artikeln (grundsätzliche Reflexion von Themen zur Didaktik der Lehrerbildung, Fachartikel, theoretische Konzepte etc.). Zudem möchten die 'BzL' erziehungswissenschaftliche, bildungs- und gesellschaftspolitische und kulturelle Erscheinungen unter dem Gesichtspunkt "Folgerungen für die Lehrerbildung" befragen und diesbezüglich relevante und nützliche Informationen vermitteln. Die 'BzL' dienen ferner als Mitteilungsorgan und Forum des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV).

Für Verbandsmitglieder (SPV) ist der Abonnementspreis im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Jahrespreis für Nichtmitglieder und Institutionen: Fr. 15.-- (bzw. Fr. 40.--)

Erscheint 3mal jährlich: Februar, Juni, Oktober

Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

JAHRGANG 2
NUMMER 1

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

FEBRUAR 1984

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	<i>Peter Füglistner, Kurt Reusser, Fritz Schoch</i> Zum vorliegenden Heft: Den Lerner und Leser abholen	2
Bildungsforschung/ Bildungspraxis	<i>Peter Füglistner</i> 'Sich Hinbegeben' und 'Abholen' - Von der Forschungsmethode zum didaktischen Prinzip	3
	<i>Peter Nenniger</i> 'Abholen' - Ein didaktisches Prinzip der Lehrerfortbildung?	19
Verbandsmitteilungen	Jahresbericht des Präsidenten Protokoll der Jahresversammlung 1983 Jahresrechnung 1983 / Budget 1984 Kurskalender 1984	23 25 26 28
Kursberichte	<i>Gregor Wieland</i> Impulse für einen praxisorientierten Mathematikunterricht	29
	<i>Regine Born</i> Praxisberatung - Ein Erfahrungsbericht aus einem Kurs	30
Kursvorschau	<i>Hans Brühweiler</i> Umwelterziehung - Oekopädagogik	31
EDK-Mitteilungen	Ziel, Zweck und Organisation der EDK Die EDK und die schweizerische Lehrerbildung Fragen zum Bericht "Lehrerbildung Sekundarstufe I" Organigramm: Ausschuss Lehrerbildung	33 34 35 36
Das Kurzportrait	<i>Hans Jakob Streiff</i> Das Real- und Oberschullehrerseminar des Kantons Zürich	37
Buchbesprechungen	PAPERT, S.: Mindstorms-Kinder, Computer und Neues Lernen Struwelpeter und Antistruwelpeter Martin WAGENSCHNIG - ein "exemplarischer" Abholer	41 43 45
Aus der Praxis - für die Praxis	Arbeitsunterlage zum Genetischen Lehren und zur didaktischen Frage	46
Gratulation	Zum 80. Geburtstag von Paul Schäfer	48
Aufruf zur Vernehmlassung	Bericht "Lehrerbildung Sekundarstufe I"	48

Editorial

Zum vorliegenden Heft: *Den Lerner und Leser abholen*

Die erste Nummer des zweiten Jahrgangs ist gewissermassen der Tatbeweis für die Bereitschaft von Verband, Vorstand und Redaktion, das Ende 1982 probe-weise begonnene "Unternehmen BzL" kontinuierlich weiterzuführen. Die Tat-sache, mit der neuen Fachzeitschrift über ein wirksames Informationsorgan zu verfügen, das sehr rasch eine aktive Leserschaft gefunden hat, wog mehr als die unausgeglichene Bilanz am Ende des ersten Jahrgangs. Das finanziel-le Gleichgewicht dürfte sich allmählich einpendeln, wenn die Zahl der Abon-nenten noch ansteigt und recht viele Institutionen den an der Jahresversamm-lung vorgeschlagenen und von Vorstand und Redaktion *empfohlenen* Preis eines Institutsabonnements entrichten (siehe Begleitbrief zu diesem Heft).

Die anerkennenden Worte, die der Chefredaktor der SLZ an der SPV-Jahresver-sammlung in Baden für die BzL als adressatenspezifische Ergänzung zu den be-stehenden Fachzeitschriften gefunden hat, freut uns ganz besonders. Genau so war es gemeint und soll es fürderhin auch bleiben: Die 'Beiträge zur Leh-rerbildung' möchten keine der bestehenden Lehrerzeitschriften konkurrenzieren oder gar verdrängen. Wir wollen dort eine Lücke schliessen, wo bis an-hin in der schweizerischen pädagogischen Presse eine bestanden hat, nämlich im Bereich der *Lehrerbildung*. Dies hat auch die EDK erkannt, die sich ab dieser Nummer mit einer in ihrer eigenen Verantwortung redigierten Informa-tionsbeilage fest in die BzL "eingemietet" hat. Wir werten dies als ein Zei-chen des Vertrauens in SPV und BzL. Der auf Informationen aus erster Hand bedachte Leser wird die umfangmässige Erweiterung als eine Bereicherung empfinden.

Das vorliegende Heft steht unter dem *Leitthema des Abholens*. Gemeint ist der altbewährte und vertraute didaktische Grundsatz, wonach fruchtbares Lehren nur dort stattfindet, wo es den Lerner be-trifft. Vom Aufspüren und Aufsu-chen derartiger "Treffpunkte" ist zweimal die Rede.

Peter Füglistner zeigt auf, wie die von ihm geleitete EVA-Projektgruppe auf der Suche nach den *subjektiven Theorien von Lehrern* vom forschungsmethodi-schen Prinzip des 'Sich Hinbegebens' zum didaktischen Grundsatz des 'Abho-lens' vorgestossen ist, und er zieht aus den im Forschungsprojekt gemachten Erfahrungen Folgerungen für eine *Didaktik der Lehrerbildung*.

Unter welchen planerischen Voraussetzungen das Abhol-Prinzip auch für Kurse der *Lehrerfortbildung* Gültigkeit hat, erläutert *Peter Nenniger* anhand eines Kurzberichts über seine Studie zur Erhebung von *Fortbildungsinteressen*.

Im Umkreis des 'Abholens' stehen auch Hinweise auf den Didaktiker Martin Wa-genschein sowie ein kleiner unterrichtspraktischer Beitrag zum *Genetischen Lehren* und zur *Didaktischen Frage*.

Wir hoffen, mit dem und allem, was sonst noch in diesem Heft an Informatio-nen und Anregungen Platz gefunden hat, viele Leser zu erreichen und anzu-sprechen.

Das Redaktorenteam: *Peter Füglistner, Fritz Schoch, Kurt Reusser*

PS: Mit der ersten Nummer eines neuen Jahrgangs wird für die Abonnenten, die *nicht* SPV-Mitglieder sind, die Zahlung des Jahresabonnements fällig. Ein Einzahlungsschein liegt diesem Heft bei. Wir danken für die prompte Er-ledigung.

'SICH HINBEGEBEN' UND 'ABHOLEN' - VON DER FORSCHUNGSMETHODE ZUM DIDAKTISCHEN PRINZIP

Erfahrungen und Konsequenzen aus dem NFP EVA-Projekt 'Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln'

Peter Füglistner

Die folgenden Ausführungen stehen unter einer zweifachen Zielsetzung: Am Beispiel des Projekts 'Alltagstheorien' sollen das Zusammenspiel von Forschung und Lehre und die Befruchtung des Unterrichts durch eine ausbildungsnahe Forschung aufgezeigt werden. In inhaltlicher Hinsicht erläutert der Aufsatz die forschungsmethodische und didaktische Bedeutung des Prinzips des Abholens und gibt Hinweise für dessen Anwendung in einer Lehrerbildung, die sich an der von den Auszubildenden reflektierten eigenen Unterrichtspraxis orientiert.

I PROBLEMSTELLUNG UND METHODISCHES VORGEHEN

Vom Problem zum Projekt

Als Lehrer der erziehungswissenschaftlichen Fächer habe ich wiederholt folgende Beobachtung gemacht: Lehrer und selbst Lehrerstudenten, die noch in ihrer systematischen Ausbildung stehen, richten in sogenannt kritischen Unterrichtssituationen (also dort, wo sie in ihrem unterrichtlichen Handeln vor Entscheidungen gestellt werden) ihr Handeln immer wieder nach ihren "Erfahrungen" aus. Zur Erklärung und Begründung ihres Verhaltens oder des Verhaltens ihrer Schüler greifen sie, scheinbar unberührt von erziehungswissenschaftlichen Theorien, auf ihr Erfahrungswissen zurück, mit ihren eigenen Worten: auf das, was sie "schon immer gewusst" haben und das, wie es scheint, aus ihrem unverlierbaren persönlichen Erfahrungsschatz stammt. In der institutionalisierten Lehrerbildung manifestiert sich dieses Problem darin, dass das unterrichtliche Handeln des Lehrers bzw. des Lehrerstudenten von Denkprozessen geleitet oder zumindest begleitet wird, auf die eine systematische pädagogisch-didaktische Ausbildung sehr oft nur einen geringen Einfluss zu nehmen vermag.

Diese Tatsache muss dem Didaktiker zum Problem werden. Denn das bedeutet, dass sein Didaktikunterricht wenig - oder zu wenig - fruchtet. Es sei denn - und hier deute ich bereits den Lösungsweg aus dem Problem an - die erziehungswissenschaftlich systematische Ausbildung nehme Rücksicht auf die vorhandenen subjektiven Wissens- und Erfahrungsbestände der auszubildenden Lehrer.

Das erwähnte unterrichtspraktische Problem hat mich Ende der siebziger Jahre so sehr beschäftigt, dass daraus ein Problem-beschrieb, eine Projektskizze und schliesslich ein kleines Forschungsprojekt im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms EVA geworden ist (siehe Kurzinformation im Kasten)¹.

Schweizerischer Nationalfonds (SNF) / Nationales Forschungsprogramm (NFP) 10:
Bildung und das Wirken in Gesellschaft und Beruf/Education et vie active (EVA)

Forschungsprojekt:

Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln

April 1980 - September 1983 / Oktober 1983 - Dezember 1984 (Umsetzungsphase)

Forschungskredit: Fr. 390'270 (1980-1983) / Fr. 188'140 (1983/1984)

Zielsetzung der Untersuchung

Das Projekt ergründet in einem ersten Schritt die inhaltlichen Schwerpunkte der alltagstheoretischen Vorstellungen, von denen sich Berufsschullehrer fachkundlicher Richtung beim Unterrichten leiten lassen. Ziel dieser Erhebung ist es, bei der Aus- und Fortbildung dieser Lehrer vermehrt auf die Vorstellungen und Ueberzeugungen einzugehen, die sie - als erfahrene Berufsleute in einem Grundberuf und aus dem Umgang mit Lehrlingen sowie aufgrund eigener Schul- und Unterrichtserfahrungen - mitbringen. In einem zweiten Schritt werden, in Anlehnung an die Forschungsmethode, didaktische Modelle entwickelt, mit deren Hilfe die alltagstheoretischen Vorstellungen der Teilnehmer von Ausbildungs- und Fortbildungskursen aufgenommen und weiterentwickelt werden können.

Mitarbeiter der Projektgruppe

Peter Füglistler, Dr.rer.soc., Dozent am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP), Bern - Projektleiter

Regine Born, lic.phil.

Verena Flückiger, lic.phil.

Hans Kuster, dipl.LSEB

Umsetzung und Anwendung

Die vier Projektmitarbeiter sind mit maximal der Hälfte ihrer Arbeitskapazität am Projekt beteiligt. In der restlichen Zeit sind sie aktiv in der Berufsschullehrerbildung oder ganz allgemein in der Erwachsenenbildung oder in der psychologischen Beratung tätig. Dadurch sind ein ständiger Austausch und eine gegenseitige Bereicherung von Forschung und Lehre sichergestellt. Der Projektleiter ist am SIBP verantwortlich für die erziehungswissenschaftliche Aus- und Fortbildung von Berufsschullehrern. Ein Projektmitarbeiter unterrichtet ebenfalls am SIBP. Diese Konstellation gewährt eine direkte Ueberführung der Forschungserkenntnisse in die Aus- und Fortbildung von Berufsschullehrern. In der Umsetzungsphase sollen die Erkenntnisse aber auch auf andere Bereiche der Lehrerbildung sowie ganz allgemein auf die Erwachsenenbildung übertragen und in den erwähnten Ausbildungsbereichen erprobt werden. Es sind auch kritische Erörterungen der Forschungsmethode bzw. des didaktischen Vorgehens mit interessierten Bildungsforschern und Unterrichtspraktikern vorgesehen.

Kontaktadresse

NFP EVA-Projekt 'Alltagstheorien', c/o Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, Morgartenstrasse 2, CH-3014 Bern (Tel. 031 / 42 88 71)

Wir suchen das Gespräch

Zielsetzung des Projekts

Im Projekt 'Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln' geht es - wie bereits angedeutet - darum, Zugänge zu eröffnen (und diese methodisch gangbar zu machen) zu jenen Vorstellungen und Ideen, von denen sich der Lehrer in seinem alltäglichen unterrichtlichen Handeln leiten lässt. Dadurch sollen für die in der Lehrerbildung aufzubauen- oder zu differenzierenden pädagogisch-didaktischen Wissens- und Handlungsstrukturen verlässliche Ankerpunkte gefunden werden.

Das Projekt hat eine zweifache Zielsetzung:

Zum einen geht es darum, Aufschlüsse zu erhalten über Inhalt und Argumentationsstrukturen jener pädagogischen und didaktischen Vorstellungen, womit Berufsschullehrer fachkundlicher Richtung ihr alltägliches Handeln im Unterricht gestalten. Diese handlungsgestaltenden subjektiven Wissensbestände nennen wir 'Alltagstheorien'.

Zum andern sollen aufgrund der Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Projektarbeit didaktische Anregungen gewonnen werden, mit deren Hilfe in Lehrerbildungskursen die Alltagstheorien der Lernenden aktualisiert und für eine systematische pädagogische und didaktische Ausbildung fruchtbar gemacht werden können.

Das Grundanliegen und die Stossrichtung der ganzen Untersuchung ist, entsprechend der Ausgangsfrage für das Projekt, eindeutig eine didaktische. In diesem Bereich liegt denn auch der Hauptakzent der folgenden Ausführungen. Vor der Skizzierung unserer Projektmethode sollen die beiden Begriffe 'unterrichtliches Handeln' und 'Alltagstheorie' kurz erläutert werden.

Unterricht als Ort des didaktischen Handelns

Wir fassen die unterrichtsspezifischen Tätigkeiten mit dem Begriff 'unterrichtliches Handeln'. Damit wollen wir zum Ausdruck bringen, dass der Lehrer in dem durch die Institution Schule vorgegebenen Rahmen ein handelndes Subjekt ist. Das heisst: sein Lehr- und Erziehungsauftrag erschöpft sich nicht allein in der lernzielorientierten Instruktion, sondern er setzt für sein didaktisches Handeln eigene Ziele, die sich an der je aktuellen Unterrichtssituation und den darin lernenden Personen orientieren. Es genügt nicht, dass der Lehrer als Fachmann für Unterricht über methodisches Geschick verfügt. Er sollte auch die Fähigkeit haben bzw. in der Ausbildung dazu befähigt werden, die eine Unterrichtssituation bestimmenden Faktoren - die Themen und Personen - in ihrem wechselseitigen Bezug zu erkennen und für die Lernenden die ihnen und der Sache angemessenen Handlungsspielräume zu schaffen. Dies bedingt über seine Fachkompetenz hinaus, dass er einerseits sich selbst als handelndes Subjekt wahrzunehmen und zu behaupten vermag und andererseits auch den am Unterricht Beteiligten

in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand jenen Aktionsraum zugesteht, der es ihnen ermöglicht, dass auch sie sich als Handelnde verstehen und betätigen und ihre Identität finden können.

Der Begriff 'Alltagstheorie'

Wenn wir von Alltagstheorien sprechen, gehen wir davon aus, dass das Handeln von Menschen (auch) durch ihre Gedanken, Vorstellungen und Ueberzeugungen gestaltet wird. Unter 'Alltagstheorien' verstehen wir jene zu kognitiven Strukturen verbundenen Wissensbestände eines Handelnden, die er im Alltag zur Gestaltung seines Handelns bezieht. Wesentlich an dieser Definition ist die Strukturiertheit der Theorien (im Gegensatz zu einzelnen Wissens-elementen) und vor allem die Handlungsnähe.

'Alltagstheorien' sind keineswegs untaugliche, primitive Theorien, die man beiseite schaffen und durch Besseres ersetzen müsste. Ganz im Gegenteil, sie sind die im Alltag tauglichen und vom Handelnden beigezogenen Theorien.

Die Zugänglichkeit von Alltagstheorien

Beim Problem der Zugänglichkeit von Alltagstheorien stellen sich zwei Fragen: Sind dem Handelnden seine Alltagstheorien bewusst? Haben Aussenstehende (in unserem Fall: Forscher und Lehrerbildner) Zugang zu diesen Theorien?

Die Diskussion zur Bewusstheit von eigenen Kognitionen (wie sie etwa von NISBETT & WILSON geführt wird) veranlasst uns, diese Fragen nicht so zu beantworten, sondern sie neu zu stellen:

Unter welchen Bedingungen können die Kognitionen bewusst werden, wenn dies zur Handlungsplanung nötig wird (zum Beispiel in Entscheidungssituationen)? In unserer Forschungsarbeit haben wir darauf Wert gelegt, den von uns befragten Lehrern die Bewusstheit der Kognitionen zu ermöglichen.

Auch die zweite Frage formulieren wir anders: Unter welchen Bedingungen können Forscher oder Lehrerbildner Zugang zu Alltagstheorien Handelnder erhalten?

Die wesentlichen Bedingungen sind:

- Der Handelnde ist auch im Forschungsprozess als Subjekt und Partner zu akzeptieren: Konfrontationsgespräche sind zu vermeiden, damit der Befragte nicht in Rechtfertigungen gedrängt wird.
- Zur Erinnerung an seine Handlungssituation sind ihm geeignete Stützen zu liefern (in unserm Fall: Videoaufnahmen der Unterrichtshandlung und kurzer Zeitabstand zwischen Handlung und Interview.)

- Der Befragte soll nicht irgendwelche Fragen beantworten oder irgendwelche Handlungen kommentieren, sondern über sein eigenes konkretes Handeln und seine eigenen Gedanken dabei Auskunft geben können.
- Er soll sich frei äussern können, damit er seine subjektive Sicht und seine Argumentationsweise darstellen kann. Sowohl Inhalt wie Umfang der Äusserungen sind also weitgehend seiner Steuerung zu überlassen.

Bei der Entwicklung und in der Ausarbeitung unserer Erhebungsmethode haben uns folgende Verfahren inspiriert und weitergeholfen:

- die Selbstkonfrontation, wie sie von CRANACH in seinen Untersuchungen anwendet;
- die Methode des Nachträgliches Lauten Denkens, wie sie von der Reutlinger Forschergruppe um Angelika WAGNER in Untersuchungen mit Lehrern eingesetzt wird; und
- der Strukturierte Dialog, eine von verschiedenen Autoren beschriebene und angewandte Befragungsmethode, so z.B. von Diethelm WAHL von der PH Weingarten.

Die Projektmethode

Zur Erhebung der Alltagstheorien bei Berufsschullehrern haben wir die Methode der sog. Intensivinterviews entwickelt. Sie besteht aus den Teilen: Kontaktaufnahme, Videoaufzeichnung, Selbstkonfrontation und Zweitgespräch.

● Kontaktaufnahme

Nach einer ausführlichen schriftlichen Orientierung über unser Forschungsvorhaben nehmen wir mit den zu befragenden Lehrern persönlich Kontakt auf und versuchen sie zur Mitarbeit zu gewinnen. Bei einer Zusage wird mit dem Lehrer ein Termin für einen Unterrichtsbesuch vereinbart. Dieser Besuch dient ausschliesslich dazu, dass Lehrer und Forscher miteinander bekannt werden. Es werden auch die Termine für die weiteren Treffen festgelegt, und dem Lehrer wird mitgeteilt, dass er für die Lektion, die auf Video aufgezeichnet wird, das Thema wählen soll, das nach seinem Stoff- und Zeitplan dann gerade an der Reihe ist.

Diese zeit- und arbeitsaufwendigen Massnahmen der Information und Kontaktaufnahme dienen ganz bewusst der Vertrauensbildung zwischen Forscher und Lehrer. Zugleich sind sie auch Ausdruck unseres Anspruchs, die Befragten von Anfang an als Partner zu respektieren.

● Videoaufzeichnung

Es wird eine ganze Unterrichtsstunde in der gewohnten Umgebung des Lehrers (in seiner Klasse, seinem Schulzimmer) auf Video aufgezeichnet. Ein Projektmitarbeiter führt die Kamera, ein zweiter, der anschliessend auch die Befragung durchführen wird, kann sich Notizen zur Lektion machen. Im Zentrum der Videoaufzeichnung stehen der Lehrer und seine Aktivitäten. Der Entscheid für die Aufzeichnung einer ganzen Unterrichtsstunde, d.h.

einer umfassenden Alltagssituation wie sie für den Lehrer üblich ist, entspricht unserem Unterrichtsverständnis: Unterricht lässt sich nicht in isolierte Teile zerlegen; zur Deutung und zum Verständnis des unterrichtlichen Handelns muss die Gesamtsituation herangezogen werden.

● Die Selbstkonfrontation

Die Selbstkonfrontation besteht darin, dass der Lehrer mit der Videoaufzeichnung seiner Lektion konfrontiert wird; und zwar mit der Aufforderung, uns seine während des Unterrichtens aufgetretenen Überlegungen mitzuteilen. Die Selbstkonfrontation findet möglichst unmittelbar nach der Lektionsaufzeichnung statt, wenn die Erinnerungen noch frisch sind. Die Videoaufzeichnung dient als Gedächtnisstütze und Hilfe, sich wieder ganz in die Lektion zurückzusetzen.

Nachdem sich der Lehrer kurz an die Videoaufnahme gewöhnen konnte, werden ihm einige Sequenzen (in regelmässigen zeitlichen Abständen auf die Lektion verteilt) zum Kommentieren vorgelegt. Durch das wiederholende, fragende Aufnehmen von Lehreräusserungen unterstützt der Interviewer das Gespräch und gibt Anstösse für dessen Weiterführung; thematische Eingriffe vermeidet er. Mit dieser nicht-direktiven Gesprächshaltung soll es dem Befragten ermöglicht werden, seine Gedanken frei zu äussern.

Das Selbstkonfrontationsgespräch dauert ungefähr eine Stunde (länger wäre zu ermüdend), es wird auf Tonband aufgenommen und am Schluss mit einem gegenseitigen Gedankenaustausch auf der Erlebnisebene abgeschlossen.

Indem der Lehrer seine eigenen Handlungen kommentiert, soll erreicht werden, dass er wirklich diejenigen Gedanken äussert, die sein Handeln gestaltend beeinflusst haben. Dabei soll der Lehrer in diesem ersten Befragungsschritt seine handlungsgestaltenden Kognitionen vorerst einmal benennen und noch nicht zu weit ausdifferenzieren.

● Zweitgespräch

Das etwa einstündige Zweitgespräch wird einige Tage nach der Selbstkonfrontation durch denselben Interviewer durchgeführt und wiederum auf Tonband aufgenommen. Dem Lehrer werden einige Stellen aus dem Selbstkonfrontationsgespräch vorgelegt (etwa: vom Lehrer formulierte Bewertungen, Handlungsregeln und -grundsätze, Hinweise auf Handlungsentscheidungen und -alternativen sowie Fragen und Probleme). In dieser zweiten Befragung nun hat der Lehrer Gelegenheit, die Themen aus der Selbstkonfrontation in ihrer ganzen Breite und Tiefe darzulegen. Dabei unterstützt ihn der Interviewer durch aktives Zuhören, gelegentlich auch durch Warum-Fragen, um Begründungen anzuregen. Im übrigen ist die Gesprächshaltung dieselbe wie im Selbstkonfrontationsgespräch. Rückmeldungen des Interviewers über den Unterricht und Meinungsäusserungen und allfällige Fragen des Lehrers bilden den Abschluss der Intensivinterviews.

Die Auswertung des Materials

Aus den insgesamt 19 Interviews liegt ein umfangreiches Material vor, das einen Einblick gibt in die vielfältigen, reichhaltigen und differenzierten Alltagstheorien der befragten Berufsschullehrer (siehe Beispiel im Kasten). Ziel der Auswertung

Einblick in das Auswertungsmaterial am Beispiel einer zusammenfassenden und paraphrasierenden Darstellung der in den Intensivinterviews erhobenen *Lehreräusserungen* zum Thema

VERANSCHAULICHEN ALS LEHRHILFE

Für die Lehrer ist es eindeutig: Erklären muss durch *Zeigen* und möglichst auch durch *Tun* unterstützt werden. Mehrmals finden wir die überzeugte Aussage, der Lehrstoff werde so eher begriffen und behalten. Die Schüler seien darauf angewiesen, zu sehen und zu handeln; bloss verbale Information genüge hier nicht. Einige Male wird auch darauf hingewiesen, dass das Sehen dem Schüler nicht nur hilft, sondern auch gelernt werden muss.

Hören ist gut, Sehen besser und Tun am besten

Diese Reihenfolge ist klar, denn "die Erkenntnis hat man gemacht", mit "Erhebungen und wissenschaftlichen Arbeiten" (A) und die Lehrer haben es am Technikum gehört (P 2). Was unter "Tun" zu verstehen ist, fächert sich allerdings auf. Doch zunächst zur Unterscheidung *Hören - Sehen*: Viele Schüler sprechen auf das, was sie sehen, mehr an als auf das, was sie nur hören: Sie kommen bei wenig, bei mehr oder bei andersartigen Erklärungen überhaupt nicht weiter, "die müssen etwas sehen" (T). Erklären und Zeigen haftet beim Schüler auf lange Dauer besser, und er "kann es besser vollziehen" als einen reinen Vortrag; dieser Lehrer hat das als Schüler selbst erlebt, Stunden mit Anschauungsmaterial hat er genossen, und sie haben ihm eingeleuchtet (M). Was er selbst nur liest, kann er nicht abstrahieren, er muss es visuell vor sich haben (N); was er, der Lehrer, gesehen hat, bleibt ihm besser, als was er nur gehört hat (P 1). Er macht auch immer eine Skizze, wenn er etwas lernen muss. Er reagiere auf das Bildliche einfach besser (P 1). Daraus schliesst der Lehrer auf das Lernverhalten der Lehrlinge: Wenn man etwas den Schülern nur beschreibt, nützt das nichts ("es isch für nüt"), "das kapieren sie nicht", man muss visuell etwas haben (I), den Stoff nicht nur erzählen, sondern auch zeigen (P 2).

Noch besser allerdings ist das *Tun*. *Tun* kann heissen "spüren": "Es ist etwas vom Wichtigsten...verschiedene Schichten des Schülers anzusprechen, ...möglichst viele Sinne zu beschäftigen, auch fühlen, riechen, Gewicht" spüren (T). Einen Gegenstand anzufassen, ist also besser, als ihn bloss zu sehen (P 2). Die Beziehung zum Stoff wird besser, wenn man seine Kälte, sein Gewicht, seine Oberfläche und seinen Rost spürt (O). "Etwas, das man sieht und eventuell riecht, spürt, geht tiefer hinein, als etwas, das man nur hört" (S 1); was man sieht oder sogar in die Hand nehmen kann, bleibt einem besser (M 3), "was er gehalten hat, was er gespürt hat, das vergisst er weniger" (M 7).

Einen Schritt weiter geht die *Handlung*: Die Schüler sollen einen Versuch möglichst selbst durchführen und nicht nur zuschauen (S 1, S 7), sie sollen selber ausführen, selber machen können (P 2). Ein Kunstschnitzer werde nicht zum Künstler, wenn er nur beim Schnitzen zuschaut, er müsse das machen und mit den Händen spüren (S 1). Diese Erfahrung haben Lehrer mit sich selbst gemacht: "Wenn ich das selber hätte erleben können, wäre mir das eher geblieben und hätte eine gewisse Angst vor diesem Fach genommen" (S 1). "Wenn ich das lese, dann sagt es mir noch nicht so viel. Wenn ... noch Bilderabläufe darin sind, kann ich mir schon mehr vorstellen. Aber am meisten bringt es mir, wenn ich es gemacht habe. Dann kann ich nämlich immer wieder anknüpfen nachher" (P 2).

(Die Buchstaben und Ziffern kennzeichnen Personen bzw. Stellen im Interview.)

ist es, diese Reichhaltigkeit und die Argumentationsstrukturen möglichst zu erhalten, das Material aber dem Leser und Forscher thematisch geordnet zugänglich zu machen. Wir haben dazu die Lehreraussagen zunächst in die von uns gesetzten groben Kategorien des unterrichtlichen Handelns (die sog. 'Didaktischen Bereiche') eingeteilt. Innerhalb dieser Kategorien wurden die in den Intensivinterviews erhobenen Aussagen der Lehrer nochmals thematisch geordnet und, für alle Befragten gemeinsam, zusammenfassend und paraphrasierend dargestellt.

Als Ergebnis dieser Arbeit liegt nun eine ausführliche Darstellung der Alltagstheorien der von uns befragten Berufsschullehrer vor. Sie enthält die Erläuterungen der Befragten mit deren Gewichtungen, Wertungen, Begründungen und Querbezügen zwischen den verschiedenen Themen und ist ergänzt durch unseren Kommentar. Diese Darstellung ist durch inhaltlich spezifizierte Titel gut erschlossen und zugänglich. Zuerst ist das Material unter dem Aspekt der 'Stoffvermittlung/Stoffaufnahme' betrachtet. Hier ist beispielsweise zusammengetragen, was die Lehrer über den Sinn der Unterrichtsvorbereitung sagen (Engt sie ein? Macht sie sicher?) und worauf beim eigentlichen Lehren zu achten ist ("Grundsätzliches", "Brauchbares" und "Denken" lehren; anknüpfen und sorgfältig, Schritt für Schritt und klar aufbauen; mit geeigneten Mitteln festigen und kontrollieren). Dem Material entsprechend stehen bei der 'Stoffvermittlung/Stoffaufnahme' zwei sehr umfangreiche Gesprächsthemen im Vordergrund: die Veranschaulichung und die Schülerbeteiligung. Im Anschluss daran betrachten wir, der (primär auf das Lehrerhandeln bezogenen) Forschungsmethode und dem Material entsprechend mit geringerer Ausführlichkeit, die Aussagen unter den Gesichtspunkten 'Motivation' und 'Soziale Beziehungen'.

Im Ueberblick über das ganze Material ist es besonders interessant, zwei Fragen zu stellen, die für die Berufsbildung insgesamt und für unser Anliegen im Forschungsprojekt von grosser Bedeutung sind: Was verstehen die Lehrer unter 'Theorie und Praxis', in welchen Argumentationszusammenhängen erscheinen diese Begriffe? Und was sagen sie zum 'Abholen des Schülers'? Dies interessiert uns, nachdem wir uns im Projekt immer wieder und immer mehr mit dem "Abholen" des Befragten und des Lernalters beschäftigt haben.

Die nach Themen geordneten Auswertungen lassen ein Bedürfnis unbefriedigt, nämlich: die Befragten in der Einheit und Ganzheit der Gesprächssituation, in der wir sie getroffen haben, darzustellen. Mit sogenannten 'Gesprächsgrundlinien' versuchen wir, einem solchen Anliegen entgegenzukommen. Sie stellen für jedes Interview die zentralen Themen und teilweise die Gesprächsentwicklung dar und geben dadurch ein, selbstverständlich vom Befragten subjektiv ergänztes, Bild der wesentlichen Vorstellungen und wichtigen Anliegen des Befragten wieder.

II DIDAKTISCHE FOLGERUNGEN AUS DER PROJEKTMETHODE UND DEN FORSCHUNGSERGEBNISSEN

Erfahrungen mit der Projektmethode

Bei der relativ geringen Zahl von lediglich 19 Intensivinterviews könnte der Eindruck entstehen, unser Suchen nach Alltagstheorien bei Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln sei dem Einzelfall verhaftet und verliere sich im Episodischen.

Es ist zwar richtig, dass wir auch heute noch - oder angesichts der Vielfalt des Erhebungsmaterials heute erst recht - keine Aussage über *den* Berufsschullehrer wagen. Wir sind also nicht imstande und auch nicht bereit zu behaupten, wir wüssten nun, was und wie *der* Berufsschullehrer im Zusammenhang mit seinem Unterrichten denke.

Was wir gefunden haben und worüber wir nun besser Bescheid wissen, ist folgendes:

- (1) Wir verfügen nach der Auswertung des Materials über eine Fülle inhaltlicher Aussagen zum Unterrichten, die sich für eine Didaktik der Lehrerbildung als "Abholstellen", als Anknüpfungspunkte im pädagogisch-didaktischen common-sense Wissen der auszubildenden Lehrer, eignen.
- (2) Durch die Projektmethode und aus unserer Forschungshaltung heraus haben wir aber auch gelernt, *wie* man Zugang zu den subjektiven Theorien von Lehrern finden kann.

Die intensiven Bemühungen, möglichst genau und unverfälscht die Aussagen der Befragten aufzugreifen und ernst zu nehmen, haben uns ein altes didaktisches Prinzip ins Bewusstsein gebracht, das jeder Lehrer als methodische Forderung kennt, die verlangt, der Schüler sei vom Lehrer dort abzuholen, wo sich der Lernende aktuell befindet.

Bei der Durchführung der Befragung nach der weiter oben beschriebenen Projektmethode haben wir die Erfahrung gemacht, dass unsere Art des Fragens im Befragten Impulse auszulösen vermag, die den Lehrer zu einem vertieften Nachdenken über sein eigenes unterrichtliches Handeln anregen und die den Forscher veranlassen, sofern er den Befragten als handelndes Subjekt ernst nimmt, diese Reflexionen aufzugreifen und ihnen nachzugehen. Wo nun der Forschende zugleich auch der Lehrende ist, wie das in unserem Team der Fall ist, da wird das Terrain gelockert für einen fruchtbaren Didaktikunterricht im Sinne eines "teilnehmenden Lehrens und mitgestaltenden Lernens" (vgl. unseren gleichlautenden Beitrag in der Sammelschrift MONTADA u.a. (Hrsg.) 1983 "Kognition und Handeln", S.240-252).

Didaktische Modelle des 'Abholens'

Wir haben im erwähnten Artikel Beispiele aus unserer Projektarbeit genannt und sie skizzenhaft als sogenannte 'didaktische Modelle' generalisiert. Wir beschränken uns hier auf die knappe Darstellung unseres konsequentesten Versuchs, das didaktische Prinzip des Abholens zu verwirklichen, um dann auf diesem Hintergrund ein paar weiterreichende Folgerungen aus unserer Projektarbeit zu ziehen.

- Modell eines Fortbildungskurses unter der didaktischen Leitidee des 'Abholens'

In drei ein-wöchigen Didaktikkursen für Berufsschullehrer fachkundlicher Richtung haben wir den didaktischen Grundsatz des Abholens in vier Teilschritten zu verwirklichen versucht. Wir bezeichnen diese Schritte wie folgt:

- sich hinbegeben
- aufgreifen
- anknüpfen
- weiterführen

Wir beziehen uns bei der Darstellung auf einen Fortbildungskurs, den wir für Kochfachlehrer (das sind ehemalige oder noch amtierende Küchenchefs mit einem Lehrauftrag an einer Berufsschule) geplant und realisiert haben (vgl. die Kurskonzeption in Abb.1).

MONTAG	DIENSTAG	MITTWOCH	DONNERSTAG	FREITAG
	3			
1		4	4	5
2	3	4	4	
3				

- 1 sich hinbegeben : durch eine Lektion, gehalten vom Kursleiter
- 2 aufgreifen von didaktischen Erfahrungen und Überzeugungen des Teilnehmers
- 3 anknüpfen : Teilnehmer weiten Lektionen vor und führen sie durch
- 4 weiterführen in Richtung des didaktischen Kursziels
- 5 verwurzeln : die Teilnehmer formulieren einen didaktischen Standpunkt

Abb.1 Integrales Kurskonzept der beiden Fortbildungswochen für Kochfachlehrer bzw. Ausbilder für Entwicklungshilfe

1 Gemäss der Forderung, sich als Lehrer in den Erfahrungsraum und den Aufgabenbereich des Lerners zu begeben, haben wir uns mit einem zentralen Fachthema auseinandergesetzt, das die Kochfachlehrer beschäftigt, ja bisweilen geradezu quält, dem Thema "Eiweiss", wie es gemäss neuem Lehrplan für Köche an der Berufsschule im Themenkreis "Ernährungslehre" behandelt werden soll. Einer der drei Kursleiter, ein Didaktiker, hat zu diesem Unterrichtsthema eine Lektion gestaltet. Dadurch hat er für den Kurs einerseits die erforderliche gemeinsame Wissensbasis geschaffen; andererseits stellte er sich als Kursleiter der gleichen Aufgabe, die auch von den Teilnehmern in ihrer Funktion als Berufsschullehrer gefordert wird und der sich im Verlaufe der Kurswoche auch einzelne Teilnehmer zu unterziehen hatten. Die selbst gestaltete Lektion schaffte eine Situation, in der das didaktische Reden und Handeln fassbar wurde; der Didaktiker wurde aber auch als Lehrer greifbar und angreifbar.

2 In einem zweiten Schritt - wir nennen ihn Aufgreifen - haben wir gesprächsweise eigene didaktische Erfahrungen und Ueberzeugungen aktualisiert und diskutiert. Die Gruppengespräche orientierten sich an folgenden Leitfragen:

Sie als Lehrling damals in der Berufsschule aber auch heute als Lernender:

Wann interessierten Sie sich im Unterricht?

Wann lernten Sie etwas im Unterricht?

Wann war Ihnen wohl im Unterricht?

Durch diese Fragen wurden Erfahrungen und Erinnerungen wachgerufen, die im Verlauf der individuellen Bildungsbiographien Nährboden für vielerlei subjektive Theorien geworden sind. Damit haben wir uns indirekt den Alltagstheorien der Kursteilnehmer über das unterrichtliche Handeln angenähert.

3 In einem dritten Schritt - wir nennen ihn Anknüpfen - bereiteten die Kursteilnehmer zum Fachthema der Woche "Eiweiss" eine Lektion vor, die sie mit Lehrlingen zu halten hatten und die auf Video aufgezeichnet wurde. Die Kursteilnehmer hielten den Unterricht so, wie er ihnen richtig erschien, ihrem Wissen und ihren Ueberzeugungen entsprechend - und er wurde in dieser Form von uns auch akzeptiert und ernst genommen.

Die Hauptarbeit des Kurses bestand nun darin, von den Lektionen ausgehend didaktische Themen aufzugreifen, Probleme bewusst zu machen, Lösungen zu suchen oder anzubieten.

4 Kennzeichen dieses Vorgehens ist die konsequente Anknüpfung an vorhandene Elemente und das Weiterführen in Richtung auf vorgekommene didaktische Kursziele.

In einem didaktisch-methodischen Einführungskurs für Ingenieure und Handwerksmeister, die sich für einen Ausbildungsauftrag in der Entwicklungshilfe vorbereiteten, haben wir diesen letzten Schritt des Weiterführens durch ein zusätzliches konsolidierendes Kurselement ergänzt.

5 Vor Abschluss des Kurses, den wir nach dem beschriebenen Muster durchgeführt haben, wurde den Kursteilnehmern in einer schematischen Aufzeichnung die Fortbildungswoche in ihren einzelnen Elementen nochmals vergegenwärtigt. Jeder der 12 Teilnehmer konnte so die gesamte Kurswoche vor seinem Auge nochmals Revue passieren lassen. Dabei forderten wir sie auf, dort inne zu halten, wo ihnen etwas aufgegangen, etwas hängen geblieben oder aber fragwürdig geworden war. Jeder Teilnehmer äusserte sich so zu einer ihm besonders wichtigen Kursphase und ortete damit gewissermassen seinen aktuellen Standort in der didaktischen Reflexion. Ueber die heute in Erwachsenenbildungskursen übliche Rückmeldung hinaus konnten wir auf diese Weise erkennen, ob, wo und mit welcher Intensität jeder Kursteilnehmer seine Wurzeln geschlagen hatte. Wir bezeichnen diesen fünften Schritt als Phase der didaktischen Verwurzelung. "Wurzeln fassen" oder "Wurzeln schlagen" drückt ja auch immer die Hoffnung aus, dass etwas wachse und sich weiter entwickle².

In dieser knappen Beschreibung unseres Vorgehens im Fortbildungskurs sind Elemente und das zentrale Anliegen unserer Forschungsmethode - die Befragten als handelnde Subjekte ernst zu nehmen und sie in ihren je eigenen Handlungssituationen aufzuspüren - leicht wiederzuerkennen. In der Tat ist unsere Forschungsmethode zur Praxismethode, nämlich zum didaktisch-methodischen Vorgehen in der Aus- und Fortbildung von Lehrern geworden. So sehr, dass die Lehrerbildner unter uns von sich behaupten, die Projektmethode habe ihrer Unterrichtsmethode etwas angetan; so dass wir post und propter EVA nicht mehr dieselben Lehrer sind. Wir nennen dies in unserer Projektgruppe "EVAs didaktischen Fall" - oder etwas ernsthafter ausgedrückt: die didaktische Wende des Forschungsprojekts 'Alltagstheorien'.

Worin besteht nun dieser Wendepunkt? Und was liesse sich, gegebenenfalls er würde zu einem allgemeinen Angelpunkt gemacht, in der Didaktik der Lehrerbildung - und vielleicht nicht nur dort - zum Guten oder zum Bessern wenden?

Auf diese Frage seien im folgenden thesenartig ein paar Antworten formuliert. Es handelt sich dabei um Forderungen aus unserer Projektarbeit, die noch einen grossen Anteil an genauer zu überprüfenden Hypothesen und Postulaten enthalten.

Zusammenfassung und Folgerungen aus der Projektarbeit für eine Didaktik der Lehrerbildung

Dem Forschungsvorhaben 'Alltagstheorien' liegt die Hypothese zugrunde, dass die Ausbildung von Lehrern in den berufsbildenden Fächern erst dann handlungswirksam wird, wenn die zu vermittelnden didaktisch-pädagogischen Inhalte und die ihnen entsprechenden Begriffe und Handlungsstrukturen im bereits vorhandenen Wissens- und Erfahrungsbestand des Lehrers verankert werden können.

Dieser Hypothese entsprechend müssten bei den aus- und fortzubildenden Lehrern zunächst jene subjektiven Theorien ausfindig gemacht werden, von denen sie sich in ihrem alltäglichen unterrichtlichen Handeln leiten lassen.

Wir nennen diese Kognitionen, aus denen das handelnde Subjekt seine Handlungen generiert, 'Alltagstheorien' und meinen damit: jene zu kognitiven Strukturen verbundene Erfahrungs- und Wissensbestände eines Handelnden, die er im Alltag zur Gestaltung seines Handelns beizieht.

Zur Ergründung dieser Alltagstheorien haben wir eine Erhebungsmethode entwickelt und angewandt, die als Pradigma einer praxisorientierten und praxiswirksamen didaktischen Methode auf die Ausbildung von Lehrern übertragen werden kann.

Unter Praxisorientierung verstehen wir nicht das Hineinholen unterrichtspraktischer Beispiele in den Theorieunterricht oder das Einüben von Sequenzen eines lerneffizienten Lehrer- und Unterrichtsverhaltens (sogenannte Lehrstrategien).

Der alltags-theoretisch gewendete Begriff des Praxisbezugs meint die Hinwendung zum Praktiker, der grundsätzlich imstande ist, selber über sein Handeln nachzudenken.

In der Lehrerbildung ist also nicht eine Unterrichtspraxis zu simulieren, sondern der Unterrichtspraktiker ist in seiner je aktuellen oder wieder zu aktualisierenden Praxis aufzusuchen, damit er sich die sein eigenes unterrichtliches Handeln gestaltenden Gedanken bewusst machen kann.

Ausgangspunkt einer handlungswirksamen Lehrerbildung sind demnach nicht irgendwelche abgelagerten oder gespeicherten allgemein pädagogische Wissensbestände - seien sie naiver oder elaborierter Art -, sondern jene subjektiven Vorstellungen, die einen Bezug zum aktuellen und individuellen unterrichtlichen Handeln haben. Kurz: Es interessiert der praktische Verstand der handelnden Person.

Den praktischen Verstand eines Handelnden befragen, heisst: die Person als handelndes Subjekt ernst nehmen. Geschieht dies in didaktischer Absicht, so verlangt das vom Lehrenden die Fähigkeit und die Bereitschaft, den Lernenden dort abzuholen, wo er - bezogen auf die ausbildungsrelevante Thematik - aktuell sich befindet.

Das didaktische Prinzip des Abholens impliziert zunächst ein Wo und ein Wie.

Lernende stehen nie an einem Null-Punkt. Sie befinden sich in einer kulturell und gruppenspezifisch vorgegebenen und individuell ausgestalteten "Landschaft". Der Abholer muss diese Landschaft kennen und sich darin bewegen können, das heisst: er muss jene Orte ausfindig machen, wo eine intellektuelle und emotionale Begegnung mit dem Abzuholenden fruchtbar sein kann.

Der Lehrende kennt nicht nur Thema und Methode seines Unterrichts, oder in psychologisch-didaktischer Terminologie ausgedrückt: die Sachstruktur des Unterrichtsgegenstandes und die sicheren Wege durch das von ihm als kognitive Struktur aufbereitete Begriffsnetz. Er ist vielmehr auch imstande, in der je vorfindbaren "Landschaft" des Lerners zielbezogene Orientierungspunkte zu setzen und Wege zu beschreiten, die den individuellen Möglichkeiten des Lerners entsprechen. Mit andern Worten: Er kennt 'didaktische Modelle' zur Erhebung von Alltagstheorien und weiss sie situations- und adressatengerecht und damit auch lernwirksam anzuwenden.

Grundzüge derartiger 'didaktischer Modelle' sind:

- das Sich-Hinbegeben
- das Aufgreifen
- das Anknüpfen und
- das Weiterführen und Verwurzeln

Ein in diesem Sinn didaktisch gedeutetes 'Abholen' ist nicht bloss eine methodisch effiziente Lehrstrategie, sondern primär eine pädagogische Haltung, mit der ein Lehrender dem Lernenden begegnet und dessen authentische Erfahrungen aufgreift. Er akzeptiert die mit einer menschlichen Handlungssituation gegebene Komplexität, noch bevor er sie in didaktischer Absicht der Analyse und Beurteilung unterzieht. Er setzt sich mit dem im unterrichtlichen Handeln vorfindbaren Vorläufigen, Unverbundenen, Widersprüchlichen auseinander und sucht darin eine Grundlage, auf der er seine didaktischen Zielvorstellungen zum Tragen bringen kann ("Ankerpunkte" für die in der Lehrerbildung aufzubauenen oder zu differenzierenden pädagogisch-didaktischen Wissens- und Handlungsstrukturen).

Der Lehrer fordert die Anpassungsfähigkeit nicht in erster Linie vom Lerner, sondern er bemüht sich zunächst selber um eine flexible Haltung.

Zu den vom Lehrer zu fordernden und in der Lehrerbildung systematisch zu fördernden Sachkenntnis und intellektuellen Fähigkeiten (des Strukturierens und des Sich-Bewegens in begrifflichen Strukturen) tritt als weitere Lehrqualifikation die Empathie, verstanden als didaktisch-ethische Fähigkeit des Anerkennens des Lernenden als handelndes Subjekt und des Sich-Hineinversetzens in seine Art des Denkens³.

Wenn man vom Lehrer allgemein sagen kann, er sei ein exemplarischer Lerner, so könnte man den Lehrerbildner darüber hinaus als einen exemplarischen Abholer charakterisieren.

Exemplarisch heisst hier: Er exemplifiziert an seinem eigenen didaktischen Vorgehen und Verhalten, wie respektvolles und lernwirksames Unterrichten geschehen kann, damit es - und das wäre dann die weiterführende Wirkung - auch in der Schule oder wo auch immer gelehrt und gelernt wird, auf analoge Weise nachvollzogen wird.

Bliebe abschliessend noch zu fragen, auf welche Art und in welcher Form dieses Lehren und Lernen in der Lehrerbildung praktiziert werden kann.

Wir haben erfahren, dass ein Forschen, wie wir es in unserem Projekt 'Alltagstheorien' betreiben, eine bildende Wirkung auf den forschenden Lehrer hat. Aufgrund dieser Erfahrungen und der sie begleitenden theoretischen Überlegungen ist zu vermuten, dass auch für eine handlungswirksame Lehrerbildung die anwendungsorientierte Forschung (etwa das Ergründen von subjektiven Theorien bei Schülern) ein bildendes und belebendes Element sein könnte.

Anmerkungen

- ¹ Die im folgenden verwendete Wir-Form soll den Konsens zum Ausdruck bringen, den wir in vierjähriger fruchtbarer Projektarbeit in den grundsätzlichen Fragen des Forschungsvorhabens in unserer Projektgruppe gewonnen haben.
- ² Der Leser mag sich wundern, dass sich Didaktiker der Sprache des Gärtners bedienen. Wir sind uns selber bewusst geworden, wie sehr wir dazu neigen, unsere eigenen Alltagstheorien in Bildern auszudrücken. Andererseits mussten wir im Verlauf unserer Befragungen feststellen, wie selbst bei Berufsschullehrern bezüglich Erziehung und Unterricht die bildhafte Sprache weitgehend verblasst ist. Stattdessen spricht heute auch der Handwerksmeister von "Motivation" und "Frustration", von "Lernziel", "Lernzuwachs" und "Erfolgskontrolle". Die erziehungswissenschaftliche Terminologie hat sich auch in diesen Kreisen niedergeschlagen. Wie weit sie wirksames Ideengut geworden ist, wäre erst noch zu ergründen: Man müsste hinter die Wörter kommen, um so auf den Grund der damit bezeichneten Begriffsinhalte vorzustossen - ein Anliegen, das unser Projekt in der Erhebung der Alltagstheorien und in den didaktischen Anwendungen verfolgt.
- ³ Insofern Denken immer inhaltsgebunden ist, kann auch die hier vom Lehrerbildner geforderte Fähigkeit des Sich-Hineindenkens nicht ein inhaltsleeres und personenunspezifisches "Fühlen" sein. Wer zum Beispiel Berufsschullehrer auszubilden hat, wird sich mit der gewerblich-industriellen Ausbildungssituation auseinandersetzen haben. Wiederum anders ist die Welt des Sekundarlehrers und nochmals anders die Welt des Gymnasiallehrers. - Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet, können die Ergebnisse, zumindest die inhaltlichen Aussagen, aus unserem Forschungsprojekt 'Alltagstheorien von Berufsschullehrern' nicht für Lehrer schlechthin generalisiert werden. Analog zu unserem Forschungsvorhaben wäre zu ergründen, was und wie Gymnasiallehrer, was und wie Sekundarlehrer denken, wenn sie unterrichten.

Literatur

VON CRANACH, M., KALBERMATTEN, U., INDERMUEHLE, Katrin & GUGLER, B. (1980) *Zielgerichtetes Handeln*. Bern und Stuttgart: Huber. / MONTADA, L., REUSSER, K. & STEINER, G. (Hrsg.) (1983) *Kognition und Handeln*. Stuttgart: Klett-Cotta. / NISBETT, R. & WILSON, T. (1977) Telling More than We Can Know: Verbal reports on Mental processes. *Psychological Review*, Volume 84, 3, 231-259. / WAGNER Angelika C., MAIER Susanne, UTTENDORFER-MAREK Ingrid & WEIDELE Renate H. (1981) *Unterrichtspsychogramme*. Was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht. Reinbek: Rowohlt. / WAHL, D. (1981) Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrern. In: HOFER, M. (Hrsg.) *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern*. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichts. München: Urban & Schwarzenberg.

Wir suchen das Gespräch

Ein Artikel - wie der in diesem Heft vorliegende über unser NFP EVA-Projekt 'Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln' - kann orientieren; er setzt Schwerpunkte, liest aus - aber er bleibt ohne Echo. Deshalb möchten wir gerne mit Ihnen ins Gespräch kommen.

Und so stellen wir uns das vor:

An einem Samstag im Juni treffen sich interessierte Personen, die in der Lehrerbildung tätig sind. Wir von der Projektgruppe orientieren über die bei Berufsschullehrern erhobenen Alltagstheorien und die nach dem Prinzip des Abholens entwickelten didaktischen Modelle. Gemeinsam denken wir unter dem Aspekt des Abholens Methoden der Erwachsenenbildung durch und suchen nach Anwendungsmöglichkeiten in unseren Wirkbereichen. Wir möchten in dieser Arbeitsgruppe auch unsere Projektarbeit unter psychologischen und/oder didaktischen Gesichtspunkten zur Diskussion stellen und damit ein Fachgespräch in Gang setzen, das sowohl uns als auch den Teilnehmern Anregungen für die Arbeit in Forschung und Lehre zu bringen vermag.

Wenn Sie sich von dieser Einladung angesprochen fühlen, schicken Sie uns bitte eine Postkarte an folgende Adresse:

NFP EVA-Projekt 'Alltagstheorien', c/o Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, Morgartenstrasse 2, 3014 Bern.

Für die Projektgruppe 'Alltagstheorien':

Hans Kuster

Im Buech, 3150 Schwarzenburg
Tel. 031/ 93 08 57



"Die Kursk Teilnehmer dort abholen, wo sie sich befinden..."

Das Abhol-Prinzip etwas allzu wörtlich genommen - von Bruno Teyer - anlässlich eines SIBI-Fortbildungskurses für Lehrer und Leiter Regionaler Methodikkurse '83

'ABHOLEN' - EIN DIDAKTISCHES PRINZIP DER LEHRERFORTBILDUNG?

Grenzen der Erfassbarkeit von Fortbildungsbedürfnissen

Peter Nenniger

1. Einführung: Adressatenorientierte Lehrerfortbildung

Obwohl Lehrerfortbildung schon auf eine beachtliche Tradition zurückblicken kann, wird ihr augenblicklicher Stand meist als "noch unzureichend" eingeschätzt; zugleich sehen jedoch fast alle Beteiligten in der derzeitigen Situation eine grosse Chance, durch Fortbildung Defizite der Lehrerausbildung abbauen zu können, um so zu tragfähigeren Grundlagen für eine Bewältigung der eingeleiteten Reformen des Bildungswesens zu gelangen (z.B. WEIBEL (1979)). In der Diskussion um unterschiedliche Lehrerfortbildungskonzeptionen werden einem adressatenorientierten Ansatz von vorneherein die meisten Vorteile zugesprochen; dies mit der Begründung, dass "wirkliche" Fortbildungsbedürfnisse nur unmittelbar bei den Fortbildungssubjekten - also den Lehrern - erfahren werden könnten. Die diesem Ansatz zugrundeliegenden Voraussetzungen - dass derartige Bedürfnisse bei den Lehrern auch korrekt erfassbar seien und dass eine derart erfasste Bedürfnislage in ein Fortbildungscurriculum übertragen werden könne - erscheinen dabei so selbstverständlich, dass sie oft nicht einmal als diskussionswürdig anerkannt werden. Die Selbstverständlichkeit, mit der diese Annahmen gemacht werden, erstaunt insofern, als in vielen anderen Bereichen (z.B. Meinungsforschung, Marktanalyse) solchen Befragungsergebnissen einige Skepsis entgegengebracht wird, und es doch eigentlich - schon um ein bedürfnisgerechtes Fortbildungscurriculum gewährleisten zu können - geradezu notwendig erscheinen müsste, die Gültigkeit dieser für adressatenorientierte Lehrerfortbildung geradezu unabdingbaren Voraussetzungen zu überprüfen. Deshalb soll in der Folge einmal untersucht werden, inwieweit Fortbildungsbedürfnisse bei den Adressaten überhaupt erfassbar sind, und welche Forderungen sich daraus an die Planung, Organisation und Realisierung adressatenorientierter Lehrerfortbildung ergeben.

2. Voraussetzungen: Erfassbarkeit von Fortbildungsbedürfnissen

Zwei Gelegenheiten werden in der Hauptsache genutzt, um Fortbildungsbedürfnisse zu erfassen: zum einen die Rückmeldungen der Teilnehmer am Ende einer Fortbildungsveranstaltung, zum zweiten die Ergebnisse aus mehr oder weniger systematisch geplanten Umfragen zur Fortbildungsthematik.

Im Hinblick auf diese beiden Befragungsquellen sollen zwei Untersuchungsansätze dargestellt werden, die in ihrer Anlage geeignet erscheinen, aufzuzeigen, in welcher Weise und mit welchem Ergebnis Lehrerfortbildungsbedürfnisse erfassbar sind: zur ersten Befragungsquelle eine Untersuchung von BECKER (1983), zur zweiten einige Ergebnisse aus einem unlängst abgeschlossenen Forschungsprojekt von EIGLER & NENNIGER (1983).

BECKER analysiert Möglichkeiten der veranstaltungsintegrierten Erfassung von Fortbildungsbedürfnissen aus den Fortbildungserfahrungen der Teilnehmer. Dabei vertritt er die These, dass die

in den Veranstaltungen direkt zu gewinnenden Informationen nicht nur unmittelbar für die laufende Fortbildungsveranstaltung von Nutzen seien, sondern zusätzlich einen Erfahrungswert für jede weitere adressatenspezifische Planung darstellten.

Inwieweit lässt sich diese These empirisch belegen ?
Nach BECKERS Erfahrungen scheinen sich Erhebungsverfahren zur veranstaltungsinternen Steuerung dann zu bewähren, wenn die eingesetzten Befragungen von den Teilnehmern unmittelbar als Teil ihrer Veranstaltung wahrgenommen werden können, d.h. wenn sie direkt auf die laufende Veranstaltung bezogen sind und entweder eine wahrnehmbare Funktion im laufenden Lehr-Lern-Prozess erfüllen oder aber bei Teilnehmern und Veranstaltern Reflexionen über abgelaufene Lehr-Lern-Prozesse anregen.
Schlussauswertungen, Nachbereitungen oder Meinungsbilder von Veranstaltungen haben nur dann einen Informationswert, wenn die Erhebungsverfahren besonders sorgfältig dahingehend begründet worden sind, dass Vorgang und Zweck der Befragung den Teilnehmern unmittelbar einleuchtet; solche retrospektive Adressatenbefragungen haben sich insofern für die Vorausplanung von Veranstaltungen bewährt, als im allgemeinen davon ausgegangen werden kann, dass die danach konzipierten Themen bei den Teilnehmern tatsächlich auf Resonanz stossen und sich während der Veranstaltung eine höhere Beteiligung zeigt. Zudem scheint sich bei 6 - 8 Veranstaltungen gleicher Thematik pro Halbjahr ein repräsentatives Bild der Bedürfnisse aus den erfassten Informationen herauszuschälen, das auch Korrekturen in Organisation und Darbietung von laufenden Veranstaltungen erlaubt.

Fazit: Auf eine konkrete und durchgearbeitete Thematik bezogen erreichen Lehreräußerungen in veranstaltungsintegrierten Befragungen ein qualitatives Niveau, das den Anforderungen entsprechend themenbezogener Planung, Organisation und Realisierung adressatenorientierter Fortbildung entspricht.

Im Projekt "Lehrerfortbildungsinteressen" analysieren EIGLER & NENNIGER Möglichkeiten einer veranstaltungsunabhängigen Erfassung von Lehrerfortbildungsinteressen. Entsprechend gilt es hier, bei einer repräsentativen Stichprobe von Adressaten eine repräsentative Stichprobe von Fortbildungsinteressen zu erfassen. Dabei wurde von der Hypothese ausgegangen, dass Fortbildungsbedürfnisse nicht direkt, sondern erst in einer elaborierten Form - als sich herauskristallisierende Fortbildungsinteressen - für den Adressaten artikulierbar und damit für den Fortbildner erfassbar seien. Deshalb müsse bei einer derartigen Untersuchung für jeden Befragten zuerst einmal Gelegenheit geschaffen werden, in einer Reflexionsphase seine zunächst mehr diffus-unbestimmten Bedürfnisse in klarer umrissene und damit erst richtig formulierbare Interessen zu überführen.
Inwiefern lässt sich diese Hypothese empirisch absichern ?
Die wichtigsten Untersuchungsergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Auf dem Hintergrund einer Auswahl von vorab zugesandten kurzen Anreiztexten, die zu einer Auseinandersetzung mit der darin enthaltenen erziehungswissenschaftlichen Thematik provozieren sollten, lässt sich aus einem darauf folgenden Interview eine Interessenstruktur gewinnen, die sogar Präzisierungen zulässt, wenn den Befragten entsprechende Antwortmöglichkeiten eröffnet worden waren. Bei einer Berücksichtigung weiterer, nurmehr sehr all-

gemeine Bereiche von Lehrerfortbildung beinhaltender Kategorien, lässt sich das Gewicht erziehungswissenschaftlicher, fachwissenschaftlicher oder fachdidaktischer Orientierung von Lehrern an ihrer Fortbildung abschätzen. Werden allerdings auch Nennungen von konkreten Themen für einzelne Bereiche von Lehrerfortbildung und ihre Verflechtung mit den vorgegebenen erziehungswissenschaftlichen Themen berücksichtigt, so zerfällt die Interessenstruktur sehr schnell in Richtung idiosynkratischer Muster von Interessen einzelner Lehrer. Bei einer inhaltlich-qualitativen Analyse dieser Nennungen und der darin enthaltenen Vorschläge zur Fortbildung wird aber auch deutlich, dass dabei meistens nur im Interview vorgegebene allgemeine Kategorien (Bereiche der Lehrerfortbildung) wiederholt und eigenständige Äußerungen nur auf relativ unspezifischem, allgemeinem Niveau gemacht wurden.

Fazit: Den Ergebnissen dieser veranstaltungsunabhängigen Befragung ist wiederum zu entnehmen, dass Lehrer nach einer Auseinandersetzung mit einem Themenbereich sehr wohl in der Lage sind, in diesem Rahmen ihre Fortbildungsbedürfnisse als Interessen zu artikulieren; ebenso geht allerdings daraus hervor, dass ihnen eine über die interessensspezifische Kategorisierung hinausgehende Konkretisierung ihrer Bedürfnislage nur schwer gelingt.

Nimmt man die Ergebnisse beider kurz skizzierten Untersuchungen zusammen, dann scheint die Grundfrage einer adressatenorientierten Lehrerfortbildung in erster Linie darin zu liegen, wie der sich offensichtlich nicht spontan vollziehende Prozess der Konkretisierung von Fragestellungen angeregt und unterstützt werden kann, um die Lehrer selbst in die Lage zu versetzen, konkrete Fragestellungen in der Weise zu erarbeiten bzw. mitzuarbeiten, dass es ihnen dann möglich wird, sich mit Fragestellungen von so angebotenen thematischen Fortbildungsveranstaltungen zu identifizieren.

3. Didaktische Prinzipien adressatenorientierter Lehrerfortbildung

Welche Forderungen zeichnen sich daraus an eine Konzeptualisierung adressatenorientierter Lehrerfortbildung ab ?

Auf der einen Seite muss berücksichtigt werden:

Lehrer wünschen erkennbare Spielräume für eigene Beteiligung an ihrer Fortbildung; sie sehen sich aber meist nicht in der Lage, solche Spielräume unvermittelt zur Artikulation ihrer Bedürfnisse als konkretisierte Interessen zu nützen. Vermutlich erwarten sie, ihre Bedürfnisse in der Fortbildung selbst zu interessierenden Fragestellungen konkretisieren zu können, um sie dann - falls sie ihnen noch sinnvoll erscheinen - im Detail weiterzuverfolgen; oder negativ gewendet: sie befürchten möglicherweise, sich mit Fragestellungen beschäftigen zu sollen, die sie selbst nicht als bedeutsam oder sinnvoll einzuschätzen vermögen. Auf der andern Seite aber ebenso:

Lehrerfortbildner - ob mit Planung, Organisation oder Durchführung von Fortbildung beschäftigt - stehen vor einem teilweise komplementären Problem. Für sie stellt sich die Frage, ob ein Thema bei den Adressaten "ankommen" wird; ob der zu vermittelnde Inhalt im Verlaufe der Fortbildung aufgenommen, möglicherweise weiterverfolgt oder gar in Praxis umgesetzt wird.

Auf beiden Seiten zeigt sich also:
Lehrerfortbildung kann nicht unvermittelt erfolgen; eine je einseitige Orientierung als Vorbereitung für Fortbildung genügt offenbar nicht. Es bedarf zusätzlich einer gegenseitig vermittelnden Auseinandersetzung, in der sich dann Adressatenorientierung für Lehrer und Lehrerbildner schon selbst als ein Stück Lehrerfortbildung erweist. Adressatenorientierte Lehrerfortbildung - verstanden als Vermittlung zwischen teilnehmendem Lehren und mitgestaltendem Lernen - ist so verwiesen auf ein "Abholen" von Lernern durch die Lehrer und ein "Sich-Hinbegeben" von Lernern zu den Lehrern: Weder lassen sich Lehrer als Fortbildungssubjekte mit Lern-Erfahrung auf einen vorbestimmten Weg hindrängen - sie müssen abgeholt und über die gemeinsam zu bewältigende Lernstrecke orientiert werden -, noch können Fortbildungsteilnehmer, selbst wenn sie die zu verfolgende Richtung zu erkennen glauben, einfach losstürmen ohne sich vorher Orientierungsmittel und Hinweise auf die Beschaffenheit des einzuschlagenden Weges besorgt zu haben. Beide müssen sich hinbegeben zum "point de rencontre" und bereit sein, sich abholen und über den Lernweg orientieren zu lassen, um so die Begehbarkeit bestimmter Strecken erst für sich abschätzen zu können.

Demnach kann Adressatenorientierung offenbar nicht einfach Orientierung an Bedürfnissen von Betroffenen sein. Dazu reichen die Voraussetzungen auf beiden Seiten nicht aus; weder können die Fortzubildenden unmittelbar konkrete Interessen artikulieren noch die Fortbildner unmittelbar solche Interessen treffende Angebote entwickeln und erst noch praktisch realisieren. Adressatenorientierte Lehrerfortbildung könnte aber bedeuten, zum einen bei jeder Konzeptualisierung von Fortbildung darauf zu achten, welche thematischen Bereiche auf Resonanz bei den Lehrern stossen, wie von verschiedenen Angeboten Beziehungen zu vermutlich im Zentrum der Lehrerinteressen stehenden Themen hergestellt werden können, zum andern aber gleichzeitig zu bedenken, dass die Wahl eines Fortbildungsthemas durch einen Teilnehmer noch relativ wenig über seine konkreten Interessen und Erwartungen besagt und ihm deshalb - insbesondere in der Eröffnungsphase einer Veranstaltung - Spielräume zu eröffnen sind, die eine Beteiligung an der Konkretisierung und Herausarbeitung der zu bearbeitenden Thematik ermöglichen.

Ansätze dazu sind vorhanden (z.B. AREGGER, FLECHSIG, FREY & LATTMANN (1975)); bei ihrer Realisierung zeigt sich allerdings zusätzlich, dass Adressatenorientierung nicht bloss technologisch - d.h. ohne Rückwirkungen auf den gesamten Prozess der Curriculumentwicklung zu berücksichtigen - verstanden werden kann.

LITERATUR

AREGGER, K., FLECHSIG, K.-H., FREY, K., LATTMANN, U.P.; Lehrerbildung für die Schulreform, Bern 1975 / BECKER, F.-J.E; Adressatenbezogene Analyse und didaktische Entscheidung bei der Planung von Lehrerfortbildungsveranstaltungen; in: Unterrichtswissenschaft 1983, 3, 264-275 / EIGLER, G., NENNIGER, P. Möglichkeiten und Grenzen einer Interessenorientierten Lehrerfortbildung; in: Unterrichtswissenschaft 1983, 3, 227-243 / WEIBEL, W.; Lehrerfortbildung - Variante CH, Zürich/Aarau 1979

JAHRESBERICHT DES PRÄSIDENTEN
zuhanden der Mitgliederversammlung vom 11.11.83 in Baden

Liebe Kolleginnen und Kollegen

Der November 83 hat uns das Dritte Radioprogramm, einen ganzen Kranz neuer Lokalradio-Sender und eine verkleinerte Basler-Zeitung gebracht. Das ist aber nicht das einzige Bemerkenswerte in der schweizerischen Medienlandschaft. Im November 83 hat unsere Verbandszeitschrift "Beiträge zur Lehrerbildung" die Feuerprobe bestanden, indem sie ein erfolgreiches 1. Versuchsjahr besiegeln kann.

Ich habe dieses Ereignis an den Anfang gestellt, weil es in der Tat das zentrale Anliegen unserer Vorstandsarbeit im verflossenen Vereinsjahr war. Mir liegt daran, unseren drei Promotoren und Redaktoren Peter Füglistler, Kurt Reusser und Fritz Schoch aufrichtig zu danken einmal für den Mut, dieses Projekt auf den Weg zu schicken, und auch für die Tatkraft, mit der sie es dieses Jahr befördert haben.

Vom Standpunkt des Vorstandes aus sind die "BzL" nicht einfach ein Papier mehr oder Verbandsmitteilungen in gediegenerer Aufmachung. Ein solches Unternehmen löst ungezählte Gedankenprozesse und Gespräche aus, im Vorfeld bei Autoren und Redaktoren, hinterher bei Lesern und Weiterdiskutierenden. Dem Verband selbst hat die ganze Aktion etliche Neumitglieder gebracht, und zudem sind wir jetzt in Erziehungsdirektionen, Instituten, Bibliotheken und Fachstellen präsent. Aber auch verbandsintern glaube ich einen Fortschritt feststellen zu können; im eigenen Jargon: ein wesentlicher Beitrag zur Identitäts-Stärkung.

Die übrigen Vorstandsarbeiten bewegten sich in den gewohnten Geleisen: Vorbereitung und Animation von Kursen und der Jahresversammlung. Einmal waren wir Gast der Zürcher Sekundarlehrer-Ausbildung und konnten dabei die beeindruckende Medien-Ausrüstung dieser Lehrerbildungsstätte kennenlernen. Für die übrigen Sitzungen haben wir Gastrecht im Haus der Erziehungsdirektion Bern, ein Ort, der jetzt mit dem Umzug des EDK-Generalsekretariats von Genf nach Bern noch mehr fachliche Kontakte ermöglicht. Die bereits traditionelle Einladung an die Jahrestagung der Schweiz. Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen SKDL, diesmal nach Lausanne, habe ich wieder genossen. All diesen Gastgeberinnen auch hier nochmals ein freundliches Dankeschön!

Personell gibt es im Vorstand auf dieses Vereinsjahres-Ende einen Wechsel, indem das amtsälteste Mitglied, Peter Schwarzenbach, seinen Rücktritt erklärt hat, um sich vermehrt seinen neuen musikpädagogischen Aufgaben widmen zu können. Wir hatten in Peter Schwarzenbach einen Kollegen, der im eigentlichen Sinne "mit Leib und Seele" mitarbeitete. Und wenn er sich selbst gelegentlich als "Stürmi" bezeichnete, so drückte er damit etwas für seine und unsere Arbeit im Vorstand Bezeichnendes aus. Ich hoffe, wir können uns dieses auch notwendige Element kollektiver geistiger Arbeit erhalten oder ersetzen. Dir, Peter, sage ich im Namen des Vorstandes (und ich denke: auch des Verbandes) herzlichen Dank für Deine engagierte Arbeit. Wir wünschen Dir tiefe Befriedigung im neuen Arbeitsfeld.

Ausblick:

Am konkretesten stehen die Fortbildungskurse vor uns:

- Einführung in die Praxisberatung. 13./14.1. + 3./4.2.84.
Mit Hartmut Raguse. Ein Kurs, der sowohl als Fortsetzung des letztjährigen wie auch zum Neueinstieg benützt werden kann. Man beachte den Anmeldeschluss: 9.12.83.
- Leitideen in der Primarschule. 30.4. - 4.5.84. Zuständig: Zita Frey.
- Die Jugendlektüre in der Lehrerbildung. 1./2.6.84.
Organisiert von Theodor Bucher, zusammen mit der Paulus-Akademie Zürich.
- Oekologie und Oekopädagogik. 27.-31.8.84. Leuenberg/Hölstein.
Zuständig: Hans Brühweiler.
- Wege zu Gotthelf - Gotthelf als Erzieher. 2. Hälfte Oktober 84.
Zuständig: Urs Küffer.
- Fachdidaktikkurs Mathematik mit Prof. Hch. Winter. 1.-6.10.84. Veranstaltet von der Gruppe "Mathematik in der Lehrerbildung".

Erst als Ideen in verschiedenen Köpfen liegen vor (und ich nenne sie in aller Vorläufigkeit in der Hoffnung, dass sie von weiteren hilfreichen Geistern aufgegriffen werden):

- Eine Pädagogische Besinnung über Informatik oder "Bildung im Zeitalter der Informatik". Anfangs 1985. Zusammen mit der Paulus-Akademie Zürich.
- Eine weiterführende Tagung zum Thema Fachdidaktik, ausgehend vom EDK-Bulletin 32 zu diesem Thema.
- Ganz präzise - wenigstens zeitlich - ist die Studienwoche 85 des VSG vorgesehen auf 2.-8.10.85 in Davos. In diesem Grossanlass sehe ich eine erhebliche Chance, pädagogisches Gedankengut an den Fachwissenschaftler heranzubringen, sofern die Pädagogen entsprechende Arbeit in die Vorbereitung und Durchführung investieren. Das vorläufige Thema "Mittelschule und Forschung" lässt noch vieles für eigene Gestaltung offen. Ich appelliere an Sie, liebe Kolleginnen und Kollegen, diese Chance zu ergreifen! Der Vorstand SPV und der Zentralvorstand VSG sind dankbar für tatkräftige Mitarbeit.

Ich danke meinen Kolleginnen und Kollegen vom Vorstand für die kameradschaftliche Zusammenarbeit. Auf diesem Boden stehend schaue ich mit Zuversicht ins neue Vereinsjahr.

Itingen/Baden, am 11.11.83

Der Präsident SPV

Hans Brühweiler

Protokoll

der Jahresversammlung vom 11. November 1983 in Baden

1. Begrüssung

Der Präsident Dr. Hans Brühweiler begrüsst die zum geschäftlichen Teil der Jahresversammlung Zurückgebliebenen und gibt die Entschuldigungen der Herren Albisser, Bucher, Mayer, Messner, Santini und Tuggener bekannt. Ein besonderer Gruss gilt dem Senior der Anwesenden, dem vormaligen Präsidenten des SPV, Dr. Paul Schäfer.

2. Wahlen

Als Stimmzähler wird P. Nenniger gewählt. Das Protokoll übernimmt C. Jenzer.

3. Protokoll der Jahresversammlung 1982

Das Protokoll ist in Nr. 1/83 der "Beiträge zur Lehrerbildung" erschienen. Es wird mit dem besten Dank an den Protokollführer, U.P. Lattmann, verabschiedet.

4. Jahresbericht des Präsidenten

Der Präsident verliest den Jahresbericht über das Verbandsjahr 1982/83. K. Reusser verdankt den Bericht, betont, dass im Berichtsjahr erhebliche Fortschritte erzielt worden seien und dankt dem Präsidenten für den Einsatz. Der Jahresbericht wird in Nr. 1/84 der BzL abgedruckt werden (siehe S. 23/24).

5. Rechnung 1982/83, Budget

Jahresrechnung und Budget finden sich in dieser Nummer (S.26 /27). Für die BzL wurde erstmals eine getrennte Rechnung geführt. "Tutto in perfetto ordine", stellen die Revisoren fest. Der Rechnungsführerin, Frau Zita Frey, und den Revisoren (Eva Lautenbach und A. Strittmatter i.V.) wird der beste Dank ausgesprochen.

A. Strittmatter schlägt die Schaffung von 2 Typen BzL-Abonnementen vor: Einzelabonnement und Institutsabonnement.

6. Ein Jahr BzL - Rückblick und Ausblick

Einen Ueberblick über die Entwicklung der BzL findet der Leser im Editorial der Nr. 3/83. Erfreulich ist zahlenmässig zweierlei: der stete Zuwachs der externen Abonnenten und die Tatsache, dass über die BzL der SPV zu neuen Mitgliedern kommt. Weiter darf festgehalten werden, dass ein wichtiges Ziel erreicht worden ist: die BzL sind ein Kommunikationsorgan geworden. Ueber 40 Verbandsmitglieder kamen bisher zu Wort. Die Auflagehöhe liegt z.z. zwischen 600 bis 700 Exemplaren (inkl. Werbe-Expl.).

SLZ-Redaktor L. Jost spricht von einem sichtlichen Erfolg der BzL: Mit relativ geringen Kosten wird eine grosse Effizienz erreicht. Die BzL kann im übrigen, wie sich zeigt, die SLZ von einem Aufgabenkreis entlasten. "Wir sollten uns aber hüten, uns zu separieren", meint L. Jost. Er bittet die Autoren im Hinblick auf den grossen Leserkreis, auch in die SLZ zu schreiben.

Im übrigen wirft L. Jost die Frage auf, ob der SPV nicht auch Mitglied des SLV werden sollte. Er würde so mit der Mitgliedschaft zum VSG und gleichzeitig zum SLV seine Doppel- bzw. Mittelstellung klar markieren.

7. Demission und Wahlen

Peter Schwarzenbach hat als Mitglied des Vorstandes demissioniert. Der Präsident hatte ihm gleich anfangs der Sitzung als Zeichen der Dankbarkeit für die langjährige und engagierte Mitarbeit ein kleines Präsent überreicht.

Auf Wunsch des Vorstandes soll nicht nur die Vakanz neu besetzt, sondern auch ein neuer Sitz geschaffen werden. Die Versammlung stimmt dem zu. Als neue Mitglieder des Vorstandes werden einstimmig gewählt:

- Hermann Landolt, Zürich, Primarlehrerseminar (PLS)
- Peter Vontobel, Zürich, Seminar für Pädagogische Grundausbildung (SPG)

Es wird der Wunsch laut, bei einer nächsten Wahl dem Grundsatz der regionalen Verteilung Richtung Innerschweiz Rechnung zu tragen.

8. Verschiedenes

Gleich im Anschluss an den thematischen Teil der Jahresversammlung wurde die Frage diskutiert, ob der SPV zum Bericht "Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I" eine Stellungnahme verfassen sollte. Die Ergebnisse der Diskussion fasst K. Reusser wie folgt zusammen:

- 1) Eine Stellungnahme an der Jahresversammlung selbst ist aus Zeitgründen nicht möglich. Der Vorstand wird sich mit der Frage beschäftigen.
- 2) Weitere Reaktionen auf den erwähnten EDK-Bericht werden gerne in die BzL aufgenommen.

Der Protokollführer

Carlo Jenzer

Schweizerischer Pädagogischer Verband

Jahresrechnung 1983

I. Vermögen am 31. Oktober 1982	Fr. 713.15
II.A Einnahmen SPV	Fr. 1'570.--
Abrechnung Sauerländer pro 1982	Fr. 886.10
P-Beiträge (direkt auf unser Konto überwiesen)	Fr. 360.--
VSG-Beiträge (direkt auf unser Konto überwiesen, Weiterleitung an Sauerländer, vgl. II B.)	Fr. 170.--
Zins auf Sparheft	Fr. 26.95
	Fr. 3'013.05
II.B Ausgaben SPV	
Briefpapier (Künzler, Thalwil)	Fr. 294.--
Neudruck Einzahlungsscheine	Fr. 80.50
Spesen Kassierin/Präsident für Vereinsjahr	Fr. 172.30
Vorstandsspesen Lausanne	Fr. 579.--
" (2 Sitzungen)	Fr. 271.20
" (3 Sitzungen)	Fr. 688.--
Rückzahlung der VSG-Beiträge	Fr. 170.--
Lastschriftzettel	Fr. 2.40
"	Fr. 10.10
	Fr. 2'267.50
III.A Einnahmen BzL	
128 BzL-Abonnemente	Fr. 1'952.--
Inserate in BzL	Fr. 720.--
Gönnerbeiträge: Migros Genossenschaftsbund	Fr. 1'500.--
Kantonalbank BL, Liestal	Fr. 100.--
anonyme Spende	Fr. 100.--
	Fr. 4'372.--
III.B Ausgaben BzL	
Stiftungsverzeichnis	Fr. 9.--
Katalog letraset	Fr. 4.30
Stempel (Vögeli, Bern)	Fr. 48.45
Karteikasten und -karten	Fr. 51.30
Papet, Bern	Fr. 36.90
Druck BzL 1	Fr. 1'057.45
" BzL 2 (Druck BzL 3 noch ausstehend	Fr. 1'207.10
Versand/Porti BzL 1 am 5.11.)	Fr. 110.60
" BzL 2	Fr. 277.45
" BzL 3	Fr. 150.20
Adressatz SL für BzL 1	Fr. 41.40
" BzL 2 (für BzL 3 noch ausstehend am 5.11.)	Fr. 41.40
	Fr. 3'035.55

IV. Einnahmen-Ueberschuss

a) des SPV (vgl. II A/II B)	Fr. 3'013.05	
	- Fr. 2'267.50 =	Fr. 745.55
b) der BzL (vgl. II A + B)	Fr. 4'372.--	
	- Fr. 3'035.55 =	Fr. 1'336.45
c) noch nicht geklärte Differenz zu Einnahmensstand des PC (Sorry! zf) *)		Fr. 30.--
		Fr. 2'112.--

V. Vermögen am 31. Oktober 1983

Fr. 713.15	
Fr. 2'112.--	Fr. 2'825.15
	=====

Davon zur Zeit:

a) auf Bank:	Fr. 715.--
b) auf PC:	Fr. 2'110.15

Thalwil, 5.11.83

Kassierin des SPV:

gez. Zita Frey

*) P.S. Abgeklärt am 5.12.83: 2 BzL-Abonnemente à Fr. 15.-- (zf)

SPV SCHWEIZERISCHER PAEDAGOGISCHER VERBAND
 SOCIETE PEDAGOGIQUE SUISSE

Budget 1984

EINNAHMEN:

Verband:

- Mitgliederbeiträge pro 1983 Fr. 3'300.--

BzL:

- 250 zahlende VSG/P-Mitglieder Fr. 2'500.--

- 150 Nur-BzL-Abonnemente Fr. 2'250.--

- Inserate Fr. 900.--

Fr. 5'650.--

TOTAL DER EINNAHMEN:

Fr. 8'950.--

AUSGABEN:

Verband:

- Spesen Präsident /Kassierin Fr. 300.--

- Vorstandsspesen Fr. 1'800.--

- Verschiedenes Fr. 300.--

Fr. 2'400.--

BzL:

- Eine Jahresnummer

· Druck (3 x 1'200.--)

· Versand (3 x 310.--)

· Schreibearbeit + Spesen (3 x 1'000.--)

- Verschiedenes Fr. 7'530.--

Fr. 200.--

Fr. 7'730.--

TOTAL DER AUSGABEN:

Fr. 10'130.--

GEGENUEBERSTELLUNG

Verband:

- Einnahmen Fr. 3'300.--

- Ausgaben Fr. 2'400.--

EINNAHMENUEBERSCHUSS:

Fr. 900.--

=====

BzL:

- Einnahmen Fr. 5'650.--

- Ausgaben Fr. 7'730.--

AUSGABENUEBERSCHUSS:

Fr. 2'080.--

=====

Verband + BzL:

- Einnahmen Fr. 8'950.--

- Ausgaben Fr. 10'130.--

AUSGABENUEBERSCHUSS:

Fr. 1'180.--

=====

Kurskalender 1984

WBZ-Kurse, die vom Schweizerischen Pädagogischen Verband angeregt wurden

- April PRIMARSCHUL-LEITIDEEN IN DER LEHRERBILDUNG
In verschiedenen Kantonen entstanden gleichzeitig neue Leitideen als Empfehlung oder als Zielkataloge für die Arbeit in der Primarschule. Auf welchem Hintergrund entstanden sie? Was wollen sie? Welches sind ihre Inhalte? Wie bedeutsam und wie wichtig sind sie in der Lehrerbildung? Mit diesen Fragen möchte sich der Kurs näher befassen. (Siehe Kursbeschreibung in BzL 1/83, S.18).
Referent: Hermann SIEGENTHALER, Universität Zürich und Anton STRITTMATTER, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, Luzern, sowie weitere Referenten
Organisation: Schweizerischer Pädagogischer Verband
Verantwortliche: Zita FREY, Pilgerweg 10, 8800 Thalwil
Datum, Ort: 30. April - 4. Mai 1984, Rotschuo/Gersau
Einschreibengebühr: Fr. 80.--
Anmeldeschluss: 23. März 1984
- Juni DIE JUGENDLEKTÜRE IN DER LEHRERBILDUNG VI
Anregungen zum Lesen.
Referenten: Heinrich KELLER, Dällikon; Martha BÖNI, Zürich; Fredi FISCHLI, Wädenswil; Eveline HASLER, St.Gallen; Paul Michael MEIER, Gurbrü, Ernst RUCH, Ladholtz; Barbara SCHIELE, Zürich
Organisation: Schweizerischer Pädagogischer Verband und Paulus-Akademie Zürich
Verantwortlicher: Theodor BUCHER, Paulus-Akademie, Postfach 361, 8053 Zürich
Datum, Ort: 1./2. Juni 1984, Zürich
Einschreibengebühr: Fr. 45.--
Anmeldeschluss: 20. April 1984
- August OEKOLOGIE - EINE DRÄNGENDE AUFGABE FÜR DIE SCHULE
Anregungen für Lehrer aller Fächer, in übergreifenden Dimensionen zu denken und zu handeln. (Siehe Kursbeschreibung in diesem Heft, 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 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.
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



IMPULSE FUER EINEN PRAXISORIENTIERTEN MATHEMATIKUNTERRICHT

In der Woche vom 17.10. - 22.10.1983 fand am Institut St. Ursula in Brig die Kurswoche 1983 der Arbeitsgruppe "Mathematik in der Lehrerbildung" zum Thema "Impulse für einen praxisorientierten Mathematikunterricht" statt. 42 Teilnehmer, darunter 2 Gäste aus der Bundesrepublik Deutschland und ein Gast aus Oesterreich haben sich zu diesem Kurs eingefunden und eine anregende Kurswoche erlebt.

Herr Alessandro CAROSIO begann die Impulsvermittlung mit der Vorstellung einiger Probleme der Eidgenössischen Landestopographie. Dabei wies er insbesondere auf Unterschiede zwischen seiner erlebten Schulmathematik und den mathematischen Problemen der Praxis hin. Auf der einen Seite werden fast ausschliesslich präzise formulierte, eindeutig lösbare Probleme gestellt. Auf der andern Seite überwiegen jedoch unter- oder überbestimmte, oft nur sehr vage formulierte Problemstellungen, für welche eine möglichst gute Lösung gesucht wird. Herr Herbert NIESSNER von der Firma Brown-Boveri betonte ähnliche Unterschiede zwischen Schul- und Industriemathematik. Bei seinen Ausführungen und auch beim Referat von Herrn Hans-Rudolf ZOBRIST von den PTT-Betrieben stand aber das Problem der mathematischen Modellbildung, ausgehend von konkreten Sachproblemen, im Vordergrund. Die Ausführungen von Herrn Wilhelm BOEGERSHAUSEN waren begleitet von einem Besuch der LONZA-Werke in Visp. Hier wurden vor allem die Computersteuerung und EDV in den Mittelpunkt der Besichtigung gestellt, doch wurden in den anschliessenden Diskussionen auch Probleme des Betriebs- und Umweltschutzes angesprochen. Die beiden Referate der Herren Alois GISLER von den Winterthur Versicherungen und Michael KOEHLER von Winterthur Leben haben den Einblick in mathematische Tätigkeiten in Industrie- und Wirtschaftsbetrieben abgerundet. Sie konnten uns einige interessante Modelle vorstellen.

Viele Teilnehmer empfanden den Kurs neben den Impulsen, die sie für den Unterricht erhalten haben, auch persönlich bereichernd, sei es durch die Vielfalt der Informationen, sei es durch den ermöglichten Erfahrungsaustausch mit Fachkollegen. Es ist zu hoffen, dass einige Teilnehmer durch die Referenten oder durch Kollegen mit entsprechenden Erfahrungen ermuntert wurden, durch persönliche Kontakte mit Industrie- oder Wirtschaftsvertretern praxisorientierte Mathematik in den Unterricht hineinzutragen.

Mit dem Besuch der Satellitenbodenstation in Leuk unter ausgezeichneter Führung und einer anschliessenden Weindegustation bei einem Familienbetrieb in Salgesch am Mittwochnachmittag wurde zusätzlich ein spezieller, wenn auch nicht unwesentlicher Einblick in das Wallis gewährt.

Die Organisatoren durften am Ende des Kurses den Dank der Teilnehmer für das gute Gelingen und den angenehmen Aufenthalt in Brig entgegennehmen, der durch die freundliche Aufnahme am Institut St. Ursula und die hervorragende Verpflegung gewährleistet war.

PRAXISBERATUNG - EIN ERFAHRUNGSBERICHT AUS EINEM KURS

(WBZ/SPV-Fortbildungskurs "Einführung in die Praxisberatung für Seminar- und Gymnasiallehrer", Januar und Februar 1984 in Basel, Leitung Hartmut Raguse)

Zweimal eineinhalb Tage sind wir zusammengesessen. Geredet haben wir, erzählt, spekuliert, entgegengenommen und viel zugehört. Das hört sich leicht an. Es mag schwierig sein mitzuteilen, wieviel Arbeit, wieviel Anstrengung und vor allem wieviel Lernen damit verbunden war. Noch schwieriger zu erörtern, wie dieses Lernen zustande kam. Mit einem Erfahrungsbericht will ich versuchen, es ein Stück weit zu tun.

Wir - Lehrer und Lehrerinnen, alle mit einer Beziehung zur Lehrerbildung - sind von konkreten Erfahrungen und Erlebnissen aus dem Unterricht ausgegangen. Jemand von uns hat eine Episode recht ausführlich mitgeteilt und dann geschwiegen, wir andern haben (darin methodisch behutsam und sicher geführt) die Situation zu erfassen versucht, uns hineingedacht, hineinempfunden und unsere Interpretation des Gehörten, unsere Version der Geschichte geäußert. Es war ausserordentlich farbig, manchmal aufwühlend, oft lustig und immer wieder durchaus treffend, was wir an Deutungsmustern entwickelten. Wenn nach einer Weile auch der Erzähler wieder ins Gespräch kam, hatte er die Deutungsmuster versuchsweise in sein Denken und Fühlen aufgenommen, wurde in seiner vielleicht blockierten Situation auf neue Wege aufmerksam, seine Version der Geschichte wurde durch andere - richtigere? stimmigere? lebbarere? - Versionen angereichert und ein Stück weit verarbeitet.

Das hat uns Mut gegeben, in diese Situationen des Alltags zurückzukehren. Es hat uns Einsicht gebracht in unsere Art, die Ereignisse um uns und unser eigenes Handeln zu interpretieren. Dadurch, dass wir von uns und von unserem Alltag ausgegangen sind, werden wir vieles aus diesem Kurs in unseren Alltag zurück mitnehmen.

Am meisten beeindruckt hat mich dabei die Art des Lernens, wie es hier geschieht. Lernen an der eigenen Erfahrung mit viel Spannung: Spannung als intensive Arbeit oder als Erleben eines Widerspruchs oder als aufmerksames Mithören und Mitgestalten einer Geschichte, wie wenn uns ein Geschichtenerzähler in seinen Bann gezogen hätte. Daher auch immer wieder unterhaltendes und angenehmes Lernen.

Ich wünschte mir in der Lehrerbildung und in der Lehrer-Fortbildung viele Gruppen, in denen auf diese Art die eigene Erfahrung aufgearbeitet werden kann. Dadurch können wir als Erwachsene lebendig bleiben, das heisst Lerner bleiben - auch und gerade wenn wir Lehrer sind.

Regine Born

Eine Darstellung von Zielsetzung und Methode durch den Leiter dieses Kurses, Hartmut RAGUSE, findet sich in BzL O/82, S.21-23: "Praxisberatung als Möglichkeit der Lehrerbildung" (Separata dieses Aufsatzes können bezogen werden bei Frau Judith Gessler, Wyttenbachstr. 20, 3013 Bern, 031/41 26 78)

Vorschau auf den WBZ/SPV-Fortbildungskurs



UMWELTERZIEHUNG - OEKOPAEDAGOGIK

27. - 31. August 1984 auf dem Leuenberg /BL

Hans Brühweiler

"Auch das noch!", werden die einen ausrufen, "überfällig!" die andern. Kann man Umwelterziehung überhaupt lehren? Ist umweltgerechtes Verhalten nicht eine Sache der Grundeinstellung zur Welt, Auswirkung allgemeinsten Erzeugnisses eines Menschen?

Oder: Bahnt sich da ein neues Fach an, eine weitere Aufblähung unserer ohnehin schon hydrocephalen Fächer- und Studententafeln? Diesen Einwand hat man in den letzten Jahren elegant zu parieren gelernt, indem man sofort beschwichtigt: sicher kein neues Fach; das Anliegen muss zum Unterrichtsprinzip gemacht werden.

Nun weiss man heute auch, auf welche Weise grosse Probleme "gelöst" und heisse Eisen abgekühlt werden: Aus politischen Problemen macht man eine Gesamt-Konzeption, und pädagogische erklärt man zum Unterrichtsprinzip. So fühlen sich alle Engagierten ernstgenommen, es gibt keine Lösung, die jemandem wehtut, und die Sache selbst döst dem St.Nimmerleinstag entgegen. Die Sache Umweltbelastung allerdings nicht. Sie steuert - wie wir heute alle wissen - geradenwegs auf eine Katastrophe globalen Ausmasses zu. Vor dieser Perspektive einfach die Hände in den Schoß zu legen, ist nicht die Art des Erziehers. "Und wenn ich wüsste, dass morgen die Welt unterginge - ich würde trotzdem mein Bäumchen pflanzen und meine Schulden bezahlen." Vor dem Hintergrund dieser pädagogischen Zuversicht (von Luther so formuliert) lohnt es sich, eine Woche der Besinnung auf sich zu nehmen und nach neuen Möglichkeiten des Tuns und Verhaltens zu suchen, sich anregen zu lassen, Erfahrungen auszutauschen und Ideen auszuprobieren.

Der geplante Kurs will nicht eine Fakultäts-Veranstaltung sein, obwohl Umwelterziehung bei den Biologen gut beheimatet ist.

Wir beginnen mit einem allgemeinen, möglichst breit angelegten Ueberblick (Fornallaz). Hierauf folgt die Betrachtung dreier exemplarischer, eher ungewohnter Sektoren:

- Wie steht es mit dem, was wir uns "einver-leiben"?
(Lebensmittel-Chemie / Schübach)
- Wie steht es mit dem, was wir uns "einver-geistern"?
(Massenmedien / Ramseier)
- Wie steht es mit dem, der das alles betreibt und zulässt?
(Anthropologie / Brühweiler)

Die Folgerung liegt in der Luft (wörtlich und im übertragenen Sinn): So kann es nicht weitergehen. Wir brauchen ein neues

Verhalten, neue Haltungen, neue Verantwortlichkeit (Ethik / Hofstetter).

Den Bezug zur Praxis bildet einerseits die kommentierte und diskutierte Besichtigung des Zentrums für angepasste Technologie und Sozialökologie in Langenbruck. Andererseits wird ein Podiumsgespräch mit Spitzenleuten aus Politik, Wirtschaft und Technik allfällig zu idealistische Höhenflüge auf den Boden der politisch-ökonomischen Realitäten zurückholen (oder mindestens daran erinnern).

Im schulpraktischen Teil geht es um die Vermittelbarkeit ökologischer Haltungen sowie um Austausch einschlägiger Unterrichtserfahrungen. Die Teilnehmer sind aufgerufen, hier ihre Beiträge zur Bereicherung aller Kolleginnen und Kollegen einzubringen.

Der Kurs ist interdisziplinär angelegt und möchte auch Leute aus allen Fachrichtungen und Schularten ansprechen. Man beachte den Anmeldetermin: 18.5.84. Bitte in die Sommersemester- (und Ferien-)Planung einbeziehen.

Weitere Auskünfte durch Hans Brühweiler, Landstr. 12,
4452 Itingen (061/ 98 39 88)

Das Forum für Forschung und Entwicklung im Bildungsbereich lädt alle Interessenten ein, an einer Tagung zum Thema

INDIVIDUALISIERUNG im UNTERRICHT der VOLKSSCHULE

teilzunehmen. Ziel der Tagung ist es, Möglichkeiten, Bedeutung und Grenzen der Individualisierung in der Volksschule kennenzulernen. Von Referenten aus verschiedenen Kantonen werden vier Arten individualisierender Unterrichts praxisnah vorgestellt und Fragen der Bildungstechnologie und Lehrerbildung kurz beleuchtet. Diese Darstellungen sollen die Grundlage für eine gemeinsame Diskussion des Tagungsthemas sein.

Datum/Zeit: Mittwoch, 21. März 1984, 9.30-17.00

Ort: Seminargebäude der phil.-hist. Fakultät, Gesellschaftsstr. 6, Bern

Veranstalter: Forum für Forschung und Entwicklung im Bildungsbereich (Arbeitsgruppe der Schw. Gesellschaft für Bildungsforschung)

Auskunft und Anmeldung: Erich Ramseier, Amt für Unterrichtsforschung, Sulgeneckstr. 70, 3005 Bern, Tel. 031 46 85 07; Teilnehmer erhalten vor der Tagung nähere Unterlagen.

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

ZUM GELEIT

Mit dieser Ausgabe räumt die Redaktion der BzL dem EDK-Sekretariat erstmals offiziell Platz ein, damit es sich zu Fragen der Lehrerbildung in der Schweiz, wie sie den ständigen EDK-Ausschuss "Lehrerbildung" beschäftigen, äussern kann.

Die in den zukünftigen BzL-Ausgaben regelmässig erscheinende EDK-Rubrik wird in alleiniger redaktioneller Verantwortung des EDK-Sekretariates publiziert.

ZIEL, ZWECK UND ORGANISATION DER EDK

Vielen Lesern wird die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) durch eigene Mitarbeit in Kommissionen oder Expertengruppen bereits bekannt sein. Den übrigen Lesern sei hier diese Organisation mit ihrem beratenden Instrumentarium durch das Zitat des Zweckartikels kurz vorgestellt:

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren bearbeitet Fragen, die in den Bereich der kantonalen Erziehungsdirektionen fallen, führt die durch das Konkordat über die Schulkoordination festgelegten Aufgaben durch und stellt die Zusammenarbeit mit dem Bund sicher.

Die Konkordatskantone arbeiten zuhanden aller Kantone Empfehlungen aus, insbesondere für folgende Bereiche:

- a) *Rahmenlehrpläne;*
- b) *gemeinsame Lehrmittel;*
- c) *Sicherstellung des freien Uebertritts zwischen gleichwertigen Schulen;*
- d) *Uebertritt in die aufgegliederten Oberstufen;*
- e) *Anerkennung von Examenabschlüssen und Diplomen, die in gleichwertigen Ausbildungsgängen erworben wurden;*
- f) *einheitliche Bezeichnung der gleichen Schulstufen und gleichen Schultypen;*
- g) *gleichwertige Lehrerausbildung.*

Das Sekretariat der EDK ist im November 1983 von Genf nach Bern verlegt worden und steht mit seinen Diensten und Publikationen auch Ihnen zur Verfügung.

In Genf geblieben ist jedoch die Schweizerische Dokumentationsstelle für Schul- und Bildungsfragen (CESDOC), welche neben einer Lehrmittelsammlung und zahlreichen pädagogischen Periodika auch eine systematische Sammlung von gesetzlichen Bildungserlassen und weiteren Dokumentationen zu Bildungsfragen betreut.

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

Zu Ihrer Orientierung publizieren wir im folgenden die Adressen und Telefonnummern der beiden Informationsstellen:

CESDOC Route des Morillons 15 1218 <u>Le Grand-Saconnex GE</u> Tel: 022/98 45 31

Sekretariat EDK Sulgeneckstrasse 70 3005 <u>Bern</u> Tel: 031/46 83 13

DIE EDK UND DIE SCHWEIZERISCHE LEHRERBILDUNG

Verschiedene EDK-Gremien setzen sich mit Lehrerbildungsfragen auseinander. So wird u.a. die Projektleitung SIPRI demnächst einen Forderungskatalog an die Lehrerbildung publizieren, wie er sich aus den durchgeführten Bestandesaufnahmen an den Schweizerischen Primarschulen ergeben hat. Aber auch die Ausschüsse "Mathematik" und "Fremdsprachunterricht" werden früher oder später ihrerseits Ausbildungspostulate formulieren.

In spezifischem Sinne haben schliesslich die Pädagogische Kommission (PK) und die Kommission für Mittelschulfragen (MSK) der EDK im Anschluss an LEMO einen speziellen, gemeinsamen "Ausschuss Lehrerbildung" (ALB, Präsidium: P.Gentinetta, LU) eingesetzt, der sich Fragen der Lehrerbildung annimmt und in weiteren Untergruppierungen stufenspezifische Ausbildungsprobleme der Primarlehrererausbildung bzw. der Lehrer für die Sekundarstufen I oder II zu studieren hat.

Federführend bei der Leitung der Geschäfte und verantwortlich gegenüber den übergeordneten EDK-Gremien ist der Gesamtausschuss. Die Untergruppen arbeiten projektorientiert.

AGP: Die Arbeitsgruppe Primarlehrererausbildung hat 1982 "Praxis der Fachdidaktik in der Schweizerischen Primarlehrerbildung" als Nr. 32 der orangenen EDK-Reihe herausgebracht. Wie notwendig die Auseinandersetzung mit dem Problembereich Fachdidaktik auch heute noch ist, zeigen einerseits die Erfahrungen der Lehrerbildner und andererseits die wissenschaftliche Evaluation der begonnenen Reformbestrebungen einiger Kantone. Die AGP hat sich deshalb für die nächste Zeit zum Ziel gesetzt, sich schwerpunktmässig für die Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker einzusetzen und glaubt, mit diesen Aktivitäten ein ganz wesentliches Desideratum des SPV aufgenommen zu haben.

AGS I: Die Arbeitsgruppe Sekundarstufe I ist 1983 mit der Publikation des Prospektivberichtes "Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I" an die Öffentlichkeit getreten. Die BzL (Nrn 2/83 und 3/83) haben darüber bereits in einer Artikelserie von Hans Badertscher berichtet, und die SPV-Mit-

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

glieder hatten die Möglichkeit, den Bericht kostenlos zu beziehen.

Eine allfällige Verbandsstellungnahme dazu wird bis zum 30. April 1984 erbeten. Im Sinne einer Lesehilfe lassen wir hier auch einen Katalog von sechs Kernfragen zum Bericht abdrucken:

1. Was bedeutet für Sie das Thema 'Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I'? Welchen Stellenwert hat für Sie in diesem Zusammenhang der vorliegende Bericht?
2. Die AGS I hat in ihrem Bericht bestimmte Vorstellungen vom Schüler der Sekundarstufe I formuliert (vgl. S. 45-51, S. 60-63). Was meinen Sie dazu?
3. Die AGS I hat in ihrem Bericht bestimmte Vorstellungen vom Lehrer der Sekundarstufe I und seinem beruflichen Einsatz formuliert (vgl. S. 72-80, vgl. auch S. 26-29). Was meinen Sie dazu?
 - 4.1 den Text generell,
 - 4.2 die dargelegten Grundsätze (S. 98-107),
 - 4.3 die vorgeschlagenen Ausbildungsfelder (S.107-122),
 - 4.4 die Erläuterungen zu den Ausbildungsteilen (S. 122-131),
 - 4.5 die institutionellen Folgerungen des Textes (S. 131-136)?
5. Die AGS I vertritt keineswegs die Auffassung, das von ihr entwickelte prospektive Modell sei integral möglichst rasch in allen Kantonen zu verwirklichen. Sie glaubt vielmehr, es entspreche unserem föderalistischen Bildungssystem, dass sich die bestehenden, historisch gewachsenen Ausbildungsgänge der Lehrer für die Sekundarstufe I schrittweise, auf unterschiedlichen Wegen den Zielvorstellungen näherten. Die AGS I hat daher 12 bildungspolitische Konsequenzen formuliert (S.164f), die als Wegweiser zur Realisierung des Gesamtmodells aufzufassen sind.
 - 5.1 Wie beurteilen Sie den Gedanken der schrittweisen, regional je unterschiedlich ausgeprägten Annäherung an das prospektive Modell?
 - 5.2 Welche der angeführten bildungspolitischen Konsequenzen sind in Ihrer Region bereits realisiert?
 - 5.3 Welche der angeführten bildungspolitischen Konsequenzen erachten Sie mittelfristig als realisierbar?
 - 5.4 Welche der angeführten bildungspolitischen Konsequenzen erachten Sie mittelfristig als kaum realisierbar?
6. Welche Folgeaktivitäten erwarten Sie von der EDK (bzw. vom Ausschuss 'Lehrerbildung' der PK/MSK)?

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

Ausschuss Lehrerbildung

	ALB*		
<u>Name:</u>	<u>AGP</u>	<u>AGS I</u>	<u>AGS II</u>
<u>Ergebnis-</u> <u>dokument:</u>	Fachdidaktik in der Lehrerbildung (Informationsbulletin EDK, 1982)	Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I	Empfehlungen: - Ausbildung der Auszubildner - AGS II-Lehrer auf Sek.Stufe I
<u>Projekte:</u>	FD-Animationsprojekt für Lehrerbildner	Auswertung der Rückmeldungen/ Ueberweisung an die politischen Instanzen	in Planung
<u>Mitglieder:</u>	W.Furrer (ZH) M.Baumberger (BE) H.Brühweiler (BL) U.Meyer (BE) C.Wohlgemuth (FR)	W.Hohl (ZH) H.Badertscher (BE) P.Bawidamann (TG) F.Bettex (VD) H.Dietrich (GR) P.Gentinetta (LU) P.Herren (BE) E.Osswald (BS) A.Strittmatter (LU) H.Wyss (BE)	P.Lutz (BL) R.Deppeler (BE) F.Egger (LU) B.Fürer (SG) A.Hügli (BS) H.Keller (ZH) F.L.Reymond (VD) H.U.Wachter (ZH)

* Der ALB setzt sich aus den Präsidenten und weiteren Delgierten aus den Untergruppen zusammen. Zusätzlich gehören ihm an: F. Allemann (SZ), B. Gygi (GE).

AGS II: Der neu gewählte Präsident der Arbeitsgruppe Sekundarstufe II, Peter Lutz, setzt auf eine gute Zusammenarbeit zwischen VSG und SGAHL und hofft mittelfristig auch in der Frage der Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe II (und damit auch im Problembereich "Ausbildung der Auszubildner") einen Schritt weiter zu kommen.

Der EDK-Beauftragte für Lehrerbildung: Seit April 1983 verfügt das Konferenzsekretariat in der Person von Christian Schmid über einen hauptamtlichen Mitarbeiter für Lehrerbildungsangelegenheiten. Er unterstützt die einzelnen Untergruppen in ihren Tätigkeiten durch geeignete Massnahmen und stellt eine sinnvolle Koordination zwischen den einzelnen Arbeiten und Sachgebieten sicher.

Christian Schmid

Prof. Dr. H. J. Streiff, Direktor

1. Geschichtlicher Rückblick

Reformdiskussionen um die Volksschule haben in allen Kantonen eine lange Geschichte. Schulreformen lassen sich in unserem Lande nur in kleinen Schritten realisieren. Dazu ist die Oberstufenorganisation im Kanton Zürich ein typisches Beispiel. Sie ist durch eine zunehmende Differenzierung gekennzeichnet und ist in gewissem Sinne ein Spiegelbild einer komplexer gewordenen Umwelt.

Die Dreiteilung der Oberstufe in Sekundar-, Real- und Oberschule wurde aufgrund des revidierten Volksschulgesetzes vom 24. Mai 1959 eingeführt. Ihr Ziel bestand u. a. darin, die Sekundarschule zu entlasten. Sie hatte eine immer grössere Zahl von Schülern (bis 75 % aller Oberstufenschüler) aufzunehmen. Der Besuch der neben ihr bestehenden 7. und 8. Primarklassen wurde von der Bevölkerung als eine Benachteiligung der Jugendlichen empfunden.

Im Rahmen der Oberstufenreform 1959 wurde der Sekundarschule erneut die Aufgabe zugeordnet, ihre Schüler auf die Mittelschulen, die kaufmännische Lehre sowie auf anspruchsvollere Fachlehren vorzubereiten.

Die Realschule schafft als Schule der "Mitte" alle Voraussetzungen, welche ihren Absolventen den Uebertritt in irgend eine praktische Berufslehre ermöglichen.

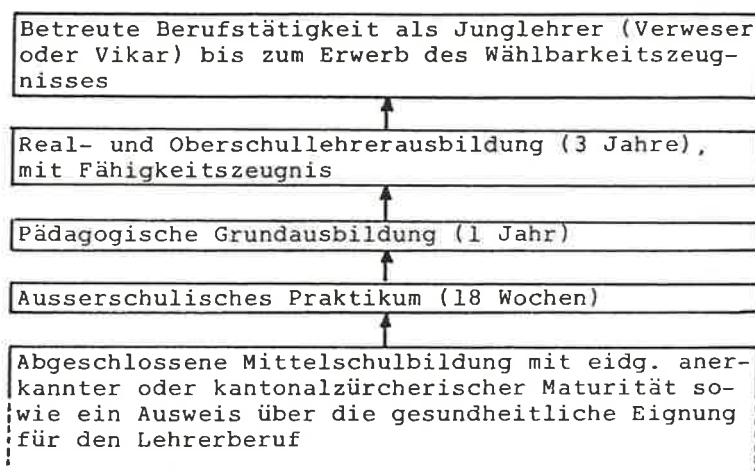
Die Oberschule hat den Auftrag, bei all jenen Jugendlichen, welche sich weder der Sekundar- noch der Realschule gewachsen zeigen, das elementare Grundwissen zu festigen, bei der Frage der Berufswahl zu helfen und so den Uebertritt in die Praxis bestmöglich vorzubereiten.

Die pädagogischen Grundsätze der neu zu schaffenden Real- und Oberschule wurden in den Jahren 1955 - 1959 erarbeitet, erprobt und schliesslich festgelegt. Ein entscheidender Schritt bedeutete schliesslich die gründliche Ausarbeitung eines Lehrplans und die Bereitstellung von zweckmässigen Räumen zur Ausbildung der zukünftigen Real- und Oberschullehrer. In dieser Phase haben die Erfahrung und die Schaffenskraft meines Vorgängers, Dr. h. c. Hans Wymann, eine bedeutende Rolle gespielt. Er hat in diesem Zusammenhang eine grosse Pionierarbeit geleistet und sich bleibende Verdienste erworben. Grundlage für den Start eines Real- und Oberschullehrerseminars des Kantons Zürich war das Gesetz über die Ausbildung von Lehrkräften der Realschule und der Oberschule vom 4. Dezember 1960.

2. Das Real- und Oberschullehrerseminar des Kantons Zürich - heute

Das Real- und Oberschullehrerseminar hat seit 1979 ein eige-

nes Gebäude am Döltschweg 190 in 8055 Zürich. Mit dem neuen Gesetz über die Ausbildung von Lehrern für die Vorschulstufe und die Volksschule (Lehrerbildungsgesetz vom 24. September 1978) wurde die stufenspezifische Ausbildung an unserem Seminar von vier auf sechs Semester verlängert. Das Studium kann im Frühjahr oder Herbst begonnen werden. Voraussetzungen für den Eintritt in das Real- und Oberschullehrerseminar sind eine abgeschlossene Grundausbildung (sie dauert im Anschluss an die Maturität oder das Unterseminar zwei Semester) oder das Fähigkeitszeugnis als zürcherischer Primarlehrer oder eine vom Erziehungsrat anerkannte, ausserkantonale Grundausbildung für Volksschullehrer oder ein vom Erziehungsrat anerkanntes, ausserkantonales Fähigkeitszeugnis für Primarlehrer.



3. Aspekte der Ausbildung

Der Schwerpunkt liegt in Berücksichtigung des Erziehungs- und Lehrauftrages auf der beruflich-praktischen Ausbildung. Sie umfasst folgende Bereiche:

- | | |
|--|---------------------------------------|
| - Erziehungswissenschaft | - Musische Ausbildung |
| - Schulkunde | - Sportliche Ausbildung |
| - Schule und Beruf | - Handwerkliche Ausbildung |
| - Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer | - Einführung in die Unterrichtspraxis |

In der gesamten beruflich-praktischen Ausbildung wird angestrebt, die erzieherische Haltung des angehenden Lehrers zu entwickeln und zu fördern, indem ihm Gelegenheit geboten wird, im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Kurse, der Fachdidaktiken und mehrerer Praktika (Sozial- und Betriebspraktikum, Unterrichtspraktika) vielfältige Erfahrungen im Umgang mit Jugendlichen zu sammeln und mit Fachwissenschaftlern auszuwerten. Diese Praxisbezüge werden vertieft im Sinne einer eingehenden Betrachtung des Pubertätsalters, einer Einführung in aktuelle Jugendprobleme, einer Analyse der Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus und weiterer (u. a. auch soziologischer) Fragen.

Kurse zur Berufswahl und zur Berufskunde vermitteln die Grundlagen für eine aktive Mithilfe des Lehrers bei der Berufswahlvorbereitung der Real- und Oberschüler sowie bei der Suche nach geeigneten Lehrstellen. Der Student lernt zudem in einem vierwöchigen Praktikum in einem Gewerbe-, Industrie- oder Dienstleistungsbetrieb die praktische und theoretische Lehrlingsausbildung kennen und erfährt dadurch, welche Anforderungen nach Abschluss der Volksschule an seine Schüler gestellt werden. (Dieses Praktikum ist nicht identisch mit dem ausserschulischen Praktikum.)

In den Fachdidaktiken wird gezeigt und praktisch erprobt, wie der Unterricht, der den Schülern zu aktiver und möglichst selbsttätiger Arbeit anleiten soll, gestaltet werden und mit welchen Mitteln sich einfache Wissens- und Lebenszusammenhänge durch Beobachtung und Versuch erarbeiten lassen. Da der Real- und Oberschullehrer an seinen Klassen sämtliche Fächer erteilt, wird die damit verbundene Gelegenheit zum projektorientierten, fächerübergreifenden Unterricht ausgiebig genutzt.

Auf die musische, sportliche und handwerkliche Ausbildung entfällt fast ein Drittel der für die beruflich-praktische Ausbildung zur Verfügung stehenden Zeit. Das Fach "Werken und Gestalten/Handfertigkeit" zählt zum Pflichtpensum des Real- und Oberschullehrers. Die Studenten entwerfen, zeichnen, planen und bauen Gegenstände nach eigenen Ideen. Sie setzen sich dabei hauptsächlich mit den beiden Werkstoffen Holz und Metall auseinander, lernen die Werkzeuge kennen und richtig anwenden. Die angehenden Lehrer vertiefen sich zudem in die pädagogischen und methodisch-didaktischen Grundlagen des Werkunterrichtes.

Der zweite Bereich des Studiums umfasst die fachwissenschaftliche Weiterbildung. Sie erfolgt in:

- Deutscher Sprache
- Französischer Sprache
- Biologie
- Geschichte und Politische Bildung
- Geographie.

Zur Festigung der Sprachkenntnisse und zur Förderung der Sprachfertigkeit dienen zwei vierwöchige Aufenthalte im französischen Sprachgebiet. Die fachwissenschaftliche Weiterbildung ist den Bedürfnissen des künftigen Berufs angepasst. Die in der Mittelschule begonnene systematische Behandlung der einzelnen Wissensgebiete wird nicht fortgesetzt. Hingegen soll durch das Erarbeiten von Ueberblicken und Zusammenhängen und durch die ausführliche Darstellung von wenigen ausgewählten Ausschnitten das Wissen vertieft und die für den Unterricht erforderliche Gesamtschau und stoffliche Ueberlegenheit gewonnen werden. Im Rahmen eines einwöchigen Symposiums werden auf interdisziplinärer Basis aktuelle Zeitfragen behandelt.

Es besteht zudem die Möglichkeit, Wissen und Können je nach Neigung durch Besuch von Wahlfächern schwerpunktmässig zu ergänzen und zu vertiefen. Es werden u. a. angeboten:

- Mathematik
- Biologie
- Geschichte
- Geographie
- Englisch/Italienisch
- Instrumentalunterricht
- Musikkunde
- Kunstgeschichte
- Skilager
- Gartenbau
- Wirtschaftskunde
- Naturkundliche Uebungen
- Gesprächsführung.

Studienrhythmus

In den einzelnen Studienjahren lösen sich kompakte Ausbildungseinheiten, Studienwochen und Praktika gegenseitig ab. Damit wird eine stete Wechselbeziehung zwischen Theorie und praktischer Arbeit im Verlaufe der gesamten Ausbildung gewährleistet. So stehen z. B. die Unterrichtspraktika, ein mehrwöchiges Sozialpraktikum und ein Klassenlager in enger Beziehung zur erziehungswissenschaftlichen Ausbildung; die musischen, handwerklichen und sportlichen Fachbereiche werden durch Arbeitswochen ergänzt. Eine weitere Strukturierung des Studiums erfolgt im fachwissenschaftlichen Bereich durch Aufenthalte im Fremdsprachgebiet sowie durch Studienreisen und Exkursionen.

4. Prüfungen

Die Fähigkeitsprüfung besteht aus zwei Zwischenprüfungen und der Schlussprüfung. Die Prüfungen umfassen eine Auswahl von Fächern der beruflich-praktischen und der fachwissenschaftlichen Ausbildung. Zur Schlussprüfung zählt ferner eine Semesterarbeit aus dem Unterrichtsbereich der Real- oder Oberschule.

5. Literaturhinweise

- Die Ausbildung zum Primar- oder Oberstufenlehrer im Kanton Zürich; Informationsschrift (Studien- und Berufsberatung des Kantons Zürich, Hirschengraben 28, 8090 Zürich 1)
- Ausbau der Realschule (Zürich, September 1978); Dr. h. c. H. Wyman, Pestalozzianum Zürich

Quo vadis, Realschule?

Josef Weiss

Schaut man der gegenwärtigen Situation des «Niveauschwunds» der Realschulen tatenlos zu, verliert die Realschule an Substanz und kann als Alternative zur Sekundarschule die in sie gesetzten Erwartungen in keiner Weise mehr erfüllen. Ich vertrete die Auffassung, dass wir das heutige System als ausbaubare Basis der Weiterentwicklung der Oberstufe zugrundelegen sollten. Dabei soll die «kooperative Oberstufe», wie wir sie baulich und organisatorisch in den Oberstufenzentren zusammengefasst haben, ihre Chancen noch weit mehr nutzen,

als dies heute bereits der Fall ist. Bei klarer Herausstellung beider Typen der Sekundar- und Realschule mit ihren fest umrissenen Zielsetzungen, gibt es eine Menge von Möglichkeiten gemeinsamer Begegnung, gemeinsamen Tuns und gemeinsamen Sammelns von Erfahrungen. Dabei sollen die Grenzen nicht verwischt werden: Das Angleichen der Sekundarschule an die Realschule bekommt ihr ebenso schlecht wie ein «sekundarschulähnlicher Unterricht» in der Realschule den Schüler überfordert und die Realschule ihrer typischen Unterrichtsverfahren beraubt.

Zitat

Schweizer schule 16/83

DIE LOGO-VISION

PAPERT, S. (1982) Mindstorms - Kinder, Computer und Neues Lernen. Basel: Birkhäuser. (Englisch: Mindstorms - Children, computer and powerful ideas. New York: Basic books, 1980).

PAPERTs Buch, 1980 in Amerika englisch und zwei Jahre später in Basel deutsch erschienen, beschreibt eine didaktische Zukunftsvision. In jeder Schulstube stehen mehrere Kleincomputer (Kostenpunkt: ca. Fr. 5'000.-- pro Stück, aber die Preise fallen rasch). Die Kinder haben herausgefunden, dass man am Bildschirm selbst erfundene Spiele ausführen kann, die sie fesseln. Darum wollen sie den Computer programmieren lernen. Der Lehrer steht dabei als Berater, Anreger und Helfer zur Verfügung. Das Disziplin- und das Motivationsproblem ist gelöst. Kinder lernen eine neue Mathematik so spontan und natürlich wie sie als Kleinkind ihre Muttersprache gelernt haben. Die Schulklasse ist zur neuen "Lernumwelt" geworden, ein Ort, wo Kinder Mathematik, Informatik und zum Teil auch Sprachen handlungsnahe und anschaulich lernen, Strategien und Heuristiken des Problemlösens und eine Geisteshaltung erwerben, in der der unheilvolle Dualismus von mathematisch-naturwissenschaftlichem und sprachlich-geisteswissenschaftlichem Denken überwunden ist. PAPERT lädt die Erzieher ein, diese neue Welt des Lernens mitzugestalten und nicht in ängstlicher Reserve zu verharren oder gar in einer Ablehnung, die die Schule nur noch mehr von der Lebenswelt trennen würde.

Aber das Buch ist nicht das Werk eines blossen Visionärs. PAPERT hat einige echte Leistungen vorzuweisen. Er hat mit seiner Forschergruppe am MIT (Massachusetts Institute of Technology, das "Poly" von Neuengland, in Boston) eine Computersprache für Kinder entwickelt. Wo ein Kleincomputer der oben genannten Preisklasse steht, kann diese Programmiersprache - sie heisst LOGO - auf einer Diskette, die in der Schweiz etwa Fr. 400.-- kostet, eingegeben werden. Man kann damit vor allem zeichnen, d.h. über die Tastatur Befehle eingeben, die auf dem Bildschirm geometrische Figuren erzeugen: Quadrate, Dreiecke, Kreise, Kurven. Diese Figuren kann man auch in Bewegung setzen. Entscheidend ist die Tatsache, dass komplexe Strukturen und Vorgänge aufgrund einfacher Befehle wie "vorwärts 25, Drehung rechts um 30°" eingegeben werden können. Damit lernt das Kind aus einfachen Elementen hierarchische Strukturen erzeugen. Kinder auf der Unterstufe malen durch ihre Befehle Häuser und Blumen auf den Bildschirm, Schüler der Sekundarstufe simulieren physikalische Vorgänge und gewinnen einen natürlichen Zugang zur Differentialrechnung. Aber auch Sprachstrukturen können so experimentell erzeugt werden. Die GLINZschen Ersatzproben sind damit leicht auszuführen und können spielartig gestaltet werden.

PAPERT versteht seine Pädagogik als eine Fortsetzung der Genfer Entwicklungspsychologie: Kinder konstruieren ihre Denkstrukturen selber, und sie werden dazu angeregt, über sie zu reflektieren. Lernen erfolgt aus dem natürlichen Tätigkeitsdrang. Kinder werden angeregt, die Inhalte des Lernens zu analysieren und ihren einfachen Strukturen auf den Grund zu gehen. Mit dem grossen französischen Mathematiker POINCARÉ ist PAPERT überzeugt, dass die Kinder auch dazu gebracht werden können, die Schönheit eines mathematischen Verfahrens zu sehen.

PAPERT kennt und nennt auch die Kritiken, die man ihm entgegenhält: dass die sozialen Beziehungen der Kinder untereinander zu kurz kommen, wenn sie gebannt am Bildschirm sitzen und ihre Figuren und Bewegungen entwerfen. Er antwortet darauf, dass erstens Konzentration eine gute Sache sei und dass die Kinder zweitens auch eine Sprache erwerben, um unter sich und mit dem Lehrer Erfahrungen auszutauschen. Sodann hält man PAPERT vor, dass Kinder anfangen könnten, wie LOGO zu denken. Darauf antwortet er, erstens, dass auch das herkömmliche schriftliche Rechnen nach Programmen ablaufe und dass die Kinder also schon längst in Programmen denken lernen müssten, und dass zweitens LOGO nicht irgendeine Computersprache, sondern dem kindlichen Denken abgeschaut sei. Das sind einleuchtende Antworten. Sie müssen aber verifiziert werden. Der Referent meint, unsere Schulen müssten die PAPERTschen Vorschläge ernst nehmen und sie kritisch, aber unvoreingenommen prüfen. Die "elektronische Herausforderung" ist eine Tatsache. Mit schöngeistigen Floskeln bewältigen wir sie nicht, ernsthafte und sachkundige Auseinandersetzung ist notwendig.

Hans Aebli



Markenzeichen pädagogischer Moden:

STRUWWELPETER UND ANTISTRUWWELPETER

Neuere Beiträge zur Antipädagogik-Diskussion

Heinrich HOFFMANNs 1845 veröffentlichte "lustige Geschichten und drollige Bilder" vom Struwwelpeter, dem bösen Friederich, dem Suppen-Kaspar, Zappel-Philipp und weiteren ungezogenen Kindern stehen ganz im Zeichen der von Katharina RUTSCHKY (1977) angeprangerten "Schwarzen Pädagogik", ja sie sind geradezu "Symbolfiguren in der Debatte um die traditionell-bürgerliche Erziehung, die sich in unserer Gegenwart mit Parolen wie 'Schafft die Erziehung ab!' oder 'Mehr Mut zur Erziehung!' neu formiert" (FLITNER 1982,7). Diese neue Runde in der Auseinandersetzung um die Grenzen und Möglichkeiten der Erziehung wird mit dem Erscheinen der von Ekkehard von BRAUNMUEHL (1975, 1983⁴) verfassten und unter dem programmatischen Titel "Antipädagogik" veröffentlichten "Studien zur Abschaffung der Erziehung" um die Mitte der siebziger Jahre eröffnet. Freilich geht es dem Verfasser und Verfechter der "Antipädagogik" nicht um eine konstruktive Kritik, sondern ausschliesslich um bedingungslose Ablehnung erzieherischen Handelns, das mit Kindsmisshandlung, und bedenkenlose Absage ans pädagogische Denken, das mit Herrschafts- und Gewaltstreben gleichgesetzt wird.

Erst sieben Jahre nach der Veröffentlichung der inzwischen mehrmals aufgelegten "Studien zur Abschaffung der Erziehung", denen eine Reihe weiterer polemischer Publikationen verschiedener Autoren antipädagogischer Provenienz gefolgt ist, meldet sich erstmals ein Vertreter der Gegenseite (in Buchform) zu Wort und legt in "Stichworte zur Antipädagogik" (WINKLER 1982) "Elemente einer historisch-systematischen Kritik" vor: im Rahmen eines "erziehungsphilosophischen Essays" werden in acht Kapiteln insgesamt fünfundzwanzig Einwände formuliert, die Fehlannahmen und Trugschlüsse antipädagogischer Argumentation aufdecken und zugleich "das pädagogische Problem selbst zu identifizieren und erneut ins Bewusstsein zu heben" (WINKLER 1982, 9) versuchen.

WINKLER, Michael (1982)

Stichworte zur Antipädagogik. Elemente einer historisch-systematischen Kritik.

Stuttgart: Klett-Cotta. 200 S. Fr 25.90

Mit unerbittlicher Strenge geht Michael WINKLER mit dem antipädagogischen Denken ins Gericht, um nicht nur dessen widersprüchlichen Charakter, sondern auch seine pädagogischen Züge nachzuweisen. Etwas milder, aber dabei nicht weniger umsichtig, verfährt Andreas FLITNER, dem es um mehr als eine blosser Abrechnung mit antipädagogischer Polemik zu tun ist: in der - ebenfalls 1982 publizierten - Besinnung "Ueber Erziehung und Nicht-Erziehung" stellt sich der Verfasser den antipädagogischen Vorwürfen und Anfeindungen und nimmt sie als Anlass zur Auseinandersetzung mit der Frage "Was aber heisst 'erziehen'?" (FLITNER 1982, 61). Unter dem vielsagenden Titel "Konrad, sprach die Frau Mama..." entwirft Andreas FLITNER (1982) ein Modell pädagogischer Reflexion, das drei Momente des Nachdenkens über Erziehung bei Friedrich Schleiermacher aufnimmt und - im Blick auf gegenwärtige Erziehungssituationen und -probleme - weiterführt.

FLITNER, Andreas (1982)

Konrad, sprach die Frau Mama... Ueber Erziehung und Nicht-Erziehung.
Berlin: Severin und Siedler. 128 S. Fr 16.80

Damit wird *die Chance* der pädagogischen Diskussion antipädagogischer Texte wahrgenommen und genutzt: die Herausforderung der Antipädagogik zur pädagogischen Selbstkritik und -reflexion. "Antipädagogik: Herausforderung und Kritik" (OELKERS u.a. 1983) lautet denn auch der Titel des dritten Beitrags zur Antipädagogik-Diskussion von pädagogischer Seite. Thomas LEHMANN und Jürgen OELKERS unterziehen darin nicht nur die antipädagogische Kritik ihrerseits einer pädagogischen Kritik, sie anerkennen zugleich die Herausforderung antipädagogischer Argumentation und gehen in sechs ausgewogenen Kapiteln auf das antipädagogische Denken ein und - darüber hinaus, wenn sie abschliessend grundlegende Dilemmata pädagogischen Denkens aufgreifen und reflektieren.

OELKERS, Jürgen & LEHMANN, Thomas (1983)

Antipädagogik: Herausforderung und Kritik
Braunschweig: Agentur Pedersen. 152 S. Fr 23.90

Damit ist der Ball wieder bei den Antipädagogen: wie stellen sie sich zu den Einwänden, Vorbehalten und weiterführenden Ueberlegungen aus dem pädagogischen Lager? Neuere Wortmeldungen, welche die pädagogischen Voten aufnehmen, liegen gegenwärtig (noch) nicht vor. Zwar ist Alice MILLERS antipädagogische Trilogie neuerdings im Taschenbuch und ausserdem im Multipack zu haben, doch um die ehemals so schlagfertigen Verfechter antipädagogischer Streitsätze ist es in den letzten Jahren merkwürdig still geworden. Ob ihnen die Munition für ihre oft grobschlächtigen Attacken ausgegangen ist? Oder ob die Wut über das eigene Erziehungsschicksal inzwischen ausgetobt und überwunden ist? Einzig Hubertus von SCHOENEBECK, der das antipädagogische Denken mit Elementen der Humanistischen Psychologie angereichert und zu einer Art Heilslehre aufgemöbelt hat, gibt sich publikationsfreudig und weist seinen Lesern und Anhängern den "Weg aus Selbsthass, Ohnmacht und Egoismus" unter dem verheissungsvollen Titel "Ich liebe mich so wie ich bin" (SCHOENEBECK 1983).

SCHOENEBECK, Hubertus von (1983)

Ich liebe mich so wie ich bin. Der Weg aus Selbsthass, Ohnmacht und Egoismus.
München: Kösel. 168 S. Fr 23.--

Im eben erschienen Werk des Mitbegründers und Leiters des 'Freundschaft mit Kindern-Förderkreises' geht es um die "grosse psychische Veränderung, die in den neuen Menschen geschieht, die Prozesse der Befreiung des gefangenen Ichs" (SCHOENEBECK 1983, 12). Der Verfasser wähnt sich mit seiner Botschaft an der Schwelle zu einer neuen Kultur und behauptet: "Wer die neue Beziehung zu leben beginnt, der wandert aus der alten Kultur aus" (SCHOENEBECK 1983, 32). Auswanderer und Aussteiger sind inzwischen Legion; die antipädagogische Stimmung hat sich breitgemacht, in antipädagogischen

Texten niedergeschlagen und - ist zur pädagogischen Mode geworden. Ihr Emblem ist nicht mehr der Struwelpeter Heinrich HOFFMANNs, sondern der um 125 Jahre jüngere Antistruwelpeter Friedrich Karl WAECHTERS, in dem nicht mehr "lustige", sondern "listige Geschichten" zu lesen und anstelle der "drolligen" nunmehr "knallige Bilder" zu sehen sind.

Johannes Gruntz-Stoll

Zur Thematik dieses Heftes:

Martin WAGENSCHNEIN - ein "exemplarischer Abholer"

Zitate und Hinweise

"Den Schüler dort abholen, wo er steht und 'wartet': bei den Phänomenen"

"Ein früherer Student und Diplomphysiker hat mir einmal seine vorübergehende Reserve zu diesen Aufsätzen (gemeint sind zwei frühe Arbeiten Wagenscheins, Red.) beschrieben: "...mit Ihren Schriften und Aufsätzen hatte ich am Anfang Schwierigkeiten. Was will der eigentlich? Warum macht der literarische Ausflüge, wann kommt der zur Physik, zur Sache?"

"Ausflüge": Als solche mussten sie dem als Nur-Physiker erzogenen Studenten erscheinen: als führten sie von der Physik weg. In Wahrheit sind sie an den Lehrer gerichtete Aufklärungsflüge über dem im üblichen Unterricht vergessenen, übereilten Gebiet zwischen Phänomen und Belehrungsgerät, Natur und Labor, Empfindung und Begriff, Muttersprache und Fach-Terminologie. Sie dienen den Einflügen der Schüler in die Physik, durch diese Grenz-Zone; die breit ist. Ihre Kenntnis erst macht den Lehrer fähig, dort den Schüler abzuholen, wo er steht und 'wartet': bei den Phänomenen."

Aus: WAGENSCHNEIN, M. (1983) *Erinnerungen für Morgen, eine pädagogische Autobiographie*, Basel: Beltz. Fr. 18.50, Seite 79

"Die Schüler lehren, selbst zu gehen, ohne dass sie allein gehen"

Im didaktisch anregenden Aufsatz "Zur Wiederbelebung eigenständigen Lernens - über Voraussetzungen gelingender Lernprozesse", jüngst erschienen in der SCHWEIZER SCHULE (1/84, S.2-14), führt Rudolf MESSNER als Beispiel eigenständigen Lernens u.a. WAGENSCHNEINs *Genetisches Lehren* an. Der lesenswerten Darstellung sind die folgende einleitende Passage sowie die Literaturhinweise entnommen:

"Eine Spur, die auf wichtige Momente eigenständigen Lernens führen kann, ist die Pädagogik Martin Wagenscheins. Mit deren Kernstück, der Genetischen Lehrform, hat Wagenschein einen Beitrag zur Klärung der Voraussetzungen geleistet, unter denen sich Lernende auf Wissenschaft - d.h. auch auf deren selektiv-systematisierende, modellhafte Eigenart und Fremdheit - einlassen können, ohne sich selbst, die eigene Sprache und die erworbene Denk- und Verstehensfähigkeit aufzugeben, indem sie dies alles gleichsam als Folklore an den Pforten des Wissenschaftsbetriebs abliefern (vgl. WAGENSCHNEIN 1980, S.89ff.)."

WAGENSCHNEIN, M. (1968) *Verstehen lernen*. Weinheim: Beltz. / ders. (1978) *Also es ist wirklich wahr...* In: *Neue Sammlung* 18(1978) 561-565. / ders. (1979) Die beiden Monde. In: *Scheidewege* 9(1979), 463-475. / ders. (1980) *Naturphänomene sehen und verstehen*, hrsgg. von BERG, H.Ch., Stuttgart.

ARBEITSUNTERLAGE: GENETISCHES LEHREN / DIDAKTISCHE FRAGE

Didaktische Absicht

Anhand der beiden Unterrichtsprotokolle und mit Hilfe der Charakterisierung von *Wagenscheins Genetischem Lehrgespräch* vermittele ich meinen Berufsschullehrerstudenten einen Einblick in den Zusammenhang zwischen der *didaktischen Frage* und dem *Prinzip des Abholens*. Dabei liegt mir an der Erkenntnis, dass didaktisch richtiges Fragen bzw. Impulse geben mehr ist als das Beherrschen einer effizienten Fragetechnik.

Peter Füglister

Martin Wagenschein: Genetisches Lehren – über die Einwurzelung von Wissenschaft in Lebenserfahrung

Die Kernidee des von Wagenschein geforderten und in vielen gelungenen Beispielen vorgeführten genetischen Lehrens besteht nun darin, wissenschaftliche Sichtweisen unter einem doppelten Ziel zu vermitteln: Zum einen soll durchaus deren erklärende Kraft und Faszination hervortreten, andererseits soll unter Bewahrung der beim Menschen schon vorhandenen Weltdeutungen auch deren methodisch bedingte zweckrationale Begrenzung erkennbar werden.

Wie geht ein solches Genetisches Lehrgespräch praktisch vor sich? Etwa zu bekannten Themen wie: Das Fallgesetz, Der Mond und seine Bewegung, Magnet, Pendel, Die noch nicht abgeschlossene Erdgeschichte, Das Nicht-Abbrechen der Primzahlfolge? Wenn man diese Themen-Beispiele zu Rate zieht, kann man ein «Genetisches Gespräch» etwa so charakterisieren: Eine Gruppe spricht über ein vor Augen liegendes, in die Richtung der gewählten Thematik weisendes Phänomen. Darunter werden eine Naturerscheinung oder ein einfacher technischer Vorgang verstanden, die unmittelbar sinnhaft vorzuführen sind und zwar laut Wagenschein so, «dass wir sie als ein Gegenüber empfinden und auf uns wirken lassen» (WAGENSCHN 1980, S. 90).

Text aus: Rudolf MESSNER "Zur Wiederbelebung eigenständigen Lernens - über Voraussetzungen gelingender Lernprozesse" in: Schweizer Schule, 1/1984, Seiten 2-14

Das Phänomen muss, um etwas auszulösen, ein Moment der Widersprüchlichkeit, der Beunruhigung einer Gewohnheit, eine Seltsamkeit aufweisen (wie etwa ein grosser, an einem Seil die Pendelbewegung augenfällig bedrohlich ausführender Steinbrocken).

Das Gespräch zielt auf Verstehen; es soll in seinem Charakter sachorientiert, erprobend, prüfend und gründlich sein und möglichst ohne Zeit- und Profilierungsdruck vor sich gehen. Vorhandene wissenschaftliche Vorkenntnisse werden zurückgestellt. Der Lehrer führt ein, macht Mut und versucht durch Fragen anzuregen. Etwa: Was sahen Sie? Stimmt das? Haben Sie das verstanden? Möchte es noch jemand probieren? – Eine mir glücklich erscheinende Beschreibung der Handhabung der Gesprächsleiterrolle gibt der Satz: «Die Schüler lehren, selbst zu gehen, ohne dass sie allein gehen.» Den eigentlichen Kern des Ganzen kann man darin sehen, wissenschaftliche Entdeckungen gleichsam in «statu nascendi», bei ihrem Werden, und nicht erst «nach der Tat» als abgelagerten Lehrstoff, nachzuvollziehen (vgl. WAGENSCHN 1980, S. 85).

Die Schüler lehren, selbst zu gehen, ohne dass sie allein gehen.

Arbeitsauftrag

- 1 Interpretieren Sie die beiden Unterrichtsprotokolle unter dem Gesichtspunkt des didaktischen Leitsatzes von Martin WAGENSCHN "Die Schüler lehren, selbst zu gehen, ohne dass sie allein gehen".
- 2 Welche der beiden Unterrichtssituationen (A oder B) entspricht am ehesten dem "Genetischen Gespräch"? (Nennen Sie die im konkreten Beispiel erkennbaren Merkmale).
- 3 Sehen Sie in Ihrem Unterricht Möglichkeiten des Genetischen Lehrens? Welche? (Nennen Sie konkrete Beispiele, indem Sie den effektiven oder den gedachten Verlauf schildern.)

Allgemeine Didaktik

DIE LEHRERFRAGE UND DER FRAGELOSE UNTERRICHT

A Unterrichtsprotokoll aus dem Chemieunterricht eines 7. Schuljahres
(nach A-M. TAUSCH):

- L: Was ist also heute unsere Aufgabe?
 Sch 1: Das zu beweisen, ob das Wasser zu zerlegen ist.
 L: Ja gut, wie nennen wir diesen Versuch?
 Sch 2: Analyse.
 L: Nun, ich habe hier Wasser in diesem Gefäss. Wie heisst das Gerät gleich?
 Sch 3: Kochflasche.
 L: Oder?
 Sch 4: Kolben.
 L: Richtig, ich habe unter diesem Kolben noch ein Gerät. Wie heisst denn das?
 Sch 1: Bunsenbrenner
 L: Das ist ein Brenner. Und wenn ich jetzt diesen Brenner in Betrieb setze, was geschieht dann?
 Sch 5: Da strömt Gas aus, und wenn man's anbrennt, dann brennt's.
 L: Ja, wie kommt denn das überhaupt, dass da eine Flamme entsteht?
 Sch 6: Gase brennen.
 L: Unter welchen Bedingungen?
 Sch 3: Wenn Sauerstoff dabei ist.
 L: Wo kommt der her?
 Sch 8: Aus der Luft.
 L: Und was ist noch nötig?
 Sch 5: Hitze, Temperatur.

B Protokoll eines Unterrichtsgesprächs (4. Klasse)

Der Lehrer stellt zwei Glasbehälter verschieden hoch auf, füllt den oberen mit Wasser, nimmt ein gebogenes Glasrohr, hält ein Ende ins Wasser, saugt am anderen, bis die Röhre voll Wasser ist, hält dieses Ende kurz zu, öffnet es, und das Wasser fliesst aus, bis das obere Gefäss leer ist.

Der Lehrer nickt den Kindern auffordernd zu, sich zu äussern.

Klaus Jochen: "Das hab ich schon mal gesehen mit einem Gummischlauch. Da hat man aus einem Fass was rausgeholt, Most oder so, und da ist's auch immer geflossen."

Der Lehrer wiederholt den Versuch.

Roland: "Niemand schluckt's. Es geht allein."

Robby: "Da drückt's von unten rein, aber woher?"

Der Lehrer wiederholt den Versuch noch einmal. Einige Buben haben sich auf die Tische gesetzt, um besser sehen zu können.

Jörg: "Am Schluss geht auch Luft mit, viele Lufttropfen."

Nicolai: "Eine tolle Pumpe!"

Werner: "Da sieht man richtig, wie die Luft da vordrückt, die Luft macht's, dass es läuft."

Bernhard (leise): "Kannst's ja gar nicht sehen, s'geht doch ganz alleine. Am Anfang, wo's angefangen hat, war doch auch keine Luft da."

Wolfhardt: "Das läuft ganz allein rauf und dann runter."

Quellen: Text A: BLOCH, K.H. (1969) Der Streit um die Lehrerfrage im Unterricht in der Neuzeit. Wuppertal: Aloys Henn Verlag

Text B: RUMPF, H. (1972) Das Recht des Kindes aufs Fragen. In: APEL u.a. (1972) Sprache - Brücke und Hindernis. München: Piper

Zum achtzigsten Geburtstag von Paul Schäfer, Wettingen, unserem langjährigen Präsidenten

Lieber Paul



An Deinem achtzigsten Geburtstag sind wir vom SPV im Geiste bei Dir. Wir gratulieren Dir zu diesem hohen Festtag und wünschen Dir für die weiteren Jahre von Herzen alles Gute.

Wir denken an dieser Lebensstation auch zurück an so vieles, was Du an Pädagogischem in einem so reichen Leben geleistet hast:

- an die ungezählten Jahre im SPV,
- an die 13 Jahre im Präsidentenamt,
- an Deine vorbildliche Führung eines angesehenen Lehrerseminars,
- an Deine Nachfolgetätigkeiten im Rahmen privater Schulen.

Für all das sagen wir Dir ein herzliches Danke.

Unsere besten Wünsche begleiten Dich!



Für den SPV

Dein Nachfolger

Hans Brühweiler



Aufruf zur Vernehmlassung zum Bericht "Lehrerbildung Sekundarstufe I"

Unter den SPV-Mitgliedern und BzL-Lesern sind die kompetenten Fachleute für Lehrerbildung zu finden. Ich rufe daher allen nochmals in Erinnerung, dass der Expertenbericht

Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I

herausgegeben von Eugen Egger bei Haupt, Bern, (blau-weiße EDK-Reihe Band 8) zur Diskussion vorliegt.

Senden Sie Ihre Überlegungen, Vorschläge, Kritiken bitte direkt an den Beauftragten für Lehrerbildung: Herrn Ch. Schmid, Sulgeneckstr. 70, 3005 Bern (Termin 30.4.84).

Oder falls Sie den Vorstand in dieser Arbeit alimentieren wollen, beziehen wir Ihre Stellungnahme gerne mit ein. Ihre Äusserung sollte mich dann aber bis 19.3.84 erreicht haben.

Der Vorstand SPV dankt Ihnen für Ihr Engagement und Ihre Unterstützung.

Der Präsident SPV:

Hans Brühweiler
Landstr. 12
4452 Itingen

PS: Als Leitfragen und Strukturierungshilfe dient der Katalog von Grundfragen zum Bericht (siehe S.35 in diesem Heft).

Der/Die Unterzeichnete erklärt seinen/ihren Beitritt zum Schweizerischen Pädagogischen Verband SPV.
(SPV-Mitglieder mit Hochschulabschluss bzw. mit Lehrberechtigung für Mittelschule/Seminar sind gehalten, gleichzeitig dem Dachverband VSG beizutreten.)

Name..... Vorname.....

Adresse.....

PLZ/Ort.....

Telefon.....

Studienabschluss.....

Momentane Tätigkeit.....

Ich bin schon Mitglied folgender VSG-Fachverbände:.....

Ich bitte um VSG-Anmelde-Unterlagen: ja / nein

Talon senden an: Dr. Hans Brühweiler, Landstr. 12, 4452 Itingen

Die Autoren der Beiträge dieser Nummer

Hans AEBLI, Prof.Dr., Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern, Waldheimstrasse 6, 3012 Bern / Regine BORN, lic.phil., Martinsbergstrasse 44, 5400 Baden / Hans BRÜHWEILER, Dr.phil., Seminarlehrer und Präsident SPV, Landstrasse 12, 4452 Itingen / Peter FUGLISTER, Dr.rer.soc., Dozent am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik, Morgartenstrasse 2, 3014 Bern / Johannes GRUNTZ, Lehrer, Dicken 232, 9035 Grub/AR / Peter NENNIGER, Dr.phil., Wissenschaftlicher Assistent, Seminar für Philosophie und Erziehungswissenschaft, Universität, D-7800 Freiburg / Rudolf MESSNER, Prof.Dr., Gesamthochschule Kassel, FB 1, Postfach 101380, D-3500 Kassel / Christian SCHMID, Sekretariat EDK, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern / Hans Jakob STREIFF, Prof.Dr., Direktor des Real- und Oberschullehrerseminars des Kantons Zürich, Döltschiweg 190, 8055 Zürich / Josef WEISS, Prof., Direktor der Gewerblichen Berufsschule, Demutstrasse 115, 9012 St.Gallen / Gregor WIELAND, Prof., Lindenweg 4, 3184 Wännwil /

Hinweis in letzter Minute

UNESCO-Seminar zum Thema "Ausländerkinder"
8. - 10. Mai 1984
Anmeldungen bis 15.3.84 an:
Département de l'instruction publique
Accueil et éducation des émigrants
Case postale 218
1211 Genève 28



P.P.
3412 Heilmiswil

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

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

**Verschiedene
Meinungen kommen
zu Wort, damit
Sie sich eine eigene
bilden können.**

SPV

SCHWEIZERISCHER PAEDAGOGISCHER VERBAND
SOCIETE PEDAGOGIQUE SUISSE