

# BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND  
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER  
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

**SPV**

SCHWEIZERISCHER PAEDAGOGISCHER VERBAND

SOCIETE PEDAGOGIQUE SUISSE

**3/1983**

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 Füglistner, Hofwilstrasse 20  
3053 Münchenbuchsee, 031/86 38 17  
Kurt Reusser, Schlössli  
3412 Heimiswil, 034/22 84 63  
Fritz Schoch, Chroslenweg 1  
3177 Laupen, 031/94 86 60

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.--

Erscheint 3mal jährlich: Februar, Juni, Oktober  
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

JAHRGANG 1  
NUMMER 3

# BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND  
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER  
LEHRERBILDUNG

OKTOBER 1983

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

---

## INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	<i>Fritz Schoch, Peter Füglistner, Kurt Reusser</i> EIN JAHR "BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG"!	2
Erfahrungsbericht aus der Lehrerbildung	<i>Judith Gessler</i> "BORDJOURNAL"	3
Voranzeigen	SPV/WBZ-Kurs 1984 <i>Urs Küffer u.a.</i> JEREMIAS GOTTHELF ALS ERZIEHER	14
Gedanken zur Lehrer- bildung	<i>Urs P. Lattmann</i> DER LEHRER ALS KULTURTRÄGER UND KULTUR- VERMITTLER: EDUARD SPRANGER	15
Verbandsmitteilungen	EINLADUNG ZUR JAHRESTAGUNG VSG/SPV, 11./12. November 1983 in Baden Stichwort: Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I Aufruf zur finanziellen Unterstützung der BzL	17 19
Kurskalender	EINFÜHRUNG IN DIE PRAXISBERATUNG FÜR SEMINAR- UND GYMNASIALLEHRER	20
Lehrerbildung für die Sekundarstufe I in der Schweiz	<i>Hans Badertscher</i> GLEICHWERTIGKEIT HEISST DIFFERENZIERTE EINHEIT	21
Das Kurzportrait	DAS REAL- UND „OBERSCHULLEHRERSEMINAR DES KANTONS ZÜRICH UNTER NEUER LEITUNG	26
Die aktuelle Frage	NEUE REGELUNG DES HOCHSCHULZUGANGS FÜR PRIMARLEHRER AN DER UNIVERSITÄT ZÜRICH	28
Der Denkanstoss	<i>Horst Rumpf</i> UNTERRICHT - ZIVILISATION - SINNLICHKEIT	30
Buchbesprechungen	<i>FLAMMER u.a.</i> : ZEUGNISNOTEN VOR DEM UEBER- TRITT IN DIE SEKUNDARSTUFE <i>BOLLNOW</i> : ANTHROPOLOGISCHE PÄDAGOGIK	33 34
Nachlese	Zum 60. Geburtstag von Prof. H. Aebli	35

Editorial

## EIN JAHR "BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG":

An der Jahresversammlung 1982 in Lausanne haben wir SPV-Mitglieder beschlossen, die Herausgabe einer eigenen Zeitschrift "Beiträge zur Lehrerbildung" für ein Probejahr zu wagen. Vorstand und Redaktionsgruppe konnten anhand einer Null-Nummer darlegen, was mit den BzL bezweckt werden soll. Die vorgeschlagene doppelte Zielsetzung (Zeitschrift und Verbandsbulletin) fand Zustimmung. Das Probejahr ist um. Versuchen wir, anhand der drei Nummern des ersten Jahrgangs aus der Sicht der Redaktionsgruppe Bilanz zu ziehen. Was haben wir erreicht?

Bis jetzt haben sich in den BzL etwa dreissig Fachkolleg(inn)en aus sehr unterschiedlichen Erfahrungen und Ueberzeugungen heraus zu vielfältigen Problemen der Lehrerbildung geäußert. Die Redaktionsgruppe dankt allen Autoren fürs Mittragen und Mitgestalten. Ihre Anregungen haben die fachliche Diskussion im SPV bereichert.

In ihrem ersten Jahrgang ist es den BzL gelungen, 146 verbandsexterne Abonnenten zu gewinnen (Lehrerbildungsstätten, Schulinspektoren, Institutionen des Bildungswesens). Eine ganze Reihe von Personen (30) hat sich, angeregt durch die BzL, zum Beitritt in den SPV entschlossen.

Wir danken allen Personen und Institutionen, welche durch ihr Abonnement ein Interesse am Bestehen der Zeitschrift "Beiträge zur Lehrerbildung" bekunden, und wir freuen uns über die vielfältigen neuen Verbindungen. Zusammen mit den Verbandsmitgliedern (zur Zeit sind es deren 292), welche die BzL durch ihren Jahresbeitrag automatisch mittragen, und einem Stock von Werbeexemplaren liegt die Auflagehöhe der Zeitschrift bei 600 - 700 Exemplaren.

Der Vorstand ist froh darüber, dass mit den BzL der Informationsfluss von und zu den Verbandsmitgliedern verbessert werden konnte. Die Zeit der "losen Blätter", des unkontinuierlichen, erschwerten und einseitigen Einbahn-Kontaktes ist vorbei. Die Verbandsangehörigen können sich auf einfache, persönliche und wirksame Weise an ihre Kollegen oder an den Vorstand wenden. Im Ganzen: Als Mitglieder der Redaktionsgruppe glauben wir, dass das Fortbestehen der Unternehmung durch einen tragfähigen und längerfristigen Beschluss an der Jahresversammlung vom 11./12. November 1983 in Baden zu sichern sei. Wir werden in diesem Sinne an der JV Antrag stellen.

Der Grundsatzartikel der Null-Nummer zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung (Autor: Kurt Reusser) hat, verteilt über die Nummern des ersten Jahrgangs der BzL hinweg, eine Reihe von Erfahrungsberichten ausgelöst. Das jüngste Glied dieser Reihe legt in dieser Nummer Judith Gessler mit ihrem Beitrag "Bordjournal" vor. Sie macht sich darin Gedanken zur Funktion von Praktikums-Nachbesinnungen und verschafft uns einen authentischen Einblick in ein Element ihres Unterrichts in der Lehrerbildung. Sodann haben zwei Mitarbeiter des Berner Pädagogischen Instituts für diese Nummer ein Gespräch mit Horst Rumpf geführt. Dieser unterbreitet uns auf kleinstem Raum eine ganze Reihe von Denkanstössen, zeitkritischen Bemerkungen und Gedanken zu einer Pädagogisierung und Humanisierung der Didaktik. Gerne werden wir in der nächsten BzL einigen Platz für Stellungnahmen zu den unkonventionellen Gedanken von Horst Rumpf reservieren... Die vorliegende Nummer enthält ferner ein weiteres Informationselement zur Diskussion des Berichts "Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I", unserem Thema der Jahresversammlung in Baden, zu deren Besuch wir Sie - auch im Namen des Vorstandes - freundlich einladen möchten. Auf Wiedersehen in Baden!

Das Redaktorenteam:

*Fritz Schoch, Peter Füglistner, Kurt Reusser*

Erfahrungsbericht aus der Lehrerbildung

## "BORDJOURNAL"

*Zur Arbeit mit Nachbesinnungen während eines Lehrpraktikums*

Judith Gessler

*Es ist vielleicht das schecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte: Kenntnisse ohne Fertigkeiten (Pestalozzi)*

Der Bezug zwischen Theorie und Praxis ist wohl das didaktische Thema der berufspraktischen Lehrerbildung. Kurt Reusers "Beitrag zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung" in der Null-Nummer der BzL und Hans Krummachers Darstellung seiner Erfahrungen als Lehrerbildner und Volksschullehrers in einem wurden für mich zum Anstoss, auch meine in den letzten Jahren gemachten Erfahrungen bezüglich Integration von Theorie und Praxis in den Fächern Psychologie und Pädagogik einmal zu formulieren.

### 1. EIN PAAR VORBEMERKUNGEN

Während der letzten drei Jahre unterrichtete ich an einem bernischen Lehrerseminar den ersten Jahrgang der fünfjährigen Ausbildung in Pädagogik/Psychologie und hatte dabei zum ersten Mal Zugang zu Lehrübungen und Praktika. Das gab mir Gelegenheit, meinen spezifischen Theorie-Praxis-Bezug neu zu konzipieren und auszuprobieren. Vorauszuschicken ist, dass ich mich als Vertreterin der humanistischen Psychologie verstehe. Die erste These der Gesellschaft für humanistische Psychologie lautet: "Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht die erlebende Person. Damit rückt das Erleben als das primäre Phänomen beim Studium des Menschen in den Mittelpunkt. Sowohl theoretische Erklärungen wie auch sichtbares Verhalten werden im Hinblick auf das Erleben selbst und auf seine Bedeutung für den Menschen als zweitrangig betrachtet" (BUEHLER & ALLEN 1974). Das heisst für meinen Unterricht dreierlei:

1. Ich nehme die Erkenntnisse des Behaviorismus, der Tiefenpsychologie, der Sozialpsychologie u.a. zum Verstehen menschlichen Verhaltens wohl zur Kenntnis und stelle sie in meinem Unterricht (mit unterschiedlichem Gewicht) dar.
2. Gleichzeitig versuche ich aber von allem Anfang an darzutun, der Mensch und im Speziellen auch das Kind sei kein Objekt, das es zu analysieren und zu manipulieren gälte, sondern ein *Subjekt*, ein *Ich* mit eigenen Gefühlen, das in der Auseinandersetzung, wechselwirkend mit seiner sachlichen und menschlichen Umwelt seine eigene Lebensanschauung (DREIKURS 1967) entwickelt.

3. Gewissermassen komplementär dazu ergibt sich, dass die Art und Weise, wie ich als Lehrer ein Kind sehe und mit ihm umgehe, ebensoviel mit mir als Erzieher wie mit diesem Kind zu tun hat. Darum geht es mir im Unterricht wesentlich darum, m e i n Verhalten zu verstehen, es zu begreifen als ein Zusammenwirken meiner Wahrnehmung, meiner Gefühle, meiner Erfahrung und meines Denkens. Der angehende Lehrer muss lernen, diese verschiedenen Komponenten zu spüren und zu unterscheiden. Ich subsumiere diese Kenntnisse und Fähigkeiten unter dem Begriff "Soziale Wahrnehmung" und stelle die Einführung in dieses Thema ziemlich an den Anfang meines Unterrichts, vor den ersten Kontakt mit dem Berufsfeld "Schulstube".

Mein Psychologieunterricht hat also von Anfang an einen stark interaktionell-prozessorientierten Ansatz.

## 2. DIE NACHBESINNUNG ALS HILFSMITTEL

Die Nachbesinnung ist ein altbewährtes didaktisches Mittel zur Bewältigung des Grabens zwischen Planung und Realität, zumindest für didaktische Belange. Wenn ich Nachbesinnungen für meine Fächer einsetze, verwende ich sie einerseits, um Probleme sichtbar zu machen und so den Theorieunterricht vorzubereiten, andererseits um das Nicht-Planbare im Umgang mit den Schülern zu erfassen und mein Handeln im Nachhinein zu überdenken, z.T. unter Zuhilfenahme dessen, was ich von der Verhaltenspsychologie, der Sozialpsychologie, der Entwicklungspsychologie u.a.m. her weiss.

Im ersten Praktikum, der Berufseinführungswoche zu Beginn des 6. Semesters, halten die Seminaristen in den Nachbesinnungen fest, was immer ihnen "anspringt". Daran lässt sich in der Regel leicht der systematische Unterricht jenes Semesters anknüpfen. Wir üben uns im Laufe des Semesters aber auch in der Methode, mit unsern subjektiven Wahrnehmungen umzugehen, indem wir versuchen, die verschiedenen Ebenen des Wahrnehmens, des Fühlens und des Denkens zu unterscheiden.

Im zweiten Praktikum (7. Semester) konzentrieren wir uns auf das Erfassen von Schülern, die den Gang des Unterrichts erschweren dadurch, dass sie schneller oder langsamer sind, stören oder sonstwie Beachtung brauchen. Auch hier ergibt sich nachher Stoff für den Unterricht (Schulversagen, POS-Kinder, Disziplinprobleme).

Im dritten Blockpraktikum - zwei Wochen im 9. Semester - schliesslich besteht die Aufgabe darin, etwas bewusster den Prozess zu erfassen, der zwischen mir und einzelnen Schülern oder zwischen mir und der Klasse abläuft.

Vorausgegangen ist hier eine Unterrichtseinheit, in der wir uns mit eigenen Erfahrungen als Schüler befasst, Erziehungsstile benannt und uns mit Untersuchungsergebnissen auseinandergesetzt haben (LEWIN, TAUSCH, ROGERS). Auch die praktischen Anleitungen von DREIKURS und von GORDON sind im Verlauf des

vorangehenden Jahres schon verschiedentlich zum Zuge gekommen. Auf diese Aufgabe und das Ergebnis in den letztjährigen und diesjährigen Abschlussklassen will ich nun näher eingehen.

3. AUFGABE FÜR DAS ZWEI-WOCHEN-PRAKTIKUM, FACHBEREICH  
PAD./PSYCH.  
THEMA: DIE LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNG IM VOLLZUG

---

Die Seminaristen hatten zu wählen zwischen den beiden folgenden Aufgabenstellungen, die ich hier im Wortlaut wiedergebe:

A. Zwei (unterschiedlich) auffällige Schüler, und wie ich mit ihnen umgehe

Die Auffälligkeit kann sich auf die Leistung oder auf das Verhalten, ev. auf beides beziehen. Es kann sich um einen besonders schwachen oder langsamen Schüler handeln, um einen vorlauten, störenden oder um einen scheuen. Es könnte sich auch um eine körperliche Auffälligkeit handeln, sofern sie eine besondere Beachtung des Schülers im Unterricht oder sonst während der Schulzeit notwendig macht.

Wählen Sie wenn möglich zwei unterschiedlich auffällige Schüler. Beschreiben Sie diese vorerst einmal, wie Sie das früher gelernt haben, indem Sie die verschiedenen Ebenen der Wahrnehmung und der Interpretation auseinanderzuhalten versuchen. Diesen Teil der Arbeit sollten Sie schon in der Vorbereitungswoche leisten; er gehört gewissermassen zu den Vorüberlegungen (Voraussetzungen).

Während des Praktikums führen Sie ein "Bordjournal", indem Sie jeden Tag kurz festhalten, was Sie mit den beiden Schülern erlebt haben - auch wenn es nichts Aussergewöhnliches war.

B. Anordnungen und Strafmassnahmen ihre Wirkung und allfällige Modifikation

Reflexion nach gehabter "Veranstaltung": In welchen Situationen habe ich gewisse Anordnungen getroffen? Habe ich mir dabei etwas überlegt, oder habe ich mehr intuitiv gehandelt? Wenn es nicht so gelaufen ist, wie ich es mir vorgestellt hatte: was denke ich jetzt? Wo lag der Fehler? Wie versuche ich ihn das nächste Mal zu vermeiden? Habe ich (eine) Strafmassnahme(n) ergreifen müssen? In welcher Situation? Was ging vor sich? Was habe ich überlegt (wenn überhaupt)? Wie habe ich gehandelt? Wie kam's heraus? Und wie denke ich jetzt darüber? Was würde ich ein nächstes Mal anders machen?

Das gehört täglich ins "Bordjournal".

Auch hier gehören gewisse Angaben zu den Vorüberlegungen und damit in die Vorbereitungswoche, nämlich eine Liste der Anordnungen, die in dieser Klasse täglich getroffen werden. Dahin gehören "Rituale" zum Stundenanfang, "Signale", mit denen Ruhe erstellt wird, mit den Stühlen nach vorn kommen und einen Kreis bilden u.a.m. Ferner: klassenübliche Strafmassnahmen (vor die Tür gesetzt werden, in die Ecke stehen, Strafarbeiten, Wandtabellen mit Blümlein, Sternlein, Strichen u.a.m.) Wo liegen nach Ihren bisherigen Erfahrungen die neuralgischen Punkte?

---

Wählen Sie dasjenige Thema, das nach Ihren bisherigen Erfahrungen mit der Klasse näherliegt oder das Ihnen für die Auseinandersetzung besser liegt. Es kommt darauf an, die kleinen Problemsituationen zu erfassen und darüber nachzudenken oder den alltäglichen Umgang mit etwas randständigen Schülern bewusst zu erleben. *Durch diese Auseinandersetzung sollten Sie in den zwei Wochen in Ihrem persönlichen Umgang mit den Schülern weiterkommen, hinzulernen.*

Der Schwerpunkt der Aufgabe liegt diesmal weniger beim einzelnen Schüler - auch bei Thema A nicht - als bei der Interaktion, beim Prozess, der in Gang kommt, wenn ich mich mit einem Schüler bzw. mit meinem Verhalten ihm gegenüber, meinen Anordnungen einer Klasse gegenüber bewusst auseinanderzusetzen beginne.

Wie aus der Aufgabenstellung ersichtlich ist, handelt es sich vorab um Kleinarbeit, die hier - möglichst täglich - zu leisten ist. Und ein Stück dieser Kleinarbeit muss auch der Leser jetzt leisten, wenn er erspüren will, was hier geschieht, wie der Lehrerstudent auf diese Weise weiterkommt. Er muss in solchen Tagebüchern einmal lesen.

Ich lasse nun Auszüge aus zwei Berichten folgen, aus demjenigen des Praktikanten N. (1982) zum Thema A, und aus demjenigen der Praktikantin S. (1983) zum Thema B.

#### 4. ARBEIT ZUM THEMA A: EINE AUFFÄLLIGE SCHÜLERIN, UND WIE ICH MIT IHR UMGEHE

---

##### 4.1 Aufzeichnungen des Praktikanten N. über die Schülerin C., 4. Kl. 1982

###### Beschreibung vor Beginn des Praktikums

C. hat lange, blonde Haare, meist zu einem Rossschwanz zusammengebunden, blaue Augen, trägt Ohringe. Sie ist leicht dicklich. Schon zu Beginn sind mir ihre Augenbrauen aufgefallen, sie geben ihr so einen pfiffigen Gesichtsausdruck. Eine häufige Geste: Hände vor den Mund, Verlegenheitslächeln und Kopfschütteln. Auch fällt mir auf, dass sie in den Pausen sehr viel isst (dicke Sandwiches, Früchte).

Gelegentlich hat C. "Störungen". Sie scheint sich angegriffen zu fühlen, dann zieht sie sich in sich zurück und schaltet ab. In solchen Momenten kann sie einfach nichts mehr. - Ich habe bald gemerkt, dass sie naturkundlich sehr interessiert ist. Hier weiss sie etwas. Sie kann auch gut beobachten.

Nach Aussage der Übungslehrerin gehört C. in eine Kleinklasse A, aber die Eltern wehren sich dagegen, da zumindest ein Elternteil auch schon in einer Kleinklasse war und daran keine guten Erinnerungen hat.

###### Tägliche Aufzeichnungen

###### Montag

Heimatkunde: Ich fragte C., was nach der Quelle käme. "Bach" und



"Wildbach" standen an der Moltonwand. Sie war gerade dabei, das Kärtchen für sich noch einmal zu lesen, als jemand anders "Wildbach" sagte. C. wurde böse und sagte ziemlich bissig: "Das weiss i dank au". Ich forderte sie auf, das laut zu sagen, doch sie zog sich in sich zurück, nahm die Hände vor den Mund, schaute verstohlen von einer Ecke in die andere und sagte nichts mehr, schüttelte energisch den Kopf. - Bei der Stillarbeit wollte sie mir ein Blatt nicht abgeben, weil sie noch nicht fertig war. Ich erwiderte, das mache nichts, sie solle jetzt das Heft hervornehmen, dann könne ich ihr das Blatt einkleben. "I ma aber nid", sagte sie. "E mou", erwiderte ich. Sie: "Auso guet". Sie nahm ihr Heft hervor. Ich habe keine Ahnung, wieso das plötzlich klappte.

Singen/Musik: Es war äusserst interessant, C. zu beobachten. Mit den Armen rutschte sie auf dem Pult herum. Ihre Mimik wechselte fortwährend von ganz böse bis lieblich. Die Fünfte von Beethoven muss sie verzaubert haben. Sie war völlig weg und lebte in Beethovens Musik. Bei der Stillarbeit begann sie sofort abzuschreiben (zur Mondscheinsonate). Dann mussten die Schüler ablegen, um die Aufgaben einzuschreiben. Sie muckste auf, da sie noch nicht fertig war. Ich sagte ihr, dass ich ihr die Aufgaben nachher einschreiben werde; sie nickte und schien froh zu sein. (War dies wohl richtig oder falsch?).

#### Dienstag

C. kommt vor der Stunde zu mir und sagt, sie habe ein Tier, sehr wahrscheinlich eine Kaulquappe, im Kübel gesehen. Ich bitte sie, mir dies zu zeigen. Wir gehen zum Kübel, können das Tier jedoch nicht mehr finden. Wir kamen ins Gespräch, aber ich weiss nicht mehr, worum es ging. - In der Stunde liess ich C. selbst ihren Partner wählen. Sie wählte L., es gab keine Probleme.

#### Mittwoch

Sprache: C. wollte in der ersten Stunde wiedereinander nicht. Sie sollte mit D. ein Gespräch führen. Sie drehte sich auf die andere Seite und nahm den Pulli über den Kopf. Ich setzte mich zu ihnen und sagte den beiden, sie sollten einmal erzählen. C.: "I sag nüt". Ich wollte wissen warum, kein Erfolg. Sie zog den Pulli nur noch mehr über den Kopf und wich meinem Blick aus. D. erzählte nun. C. blieb abgewendet mit ihrem Pulli über dem Kopf.

#### Donnerstag

Rechnen: C. war die ganze Zeit "abwesend"... Bei der Stillarbeit sagte sie, sie käme nicht nach. Ich versuchte, es ihr zu erklären, aber es war praktisch unmöglich, da sie nicht einmal mehr wusste, was  $30 + 5$  ergab. C. hat manchmal ein "Blackout", dann kann sie einfach nichts mehr.

#### Dienstag

Naturkunde: C. machte wiedereinander gut mit. Sie bemerkte die Haare an den Beinen und das glänzend, glitzernde Aussehen des Rückenschwimmers. - Bei der Stillarbeit suchte sie wiedereinander eine Ewigkeit in ihrem Pult herum. Dann sagte sie, dass sie ihren zweiten Füllli nicht finden könne, der andere gehe nicht. Ich antwortete, dass wir morgen weiterschauen werden.

#### Donnerstag

Naturkunde: C. hielt recht häufig die Hand hoch. Leider bemerkte ich

sie manchmal zu spät. Einmal bat ich sie, etwas zu sagen, sie habe doch soviel beobachtet. Sie dachte angestrengt nach (Kopf in die Ellbogen gestützt), konnte jedoch nichts finden. Ich sagte, dass ich sie später fragen werde. Sie hielt dann auch etwas später die Hand auf, um etwas zu sagen.

Sprache (Aufsatz): C. schrieb kein Wort. Langsam fühlte ich die Wut in mir hochkriechen. Ich sagte zu ihr, sie solle nun endlich beginnen; sie schüttelte den Kopf. Ich schaute sie nur an, sagte aber nichts mehr. Etwas später tat sie den Pultdeckel auf und lärmte in einer Lautstärke in ihrem Pult herum. Ich sagte recht bissig: "Wenn de scho nüt machsch, störsch wenigstens die andere nid mit dim Lärm!" Ich liess sie noch etwas rumoren, doch dann "verjagte" es mich. "Jetzt tue ändlich dä Pultdeckel zue!" Da sie nicht gehorchte, stand ich ruckartig auf. Der Pultdeckel ging schleunigst zu. - Nach einer kurzen Pause setzte ich mich neben sie und fragte, warum sie nicht schreibe. "I ha mi Füllli nid. I schrib erscht, wenn i mi Füllli wieder ha." Da schaltete ich: Sie hatte ihren Füllli ja bereits am Dienstag verloren. Ich fragte nun die Klasse, ob jemand C.s Füllli gesehen habe. Viele Schüler schauten nach, der Füllli kam jedoch nicht zum Vorschein. Ich riet C., zuhause nochmals nachzusehen, sagte aber, sie könne jetzt gleichwohl beginnen, da sie ja mit Bleistift schreiben müsse. Sie begann!

#### 4.2 Randbemerkungen zum Tagebuch von N.

Der Sinn des schriftlichen Festhaltens liegt wesentlich darin, dass ich meine Notizen wieder hervorheben und durchgehen kann. Dabei erkenne ich oft erst im Rückblick bzw. im Zusammenhang die Bedeutung gewisser Details, die Logik des Prozesses. Der Umgang mit einem Schüler ist dann nicht länger eine zufällige Sammlung von Momentaufnahmen, sondern ein Weg, den wir miteinander zurücklegen, auf dem wir uns besser verstehen lernen. Interessanterweise bewirkt schon das Aufschreiben an sich einiges. Der Praktikant meinte - vor jeglicher systematischen Reflexion-, dass ihm die Arbeit für den Umgang mit C. viel gebracht habe. Zu einer gezielten Bearbeitung blieb damals nämlich umständehalber gar keine Zeit. Was hier folgt, ist mein persönlicher Kommentar.

Auf den ersten Blick enthalten die Tagebuchnotizen von N. für den Leser möglicherweise nichts Spektakuläres. Und doch: Der Praktikant entdeckt die Stärken einer Schülerin, die nach Auffassung der Übungslehrerin eigentlich nicht in ihre Klasse gehört, deren Schwächen also längst bekannt sind, und er findet Mittel und Wege, dass diese Schülerin während des Praktikums im Ganzen recht ordentlich arbeitet. Kleine Details im Bericht lassen vermuten, dass hier an bestimmten Punkten auf der Beziehungsebene Entscheidendes vor sich geht. Es handelt sich immer wieder um Ähnliches: N. versucht, Blossstellungen zu vermeiden, die Langsamkeit der Schülerin zu akzeptieren, nicht zu drängen, nicht zu tadeln; er schenkt der Schülerin im guten Sinn Beachtung und vermeidet möglichst Beachtung durch Tadel; einmal "verjagt" es ihn, aber die Beziehung geht deswegen nicht mehr in die Brüche, nicht zuletzt, weil der Praktikant plötzlich "schaltet" (ihr Verhalten versteht) statt zu schelten, er geht auf das Malaise der Schülerin mit dem Füllli ein, und das genügt, auch wenn der Füllli nicht zum

Vorschein kommt; C. kann jetzt wieder arbeiten. So gelingt es ihm immer wieder, Blockierungen zu lösen.

## 5. ARBEIT ZUM THEMA B: ANORDNUNGEN UND STRAFMASSNAHMEN, IHRE WIRKUNG UND ALLFÄLLIGE MODIFIKATION

---

### 5.1 Aufzeichnungen der Praktikantin S. in einer 9. Klasse (1983)

#### Vorüberlegungen

In unserer Klasse gibt es ein Ritual: Die Schüler geben jeden Morgen dem Lehrer die Hand. Dasselbe geschieht am Mittag zum Abschied und wahrscheinlich am Nachmittag genau so. - Der Aufruf zur Ruhe fällt je nach Situation verschieden aus: manchmal in der Klasse an alle, manchmal werden einzelne Schüler aufgerufen. - Als Strafe dient das "vor die Tür stellen". Strafaufgaben in Form von Seiten-Schreiben ist auch möglich. Zusatzarbeit zu den andern Aufgaben ist die Norm (z.B. zwei Rechnungen mehr lösen als die andern).

Ich habe einige Bedenken, einen Schüler vor die Tür zu schicken. Deswegen werde ich es mit einer Stillarbeit im Klassenzimmer versuchen.

#### Aus den täglichen Aufzeichnungen

##### Dienstag, 17.5.

Heute nachmittag sprach ich mit den Sch. nochmals über Fliessbandarbeit. Wir stellten zuerst einen Katalog pro und contra Fliessbandarbeit an der WT auf. - Die Sch. erschienen mir sehr müde, ich musste oft nachfragen, was sie meinten. D. gab ihre Meinung auf Berndeutsch und so leise bekannt, dass ich sagte: "Bitte, sprich lauter, und wir sprechen Hochdeutsch." Sie wiederholte auf Berndeutsch. Ich sagte: "Wir sprechen Hochdeutsch." Nun blickte sie mich böse und verärgert an und dachte wahrscheinlich nichts Positives über mich. Ich schaute ihr in die Augen, und zwar so lange, bis sie alles auf Hochdeutsch wiederholte. Dann fuhren wir weiter...

##### Mittwoch, 18.5.

Im Singen klatschten wir Rhythmen im Klassenverband. Durch das Klatschen gab es Unruhe, und es war nicht auszumachen, wer wirklich störte. Ich schaute durch die Klasse, sah aber niemanden schwatzen. Plötzlich kreischte E., weil U. ihn, glaub ich, gekitzelt hatte. "Geh raus", sagte ich. "Ig cha nüt derfür, dr U. isch d schuld." "Das isch mir glich, gang use." Er ging. Es war 5 Min. vor Stundenschluss. In der Pause kam er, um sein Probenheft zu holen. Ich fragte ihn, ob er wisse, warum er vor die Tür musste. Er bejahte, fügte aber bei: "Ig weiss, ig ha die ganzi Stund dumm ta, aber wo Dir mi heit usegheit, bin ig nid schuld gsi." Ich bestätigte seine Aussage und gab ihm keine Strafaufgaben.

....

##### Donnerstag, 19.5.

Am Anfang der zweiten Stunde rechnete R. noch an den Aufgaben. Ich blickte ihn an und sagte ihm, ich möchte beginnen, er solle sie weglegen. Er schob sie einfach zur Seite. Ich ging zu ihm, schloss sein Heft und das Buch, öffnete das Pult und legte beides hinein, danach schloss ich das Pult. Nun ging ich ans Lehrerpult und begann die Stunde, da nun alle zu mir schauten.

....

#### Mittwoch, 25.5.

Heute muss ich über einen Schüler schreiben. Es geht eigentlich nicht um Disziplinschwierigkeiten. Ich habe seit Anfang dieser Woche einfach Mühe mit ihm. Es ist A. Er sitzt am vordersten Pult rechts. Er ist mittelgross und hat dunkelbraune Haare. Er trägt einen blauen Pullover und Jeans. Die Hosen hält ein Gurt, der viel zu fest angezogen ist. Das lässt ihn als dick erscheinen. Er schleppt seine Beine beim Gehen immer am Boden herum. Das Schlimmste an ihm ist aber sein Gesicht. Er hat wahrscheinlich Akne. Seine Haut ist voller Mitesser und Bibeli. Meist ist sie auch stark gerötet. Ich habe das vorerst nicht gesehen. Als ich ihn aber einmal aus der Nähe betrachtete, ekelte es mich. - Während des Unterrichts meldet sich A. selten. Er sitzt auf seinem Stuhl und tut nichts. Im Gruppenunterricht lässt er lieber die andern arbeiten. Heute mussten die Sch. etwas ins Heft schreiben. Er sass da und tat nichts. Ich fragte ihn, warum er nicht schreibe. Er antwortete, er habe sein Heft daheim. Ich gab ihm ein Blatt und befahl ihm, sich das nächste Mal zu melden, wenn er etwas vergessen habe. In der folgenden Französischstunde nahm ich ihn dran. Er wusste nicht, wo wir waren und gab eine falsche Antwort. - Ich glaube aber, ich bin schuld an meiner misslichen Stimmung gegenüber A. Sein Aussehen darf mich nicht dazu verleiten, ihn unsympathisch zu finden.

#### Donnerstag, 26.5.

Ich bin heute nicht recht auf dem Damm. Kopfschmerzen, Halsschmerzen, Schnupfen liessen meine Stimmung auf Null sinken. - Alle kamen nach vorn, um Gegenstände zu betrachten. O. legte sich fast aufs Lehrerpult, so dass die andern nichts mehr sehen konnten. Ich hiess ihn zurücktreten. Da setzte er sich auf ein Schülerpult. Während ich Fragen stellte und die andern antworteten, machte er einen langweiligen Kopf und murmelte etwas. Ich hörte nur die Worte "Längwilig, Seich". Ich schickte alle an den Platz. Er schleppte sich zu seinem Pult. Ich empfand es so, als wollte er mir zeigen, wie stinklangweilig es sei. Ich schrieb das Wort "Textilindustrie" an die Tafel und sagte etwas dazu. Ich hatte den Rücken noch zur Klasse, als ich O.s Stimme hörte. Ich weiss nicht mehr genau, was er sagte, "fertige Seich" oder so etwas. Ich drehte mich um und befahl ihm, vor die Türe zu gehen.

An andern Tagen habe ich solche Dinge gar nicht gehört. Ich hatte keine gute Laune, und das ist das Resultat. Ich würde ihn jetzt nicht mehr vor die Tür stellen, sondern ihn vielleicht fragen, warum er es langweilig finde. Aber geschehen ist geschehen. - Als Strafarbeit muss er den geschriebenen Text der Stunde nachschreiben und eine Seite abschreiben. Zuerst war er böse und blickte mich scharf an. Aber beim Aufwiedersehen-Sagen hatte er mir, glaub ich, wieder verziehen. Seine Augen betrachteten mich entschuldigend und munter.

#### Freitag, 27.5.

... Ich habe mich gestern und heute sehr viel mit A. befasst. Sein Aussehen stört mich nicht mehr. Ich finde ihn jetzt eigentlich sympathisch. Er hat allerdings auch gut mitgearbeitet während der letzten zwei Tage. Seine Bequemlichkeit geht ihm zwar über alles, aber das ist eben seine Art. Mir ist aufgefallen, dass er so lustig blicken kann, wie ein Seelöwe.

In diesem Jahr konnten wir uns Zeit nehmen, die Berichte in Kleingruppen unter den hier aufgeführten Fragestellungen zu bearbeiten. Das Gespräch mit andern, die den Bericht als Aus-

senstehende, Nicht-Betroffene lesen, kann hiebei sehr hilfreich sein. Ich gebe hier die Gesprächsnotizen der Praktikantin S. im Wortlaut wieder:

#### Ergebnis des Gesprächs von S. mit einer Kollegin

##### Was ist gelungen?

- Obwohl ich es problematisch finde, das "Vor die Tür schicken" hatte Erfolg. O. war nach dem Rausschmiss während der letzten Tage aufmerksam und still. Er war auch freundlich und nett mir gegenüber und überhaupt nicht böse.
- Es war gut, dass ich den bösen Blicken von D. standgehalten habe. Sie wusste danach, dass ich bestimme und nicht sie.

##### Was war problematisch?

- Das "Vor die Tür werfen" war in beiden Fällen nicht wirklich gerechtfertigt. Bei E. war eigentlich U. schuld, und bei O. war es meine Stimmung.

##### Schlüsselerlebnisse

- Ich habe gemerkt, dass durch das Aufschreiben vieles geklärt wird. Die Sache mit A. wurde durch das richtige Bewusstmachen gelöst.
- Manchmal ist eine Strafe für die Schüler weniger schlimm als für den Lehrer.
- Schlechte Verfassung des Lehrers bewirkt starke Empfindlichkeit gegenüber den Schülern.

##### Ratschläge, Massnahmen etc.

- Die Augen des Schülers sagen mehr als alles andere.
- Warten, bis alle still sind, Blickkontakt, einzelne aufrufen oder warnen.
- Wirf wenn möglich keinen Schüler vor die Tür, ohne es mindestens zweimal überlegt zu haben!

#### 5.2 Meine Stellungnahme zum Bericht von S. und dessen Ueberarbeitung

Ich finde das Ergebnis des Journals und der Bearbeitung recht beachtlich. Mag sein, dass das Fazit in Form von Ratschlägen etwas naiv wirkt, sehr alltagstheoretisch. Aber die vorangehende Auseinandersetzung scheint mir differenziert, gerade auch, weil sie den eigenen Erfolg problematisiert.

Ergänzend weise ich in meinem Kommentar noch auf zwei Momente hin, die mir beim Lesen besonders wichtig erschienen, nämlich auf den 18. und den 19. Mai: Die Strafe vom Mittwoch (E.) war wohl problematisch, aber das passiert einem gelegentlich. Wichtig scheint mir, dass die Sache nachher in einem kurzen Gespräch bereinigt wurde. Und am Donnerstag war das wortlose Regeln der Sache mit R. bestimmt geschickt: ohne zuviel Beachtung, aber mit Bestimmtheit. Die Praktikantin hat sich damit in gutem Sinn Respekt verschafft.

Vielleicht ist der eine oder andere Leser nicht sehr glücklich über die (Straf-)Gepflogenheiten in dieser Klasse, die hier übernommen werden. Ich kenne die Klasse und den Übungslehrer. Ich empfinde die Atmosphäre als ausgesprochen gut. Die ruhige Bestimmtheit des Lehrers lässt es den Schülern wohl sein. Es ist eine der gefreuteren 9. Klassen, die ich kenne. Nebenbei:

---

Ich halte es für ausserordentlich wichtig für diese Art Arbeit, dass man als PP-Lehrer Klassen und Uebungslehrer mit ihren Besonderheiten kennt.

Vielleicht sind manche Leser auch etwas enttäuscht, dass in der Auseinandersetzung nicht mehr handfestes erziehungswissenschaftliches Wissen zum Zuge kommt. Theoretisch wäre das möglich, mir ist es hier nicht so wichtig. Aber ich komme im nächsten Kapitel noch darauf zu sprechen.

## 6. KENNTNISSE UND FERTIGKEITEN

Ich habe meinen Bericht mit dem Pestalozzi-Zitat von den Kenntnissen und Fertigkeiten eingeleitet. Mit dieser Art Aufgabe soll der Lehrerstudent wesentlich an seinen Fertigkeiten arbeiten. Er soll lernen, seine Schüler zu spüren, sich einzufühlen und von daher adäquat zu handeln, kurz: er soll lernen, eine echte Beziehung zu seinen Schülern aufzubauen, vorab zu einzelnen. Der Schwerpunkt liegt dabei - wie eingangs gesagt - beim Prozess, der nicht zuletzt durch die Nachbesinnung selbst in Gang kommt. Schon das Aufschreiben an sich bewirkt bewusstere Wahrnehmung - wie Praktikantin S. feststellt - und führt so zu bewussterem und angemessenem Handeln.

Ich gehe davon aus, dass das, was der Praktikant erinnert und festhält - gerade auch Details - für ihn irgendwie bedeutsam ist. Das ist eine wesentliche Erkenntnis der Tiefenpsychologie: nicht Objektivität oder Vollständigkeit sind wichtig, sondern wie der Praktikant eine Situation erlebt hat, auch emotional. Das Zulassen und Benennen gerade auch negativer Gefühle ist ja häufig der Weg zu deren Ueberwindung. Dass schon die Offenheit für solches Erleben eine Fähigkeit ist, die bei Seminaristen nicht fraglos vorhanden ist, davon wird weiter unten noch zu sprechen sein.

Der Lehrerstudent soll mit diesen Nachbesinnungen eine Methode kennenlernen und üben, die ihm später in seiner eigenen Praxis helfen soll, mit den anfallenden Schwierigkeiten zurechtzukommen. Er übt sich also im günstigen Fall gleich auf zwei Ebenen: im Umgang mit dem Schüler und im Umgang mit der Methode.

Im Grunde genommen handelt es sich dabei um die Methode, die in anderen Berufsfeldern mit sozialer Komponente unter dem Begriff Praxisberatung/Supervision praktiziert wird. Und es ist tatsächlich eines der wichtigsten Anliegen meines Psychologieunterrichts, die Seminaristen mit dem Nutzen derartiger Praxisberatung vertraut zu machen (siehe hiezu den Artikel von H. Rague in BzL O/82). Die wichtigste Voraussetzung dafür ist die Offenheit des Seminaristen gegenüber den Schwierigkeiten des Lehrerberufs, die Bereitschaft, sich mit diesen Schwierigkeiten, wie er sie selbst erlebt, auseinanderzusetzen. Je mehr solche Bereitschaft vorhanden ist, desto mehr profitiert der einzelne von dieser Art Arbeit.

Vorerst noch ein Wort zur Weiterarbeit mit dem bei einer solchen Aufgabe gesammelten Erfahrungsmaterial. Wenn ich oben gesagt habe, erziehungswissenschaftliche Kenntnisse seien mir in diesem Zusammenhang weniger wichtig als die Einfühlung in den Prozess, so ist diese Aussage nicht absolut zu setzen, sondern es handelt sich hierbei vor allem um die Reihenfolge. Wenn der Praktikant seine Interaktion mit dem Schüler spüren lernt, so werden für ihn erziehungswissenschaftliche Begriffe oder Untersuchungsergebnisse - ich denke in diesem Zusammenhang an die Diskussion um Erziehungsstile - womöglich zu flexiblen Hilfen, um das eigene Handeln zu erfassen, statt zu starrem Wissen, das man nach der Ausbildung möglichst schnell vergessen muss, weil die Schüler in Wirklichkeit so anders und so verschieden sind, dass Theorien und Rezepte mehr schaden als nützen, wie häufig gesagt wird. Letztlich erscheint es auch mir wichtig, die Diskussion auf der theoretischen Ebene weiterzuführen und nicht im Pragmatismus steckenzubleiben.

Im Anschluss an den zweiten Bericht liegt es z.B. nahe, (nochmals) auf das Problem des Strafens in der Schule einzugehen. Auch ein Zurückkommen auf die Fragen rund um Führung-Freiheit-Selbständigkeit wäre sinnvoll. Schliesslich liessen sich GORDONS Anweisungen für das Gespräch mit dem Schüler überprüfen. Worauf die Wahl fällt, hängt für mich nicht unwesentlich davon ab, wieviel andere Berichte ähnliche Themen ansprechen. Unter Umständen wird sich ein Seminarist auf Grund dieser Erfahrungen auch individuell mit einem dieser Themen befassen und daraus einen Wahl-Schwerpunkt für seine Patentprüfung machen.

## 7. SCHWIERIGKEITEN

Nicht bei allen Seminaristen trug die Aufgabe soviel ab wie bei den beiden, deren Arbeit hier dargestellt wurde. Die Schwierigkeiten liegen auf verschiedenen Ebenen, die einander aber oft durchdringen. Eine Schwierigkeit liegt in der zeitlichen Ueberforderung. Der Stoff, die Präparationen von Tag zu Tag, stehen für viele Praktikanten derart im Vordergrund, dass sie sich die Zeit für derlei Nachbesinnungen nicht nehmen, wenig Details notieren - und dann auch keinen Gewinn von der Arbeit haben.

Manchen Seminaristen fällt es auch schwer, am Abend nochmals an die Ereignisse des Tages zurückzudenken, vor allem, wenn diese emotional belastend sind, wenn es darum geht zu erwägen, wo ihnen etwas nicht gelungen ist. Sie möchten am liebsten alles vergessen und am Tag darauf wieder von vorne anfangen. Und nahe dabei liegt das Dritte, dass der Seminarist die klei- nern und grössern Probleme gar nicht sieht, weil er sie im Grunde nicht sehen mag, weil er sie - im tiefenpsychologischen Sinn - verdrängt. Er ist rasch mit sich zufrieden, wenn er nur irgendwie durchgekommen ist. Voraussetzung für diese Aufgabe ist also - wie bereits erwähnt - eine gewisse Offenheit der Seminaristen sich selbst und den im Umgang mit Schülern sich ergebenden Problemen gegenüber. Auf diese Offenheit muss man

vom Anfang des Psychologieunterrichts an hinarbeiten. Der Seminarist muss begriffen haben, dass der Schüler kein Objekt ist, das er handhaben kann, sondern dass er selbst mit im Spiel ist. Dazu muss er die Bedeutung der eigenen Erfahrungen und der emotionalen Komponenten bei sich selbst und beim Schüler erfasst haben. Er muss bereit sein, sich mit seinen Gefühlen und Erfahrungen auseinanderzusetzen. Das sind recht hohe Anforderungen; sie setzen Bereitschaft zum Gespräch voraus und Bereitschaft, sich selbst auch immer wieder ein Stück weit in Frage zu stellen. Wie weit das gesteckte Ziel zu erreichen ist, hängt nicht zuletzt auch von der innern Struktur einer Klasse (Gruppendynamik) ab; in manchen Klassen gelingt es leichter, in manchen ist es schwieriger. Ich muss durchaus eingestehen, dass ich noch zu wenig Erfahrungen habe im Umgang mit diesen Schwierigkeiten, als dass ich darüber viel auszusagen vermöchte. Ich versuche, aufbauend auf den Leitideen der themenzentrierten Interaktion (nach Ruth COHN), die selbst ein Stück humanistischer Psychologie darstellen, auf einen Umgangsstil in der Klasse hinzuwirken, der Offenheit ermöglichen und einüben soll; aber Rezepte habe ich keine. Ich bin froh, wenn ich bei einem Teil der Seminaristen - wie mit den vorliegenden Berichten dokumentiert wird - meine diesbezüglichen Ziele erreiche. Das ermutigt mich, in dieser Richtung weiterzusuchen.

#### Literatur

BUEHLER,Charlotte & ALLEN,Melanie (1974) *Einführung in die humanistische Psychologie*. Stuttgart: Klett. / COHN,Ruth (1975) *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett. / DREIKURS,R. (1967) *Psychologie im Klassenzimmer*. Stuttgart: Klett. / GORDON,Th. (1977) *Lehrer-Schüler-Konferenz*. Hamburg: Hoffmann & Campe.

Voranzeige für einen SPV/WBZ-Kurs

JEREMIAS GOTTHELF ALS ERZIEHER

Der Kurs will es ermöglichen, dass Gotthelf als Erzieher entdeckt und auf seine Bedeutung für pädagogische Gegenwartsprobleme (Ethische Erziehung, Schule und Leben, Erfahrung und Belehrung, Pädagogik als Ausschnitt versus als Ganzes) hin befragt werden kann. Aufmerksamkeit soll ferner der methodischen Frage nach Möglichkeiten und Grenzen eines Lernens aus erzählenden Texten gewidmet werden. - Exkursionen unter Leitung eines Kunsthistorikers sollen die theoretische Arbeit ergänzen und einer ganzheitlichen Bildung dienen.

Kursleitung: Urs Küffer, Seminarlehrer Biel

Mitarbeiter: Jürg Schweizer (Kunsthistoriker); ein Theologe; ein Mitarbeiter von Radio Bern

Ort, Zeitpunkt: Lützelflüh; zweite Hälfte Oktober 1984

► Der Kurs Leitideen in der Primarschule ist verschoben auf 30.4. - 4.5.1984



Gedanken zur Lehrerbildung

## DER LEHRER ALS KULTURTRÄGER UND KULTURVERMITTLER:

Eduard Sprangers Beitrag zur Lehrerbildung

---

Eduard Spranger ist am 17.9.1963 gestorben. 1982 wäre er 100 Jahre alt geworden. Im Rahmen einer Vortragsreihe, welche die Paulus-Akademie in Zürich und die Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau aus Anlass dieser Gedenktage durchführten, sprach Dr. Urs P. LATTMANN zum Thema "Lehrerbild und Lehrerbildung im Wandel - Eduard Sprangers Beitrag". Wie Urs P. LATTMANN u.a. ausführte, entwickelte Spranger in seiner Schrift "Gedanken über die Lehrerbildung" aus dem Jahr 1920 ein Konzept für die Volksschul-Lehrerbildung, das auch heute noch als wegweisend bezeichnet werden kann. Nach diesem Konzept sollten die künftigen Volksschullehrer im Anschluss an das Abitur während drei Jahren an einer eigenständigen Institution ausgebildet werden.

Man wird unschwer die Aktualität einer solchen Aussage auch für die gegenwärtige Diskussion der Lehrerbildung in der Schweiz erkennen. Wir haben Urs P. LATTMANN gebeten, für die BzL diesen Aspekt seines Vortrages zusammenzufassen. Die ganze Vortragsreihe wird im Herbst 1983 als Taschenbuch im Verlag der Schweizerischen Lehrerzeitung erscheinen (Red.)

### Das Bild des Lehrers: Kulturträger und -vermittler

Bei der Entwicklung seiner Vorstellungen über die Lehrerbildung geht Spranger nicht von institutionellen Lösungen aus. Vielmehr stehen bei ihm die Aufgaben der Erziehung, der Lehrer als Person und das Bild des Lehrers im Vordergrund. Dieses Bild des Lehrers wurzelt in Sprangers Kultur- und Bildungstheorie und vor allem in seinen Anschauungen über die Bildsamkeit. So kommt Spranger zum Schluss, dass der Lehrer vor allem ein "Kultur- und Bildungsträger" sei. Der Volksschullehrer benötige "geistige Souveränität". Aufgabe des Lehrers und Erziehers ist es: "Objektive Kultur in subjektive verwandeln",... vorhandene Kultur "in Leben zurückverwandeln, in Seele verwandeln, in subjektiven Geist, tradieren und erwecken". Mit seinem hohen Bild vom Lehrer knüpft Spranger bewusst an die Entwicklung an, wie sie Adolf Diesterweg im Anschluss an Pestalozzi mit seiner Forderung an den Volksschullehrer nach "Selbständigkeit des Geistes im Denken und Handeln" einleitete und die durch die preussischen Regulative (Stiehlsche Regulative) bis nach dem ersten Weltkrieg unterdrückt wurde.

### Die Institution: Pädagogische Akademien

Die Institution für die Lehrerbildung sollte nach Spranger im Dienste dieser übergeordneten Ideen stehen. Aus seinen bildungstheoretischen Analysen stösst Spranger zu einem für die Lehrerbildung zentralen Begriff vor, jenem der "Menschenbildung". Sie soll das Herzstück der künftigen Lehrerbildung sein. Dabei zeigte sich für Spranger, dass eine wahre Menschenbildung "eine ganz eigentümliche Aufgabe", ein eigenes "Lehrgebiet" darstellt. Spranger vergleicht diese Menschenbildung mit den traditionellen Wissenschaften und der Technik und kommt zum Schluss, dass Wissenschaft und Technik ganz anderen Zielsetzungen dienen: "Wissenschaft ist die Ordnung unserer Erkenntnis nach einem streng sachlichen, die Forderungen der Gegenstände... rein objektiv zur Geltung bringenden Gesetz". Technik wiederum "ist die Unterordnung wissenschaftlicher Zusammenhänge unter das Wertgesetz der Nützlichkeit und der zweckbezogenen sparsamsten Wahl der Mittel". Beide Lehrgebiete, Wissen-

---

schaft und Technik, haben sich auch ihre spezifischen Institutionen geschaffen: Jene die Universität, diese die technischen Hochschulen. Da Menschenbildung ein eigenes Lehrgebiet mit eigener Aufgabe darstellt, benötigt sie auch eine eigene Institution. Da nach Sprangers Bild vom Lehrer "jeder Lehrer wissenschaftlichen Geist besitzen muss", braucht es auch auf institutioneller Ebene "die Idee eines Dritten nebst der Universität und der technischen Hochschule: Die Bildnerhochschule".

Spranger arbeitete dann ein konkretes Studienprogramm für diese Bildnerhochschule aus. Einige Kernpunkte dieses Konzepts lassen sich folgendermassen zusammenfassen:

- Die Studien zum Volksschullehrer erfolgen an einer Pädagogischen Hochschule (später Pädagogische Akademie genannt). Sie dauern im Anschluss an das Abitur 6 Semester.
- Die ersten vier Semester sind dem Fachstudium und der Pädagogik gewidmet. Das dritte Jahr gilt als praktisches Jahr.
- Inhaltlich gliedert sich das Studienprogramm in vier Schwerpunkte: Pädagogik, die geisteswissenschaftliche Gruppe mit Deutsch, Geschichte und historisch-sprachlichen Wahlfächern, die naturwissenschaftliche Gruppe mit Mathematik und naturwissenschaftlichen Wahlfächern sowie die technisch-künstlerischen Wahlfächer.
- Das Ziel des praktischen Jahres soll sein, "eine aus der Theorie erwachsene, praktische Einführung in den Beruf".
- Grundlegend ist schliesslich, dass eine "solche Hochschule der Menschenbildung" auch fähig ist "Gemeinschaftskräfte" zu entwickeln. Ebenfalls sollten die guten Ideen der Reformpädagogik und der Jugendbewegung hier ihren Niederschlag finden.

Sprangers Konzept fand neben Zustimmung auch Kritik. Die Kritik hatte vorwiegend zwei Quellen. Auf der einen Seite standen jene Kreise, vor allem ein grosser Teil der Lehrerschaft, die eine Integration der Volksschullehrerbildung in die Universität und damit die Gleichstellung aller Lehrer forderten. Auf der andern Seite fanden sich jene Stimmen, die eine akademische Lehrerbildung für überflüssig betrachteten, die am alten Seminar-Konzept festhalten wollten.

Schliesslich aber drangen Sprangers Ideen in Preussen durch und wurden 1926 mit der Gründung der ersten Pädagogischen Akademie weitgehend realisiert. Die Realisierung der Sprangerschen Vorschläge durch die Schaffung der Pädagogischen Akademien ist ein Ergebnis der Zusammenarbeit von Eduard Spranger und Karl Heinrich Becker (1876-1933), der damals die massgebliche Führung im preussischen Kultusministerium, zunächst als Staatssekretär, dann als Minister innehatte.

Leider hatten die Pädagogischen Akademien in Preussen nur eine relativ kurze Lebensdauer. Seit 1932 wurden aus verschiedenen Gründen über die Hälfte der damaligen Pädagogischen Akademien aufgehoben. Im aufkommenden Nationalsozialismus wurde die akademische Lehrerbildung durch die Wiedereinführung seminaristischer Ausbildung mit Internatsbetrieb aufgehoben.

Einladung zur

## JAHRESTAGUNG VSG/SPV, 11./12. NOVEMBER 1983 IN BADEN

---

Liebe Kolleginnen und Kollegen

es gibt doch da das bekannte Dilemma jener Prediger, die sich krampfhaft bemühen, aus drei ganz unterschiedlichen Themen eine Predigt aus einem Guss zu machen und dabei in wildesten Rabulistik Querverbindungen, "innere Verwandtschaften" aufspüren und Metaphern erzwingen, dass die Balken krachen.

In eine ähnlich Lage könnte ein Präsident kommen, wenn er erstens Pädagogen einberufen soll, zweitens zum zweihundertsten Todestag des berühmten Mathematikers EULER, und das drittens nicht nach Basel, sondern nach Baden. Ich brauche mich aber gar nicht zu bemühen um die grosse Klammer, denn es ist noch ein Viertens da, das allein schon den Besuch der Jahrestagung rechtfertigt: das Thema unserer Fachverbandstagung "Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I". Hierzu hat eine kompetente Kommission unter dem Präsidium von Professor Walter HOHL einen Bericht vorgelegt, der es verdient, gelesen und diskutiert zu werden. Dazu wollen wir am Freitagnachmittag ausgiebig Gelegenheit geben. Der Vorstand empfiehlt die Vorauslesung dieser Studie, die als Band 8 der blau-weissen Schriftenreihe der EDK im Verlag Haupt Bern herausgekommen ist.

Doch zurück zu EULER (ich kann es nicht lassen). Er muss ein hervorragender Fachdidaktiker gewesen sein. Beweis: siehe Lexikon der Pädagogik, Franke Bern 1952. Und er muss ein grosser Schweizer gewesen sein. Beweis: siehe Zehnfranken-Note.

Es gibt schliesslich noch einen fünften Grund, nach Baden zu kommen: Dank der intensiven Werbung für unsere neue Zeitschrift "Beiträge zur Lehrerbildung" sind im verflossenen Jahr viele neue Kolleginnen und Kollegen zu uns gestossen. Ich heisse sie alle herzlich willkommen. Und am 11. + 12. November gibt es Gelegenheit, sich kennenzulernen und sich wiederzusehen. Wäre das allein nicht schon Grund genug?

Auf Wiederbaden!

*Hans Brühweiler*

*Präsident SPV*

P.S. Der Bericht "Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I" kann bei mir schriftlich angefordert werden (Landstrasse 12, 4452 Itingen). So lange der Vorrat reicht, wird er gratis abgegeben.

## JAHRESVERSAMMLUNG 1983 SPV + VSG IN BADEN

Freitag, 11.11.83

1000 - ca. 1200 h Delegiertenversammlung im Verena Hof

1445 h Kantonsschule, Zimmer 6207  
Jahresversammlung SPV

A) thematischer Teil: Die Ausbildung der Lehrer für die  
Sekundarstufe I \*

Orientierung durch Dr. Hans Badertscher, Mitglied der  
EDK-Arbeitsgruppe "Sekundarstufe I".

Kritische Fragen an den Bericht aus der Sicht von  
Prof. Dr. Hans Jakob Streiff, Direktor des Real- und  
Oberschullehrerseminars des Kantons Zürich

Diskussion. Verarbeitung in Gruppen.

ca.  
1715 h

B) geschäftlicher Teil:

- 1) Begrüssung, Präsenz, Entschuldigungen
- 2) Wahlen: Protokollführer, Stimmzähler
- 3) Protokoll der Jahresversammlung vom 12.11.83, ver-  
fasst von Urs P. Lattmann, veröffentlicht in  
BzL 1/1983
- 4) Jahresbericht des Präsidenten
- 5) Rechnung 1982/3 und Revisorenbericht
- 6) Ein Jahr BzL. Rückblick und Ausblick
- 7) Rücktritt von Peter Schwarzenbach aus dem Vorstand  
Wahl von zwei neuen Vorstandsmitgliedern
- 8) Verschiedenes

1930 h Hotel Post, Ennetbaden  
Gemeinsames *Nachtessen* für Angemeldete (siehe Talon)

Samstag, 12.11.83

0830 h Kantonsschule  
Plenarversammlung VSG: "Leonhard Euler 1707 - 1783"  
Würdigung von Persönlichkeit und  
Werk

\* zu Thema und Referenten siehe die Beiträge in diesem Heft

-----  
Anmeldetalon

Ich melde mich an für das gemeinsame Nachtessen im Rahmen des SPV,  
Freitag, 11.11.83, 1930 h, Hotel Post Ennetbaden:

Name.....

Wohnort.....

Einsenden an: Hans Brühweiler, Landstr. 12, 4452 Itingen  
(*Uebernachtung via VSG veranlassen!*)

In eigener Sache



Noch gehen wir für unsere BzL nicht auf die Strasse betteln!

Aber wir haben uns von Anfang an in zahlreichen Briefen und persönlichen Anfragen an Stiftungen und gemeinnützige Institutionen um eine finanzielle Unterstützung unserer Zeitschrift bemüht. Mit dem erwähnenswerten Erfolg, dass uns die MIGROS den einmaligen Beitrag von 1'500 Franken zugesichert hat. Je 100 Franken sind uns sogar von einem anonymen Spender sowie von einer Kantonalbank "in den Hut geworfen" worden. Auch ihnen herzlichen Dank!

Diese drei Beiträge reichen gerade, um die effektiven Druckkosten (ohne Versand) einer einzigen Nummer zu berappen. Die für den Start der Null-Nummer sowie für die laufende Werbung erforderlichen Investitionen haben die ohnehin schwach dotierte Verbandskasse ausgehöhlt. Das hoffnungsvoll gestartete und allseits gut aufgenommene "Unternehmen BzL" ist trotz der Erhöhung des Mitgliederbeitrags und der erfreulichen Zahl verbandsexterner Abonnenten noch lange nicht selbsttragend. Wir sind also nebst der ermutigenden ideellen Unterstützung dringend auf materielle Hilfe angewiesen.

Wir nehmen jeden sachdienlichen Hinweis - oder noch lieber: jeden "handfesten Beitrag" - zur Finanzierung der BzL dankbar entgegen.

Vorstand SPV und Redaktion BzL

## ○ Kurskalender

Auf ausdrücklichen Wunsch wiederholt der SPV im Rahmen der Kurse der WBZ Luzern anfangs 1984 den Kurs

### Einführung in die Praxisberatung für Seminar- und Gymnasiallehrer

z.T. für dieselben, z.T. für neue Teilnehmer.

Daten: 13./14. Januar und 3./4. Februar 1984  
jeweils Freitag, 14.30 Uhr, bis Samstag, 18.00 Uhr

Ort: Basel

Leitung: Hartmut Raguse, Psychotherapeut, Basel

Der Kurs hat eine Doppelfunktion: Einmal soll der Kursteilnehmer ein Arbeitsinstrument kennenlernen, das in der Sozialarbeit und in andern Berufen, bei denen der Umgang mit Menschen im Zentrum steht, bereits weitgehend selbstverständlich, in Lehrerkreisen aber noch sehr wenig bekannt ist. Zum andern tut er das, indem er Probleme aus der eigenen beruflichen Praxis - Unterrichtspraxis im engern Sinn, Umgang mit Schülern, Kollegen, Vorgesetzten, Eltern und Institutionen - bearbeitet. Ausgangspunkt für die Kursarbeit sind einzelne konkrete Situationen aus der beruflichen Praxis, die die Teilnehmer miteinander zu verstehen versuchen werden.

Praxisberatung hat eine Vermittlerfunktion zwischen beruflicher Ausbildung und beruflicher Praxis, darum sind zu dem Kurs insbesondere Lehrerbildner/Seminarlehrer eingeladen. (Siehe dazu den Artikel von Hartmut Raguse *Praxisberatung als Möglichkeit der Lehrerbildung* in BzL O/1982. Ein Sonderdruck ist auf Wunsch bei der unten genannten Kontaktperson erhältlich.)

Achtung: Da der Kurs so früh im Jahr stattfindet, liegt der Anmeldeschluss schon kurz nach dem Erscheinen des WBZ-Programms (anfang Dezember). Also: Daten vormerken und sich rasch anmelden!

Die Teilnehmerzahl ist auf 12 Personen beschränkt.

Anmeldung via WBZ, Postfach 140, 6000 Luzern 4 (041/42 14 96)

Kontaktperson des SPV für den Kurs: Frau Judith Gessler, Wyttenschtrasse 20, 3013 Bern (Tel. 031/ 41 26 78)

- Samstag, 15. Oktober 1983, 14.30 Uhr, Gymnasium Appenzell

Öffentlicher Vortrag im Rahmen der Jahresversammlung des Hochschulverein Freiburg

### Moralische Erziehung: Entwicklung und Forschung mit Januskopf?"

Professor Dr. Fritz Oser, Direktor des Pädagogischen Instituts der Universität Freiburg

- Dienstag, 8. November 1983, 0900 - 1700 Uhr, Solothurn

### Erfahrungsaustausch über Elternkontakte

SIPRI-Tagung für Lehrerbildner der Nordwestschweiz

Gegenseitige Information über Ziele, Wege und Erfahrungen in den einzelnen Ausbildungsstätten. Schwerpunkte und Perspektiven.

Detailprogramm/Anmeldeformular: E. Ambühl, Präsident SIPRI 4, Hauptgasse 59, 4500 Solothurn

Anmeldeschluss: 25. Oktober

Lehrerbildung für die Sekundarstufe I in der Schweiz  
(Fortsetzung):

## GLEICHWERTIGKEIT HEISST DIFFERENZIERTE EINHEIT

Hans Badertscher

---

*In der letzten Nummer (2/1983) wurden an dieser Stelle Grundlagen, Schwierigkeiten und formal die Lösungswege des anfangs Juli erschienenen Berichtes "Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I" der "Arbeitsgruppe Sekundarstufe I" der EDK dargelegt (erschienen im Verlag Paul Haupt, Bern und Stuttgart). Die Arbeitsgruppe hat ein "prospektives Modell" entwickelt, das als interkantonaler Bezugsrahmen für Veränderungen in der Lehrerbildung für die Sekundarstufe I Gültigkeit bekommen soll. Der folgende Beitrag versteht sich als Fortsetzung des Artikels in der Juni-Nummer. Im Anschluss daran werden die aus dem Bericht gezogenen "Bildungspolitischen Konsequenzen" zitiert.*

Ein schweizerisches Modell für die Lehrerbildung hat, besonders wenn es sich auf die Sekundarstufe I bezieht, die föderalistische Struktur unseres Bildungssystems zu berücksichtigen. Die fast durchwegs feststellbare Vertikalgliederung dieser Schulstufe mit kantonal bzw. regional unterschiedlich ausgeprägten Schultypen verlangt ein Modell, das differenzierte Ausbildungsgänge zulässt. Zudem darf es sich weder ausschliesslich auf heutige Schulrealitäten abstützen, noch utopische Schulentwicklungen voraussetzen. Die heutige Gliederung der Stufe muss genauso möglich bleiben wie eine Orientierungsstufe, eine Gesamtschule oder ein anderes Schulmodell. Aber auch hinsichtlich der fachbezogenen Aufgabenteilung der Lehrerschaft je nach Ort ist in der Ausbildung Flexibilität zu gewährleisten. Es gibt auf der Sekundarstufe I in dieser Hinsicht ein breites Spektrum von Schattierungen - vom Allrounder bis hin zum Fachlehrer. Man könnte diese Tatsachen als Argument dazu verwenden, ein gemeinsames Modell der Lehrerbildung sei ein schulpolitischer Widersinn und daher unnötig. Wem aber die Begründung nicht genügt, eine harmonisierte Lehrerbildung könnte mittelbar Auswirkungen auf eine prozesshafte Harmonisierung im Bereich der Schule zeitigen und durch die gegenseitige Anerkennung der Lehrerdiplome unnötige Schranken für stellensuchende Junglehrer aus dem Weg räumen, den beunruhigt doch vielleicht das krasse heutige Missverhältnis innerhalb der Lehrerbildung für dieselbe Schulstufe zwischen den Kantonen, bzw. Regionen. Eine *synchrone* Betrachtung muss zum Schluss führen, hier könne etwas in der gegenseitigen Abstimmung von Schule und Lehrerbildung nicht stimmen - und hier setzt das Modell an.

Wie kommt man zu einem prospektiven Modell? Wir haben danach gefragt, welches *Aufgabenfeld* denn die verschiedenen Lehrer-

typen der Sekundarstufe I erwartet und welche *Ausbildungsprofile* demzufolge anzusetzen sind. Wie muss ein Lehrer der Sekundarstufe I heute ausgebildet werden, um seinem Auftrag je nach Schultypus gerecht werden zu können? Welche besonderen Qualifikationen kennzeichnen den "Reallehrer", welche den "Sekundarlehrer"?

Wir setzten also an beim "Realschüler" und beim "Sekundarschüler" und fragten uns, welche spezifischen Fähigkeiten er und sein je besonderer Schultypus vom Lehrer verlangten. Es galt sachlich und stichfest zu unterscheiden zwischen dem, was

1. allen Jugendlichen dieser Altersstufe gemeinsam ist und 2. dem, was sie in ihren schulischen Fähigkeiten je nach Schultypus unterscheidet.

Wir sahen uns damit plötzlich auf einem nicht lehrerbildungsspezifischen Gebiet und forderten einen Expertenbericht. Die erste Frage - Gibt es in der anvisierten Altersgruppe von Jugendlichen Verhaltensphänomene, die allen gemeinsam sind? - konnte ziemlich eindeutig bejahend beantwortet werden (Bildungspolitische Konsequenzen Nr. 1).

Weniger geradlinig gestaltete sich die Untersuchung des zweiten Problemkreises. Die statistischen Angaben über die Zuweisung von Jugendlichen zu den verschiedenen Schultypen in den einzelnen Kantonen erschweren eine eindeutige Definition. Können wir überhaupt von einem "Realschüler" sprechen, wenn in diese von uns unter dem Sammelbegriff "Realschule" zusammengefassten Schultypen im einen Kanton bloss 18%, im andern dagegen über 50% der Schülerpopulation vertreten ist, wenn in der einen Landesgegend unter diesen Sammelbegriff *zwei* Schultypen fallen, in der andern bloss einer? Diesem föderalistischen Prinzip ist in der Konzeption der Lehrerbildung Rechnung zu tragen. Die Feststellung der föderalistischen Vielfalt in der schweizerischen Schullandschaft genügt aber als Grundlage für abzuleitende Lehrerqualifikationen nicht.

Wir gingen also einen Schritt weiter zurück und suchten nach vergleichbaren Ansätzen in der Selektion, die als gemeinsame Massnahmen vor dem Uebertritt in die Sekundarstufe I deutlich wurde.

Lassen sich von hier aus typenspezifische Anforderungen an den Lehrer ableiten?

Der Expertenbericht wurde in dieser Beziehung fündig und gelangt verkürzt zu folgendem Resultat:

Der "Sekundarschüler" ist im Moment der Selektion in den überprüften kognitiv-sprachlichen und mathematischen Bereichen schulisch leistungsfähiger.

Wenn jemand aus dieser Tatsache Tendenzen zur Gesamtschule herausliest, so ist dies eben *seine* Lesart. In den Selektionsmustern konkretisieren sich gesellschaftliche Wertungen und manifestieren sich schulische Traditionen. Wer sich mit Lehrerbildung befasst, hat hier Halt zu machen, die Ergebnisse als Fakten zu nehmen und die Konsequenzen daraus zu ziehen. Nur ist dies bei diesem Resultat schwierig: Welcher Schüler braucht z.B. einen sprachlich,

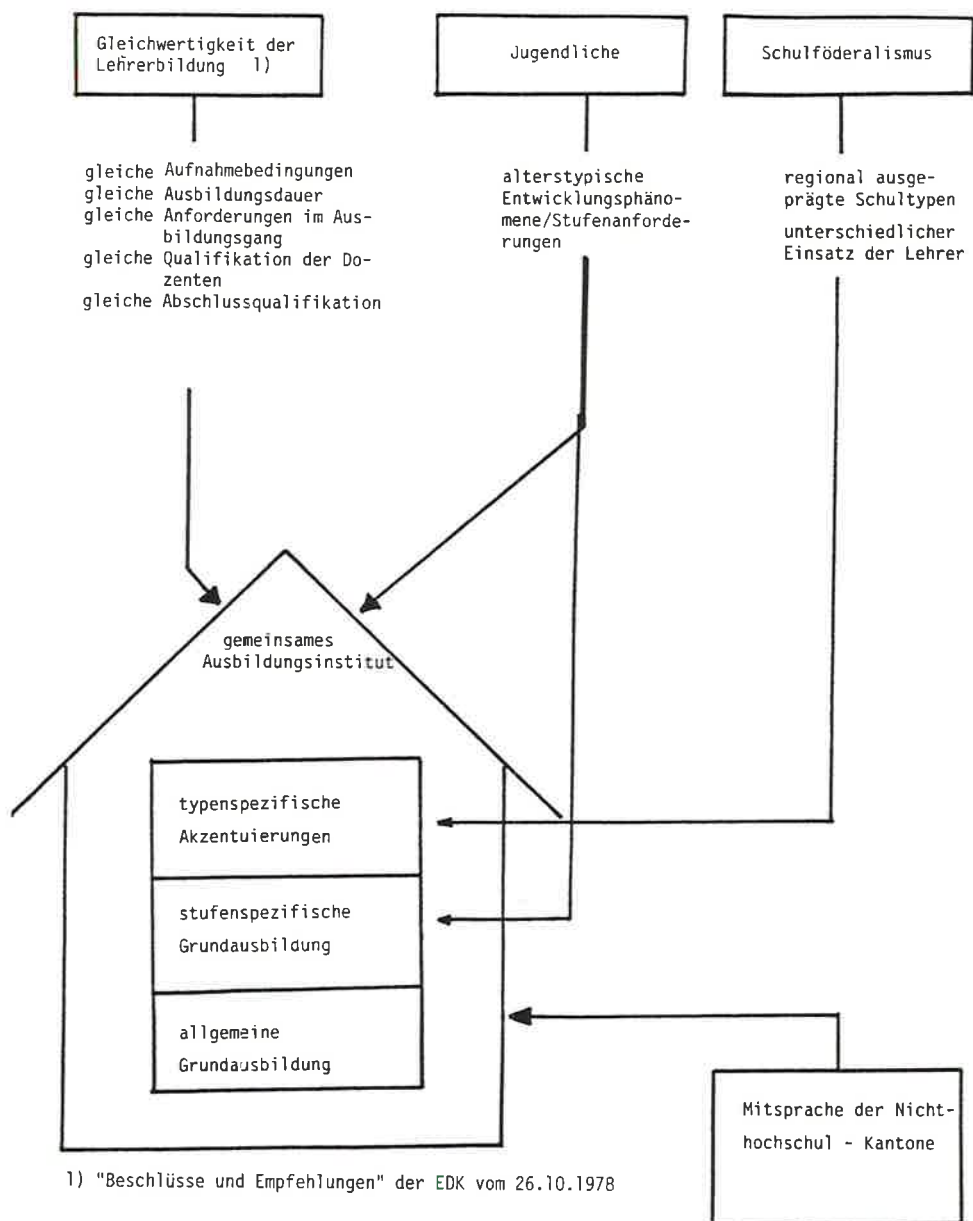


sprachdidaktisch (und pädagogisch) besser ausgebildeten Lehrer, der schwächere oder der beweglichere? Wenigstens ebenso entscheidend wie die über die schweizerische Schullandschaft hinweg gesehen verschwommenen Unterschiede zwischen den Anforderungen an unser Konstrukt "Reallehrer" einerseits und unser Konstrukt "Sekundarlehrer" andererseits (in Wahrheit gibt es Reallehrer, Mittellehrer, Abschlussklassenlehrer, Sekundarlehrer, Oberschullehrer, Primaroberstufenlehrer usw.) sind doch die handfesten Differenzen in der regionalen Ausprägung der Schultypen und im Einsatz der Lehrer der Sekundarstufe I. Es kann nicht ohne Rückwirkungen auf die Ausbildung bleiben, dass beispielsweise ein "Reallehrer" im Kanton Bern als Allrounder alle Fächer unterrichtet, im Kanton St. Gallen nach und nach ungefähr die Hälfte, dass ein "Sekundarlehrer" im Kanton Aargau eine Fächergruppe vertritt, in Genf aber bloss ein Fach, und dies an Schultypen mit je eigener Ausprägung. An diesen Realitäten dürfen Modellvorschläge nicht vorbeigehen, auch wenn der Bericht entschieden für das System des Fachgruppenlehrers eintritt.

Eine derart verbreiterte Sicht relativiert zwangsläufig traditionelle Vorstellungen über die notwendige Unvergleichbarkeit der Ausbildung von "Reallehrern" einerseits und "Sekundarlehrern" andererseits; überhaupt stellt sich die Frage nicht mehr in diesem allzu schematisierten Gedankenmuster. Innerhalb des allgemeinen Grundsatzes der *Gleichwertigkeit*, die für alle Lehrerkandidaten der Sekundarstufe I gleiche Aufnahmebedingungen, gleiche Anforderungen im Ausbildungsgang, die gleiche Ausbildungsdauer, gleiche Qualifikationen der Dozenten und gleiches Niveau in den Abschlussqualifikationen voraussetzt, finden differenziertere Varianten von Ausbildungsgängen Platz.

Die Ausbildung gliedert sich nach dem "prospektiven Modell" in drei Teile: Die *allgemeine Grundausbildung* vermittelt die Qualifikationen, über die die Lehrer aller Stufen verfügen müssen, die *stufenspezifische Grundausbildung* die besonderen Qualifikationen der Lehrer der Sekundarstufe I, die *typenspezifischen Akzentuierungen* schliesslich vermitteln die *funktionsbezogene Handlungsfähigkeit des Lehrers an einem bestimmten regional ausgeprägten Schultypus der Sekundarstufe I* (Bildungspolitische Konsequenz Nr. 4). Die Diplome müssen ihrer Gleichwertigkeit entsprechend grundsätzlich zur Lehrtätigkeit an *allen* Schultypen der Sekundarstufe I berechtigen (Bildungspolitische Konsequenz Nr. 12). Das bedeutet, dass in Wahlgeschäften die jeweils zuständige Behörde in Kenntnis der konkreten Bedürfnisse ihrer Schule darüber befindet, welcher Bewerber das optimale Ausbildungsprofil - gekennzeichnet durch die typenspezifische Akzentuierung - für die jeweilige Situation einbringt.

Die folgende schematische und stark vereinfachte Grafik soll einige zentrale Zusammenhänge veranschaulichen, die den abschliessend zitierten "Bildungspolitischen Konsequenzen" zugrunde liegen:



Grafik zum Bericht 'Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I'

### Bildungspolitische Konsequenzen

1. Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I ist in den Grundzügen auf den ihnen gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsauftrag auszurichten.
2. Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I hat die Absolventen auf eine Doppelfunktion vorzubereiten:
  - als Klassenlehrer müssen sie die verantwortliche Führung einer Klasse sowie einen erhöhten Unterrichtsanteil an dieser Klasse übernehmen,
  - als Fachgruppenlehrer müssen sie an verschiedenen Klassen mit anderen Fachgruppenlehrern sachkompetent und zielorientiert unterrichten können.Weil nicht in allen Schulen Fachgruppenlehrer beschäftigt sind, soll die Studienorganisation die Vermittlung fachlicher Fähigkeiten und Grundkenntnisse ermöglichen, die nötigenfalls den Einsatz des Lehrers als Allrounder erlauben.
3. Die Lehrer für die Sekundarstufe I erhalten innerhalb des Systems der Ausbildungsfelder eine gleichermassen gründliche Ausbildung.
4. Die Handlungsfähigkeit an einem regional ausgeprägten Schultypus der Sekundarstufe I wird durch typenspezifische Akzentuierungen in der Grundausbildung vermittelt.
5. Die Aufnahmebedingungen in die Grundausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I sind für alle gleich.
6. Die Grundausbildung dauert für alle Lehrer der Sekundarstufe I gleich lang.
7. Die Anforderungen sind für alle Absolventen der Grundausbildung zum Lehrer für die Sekundarstufe I gleich.
8. Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I erfolgt an einem gemeinsamen, im Rahmen einer Universität selbständigen Institut. In diesem Sinne sind
  - bestehende getrennte Ausbildungsstätten für Real- und Sekundarlehrer in derselben Region zusammenzulegen und in eine Universität zu integrieren.
  - Ausbildungsgänge an einer Universität zu schaffen, wo bislang in einer Region für die eine oder die andere dieser Lehrerkategorien keine solche Ausbildung bestanden hat.
9. Die Mitsprache der Nichthochschulkantone ist zu gewährleisten.
10. Die Zusammenarbeit sowohl zwischen den Instituten für die Ausbildung von Lehrern der Sekundarstufe I als auch zwischen den Verantwortlichen von Lehrerbildungsreformen ist zu institutionalisieren.
11. Die Diplome aller Lehrer für die Sekundarstufe I sind nach der Realisierung des vorgelegten Ausbildungsmodells gleichwertig. Sie enthalten Angaben über typenspezifische Akzentuierungen in der Grundausbildung.
12. Die Diplome berechtigen zur Lehrtätigkeit an allen Schultypen der Sekundarstufe I. Entsprechend ist die Lehrberechtigung der Primarlehrer auf die Primarstufe zu beschränken. Die Anstellungsbedingungen für die Lehrer der Sekundarstufe I sind einander anzugleichen.

Das Kurzportrait

DAS REAL- UND OBERSCHULLEHRERSEMINAR (ROS)\* DES KANTONS  
ZUERICH UNTER NEUER LEITUNG

---

Prof. Dr. Hans Jakob Streiff amtet seit Frühjahr 1983 als neuer Direktor des ROS. Aus seinem Personalienblatt ist zu entnehmen:

Primarschule und Progymnasium in Glarus / Gymnasium an der Evangelischen Mittelschule Schiers GR / Studium und Diplom als Naturwissenschaftler mit Hauptfach Chemie an der Uni Zürich (1956) / Promotion zum Dr. phil. II (1958) / Spezialausbildung in Radiochemie und Betriebsführung im Hinblick auf eine allfällige Tätigkeit in der Industrie / Assistent am chemischen Institut der Uni Zürich (1955-59) / Hauptlehrer an der Kantonsschule Wetzikon für Chemie (1959-68) mit einem Lehrauftrag als Chemie-Methodiklehrer am ROS / Rektor der von ihm aufgebauten Kantonsschule Glarus (1969-83).

Militär: Laufbahn als Artillerie- und Generalstabsoffizier / Zur Zeit: Kommandant einer Reduitbrigade

Tätigkeit in der Oeffentlichkeit: Bezirksschulpfleger im Kanton Zürich / Präsident der Landesbibliothekskommission im Kanton Glarus / Landrat-Mitglied des kantonalen Parlamentes in Glarus

Veröffentlichungen: *Chemie für Dich* (Benziger-Verlag 1964) / *Lehrsysteme Chemie für die Sekundarschule* (1972) und *die Realschule* (1982/83) (Lehrmittelverlag des Kantons Zürich) / *Einführung in die moderne Chemie* (Hallwag-Verlag 1978)

Direktor Streiff fällt durch seine unmittelbare spontane Art auf. Er findet rasch Kontakt und stösst im Gespräch sofort zu wesentlichen Fragen vor. Bei seinem Arbeitsantritt am Real- und Oberschullehrerseminar benutzte er die erste Zeit gleich, um allen seinen Lehrern und Junglehrerberatern direkt in ihrer Unterrichts- und Beratertätigkeit zu begegnen. Er begrüßte alle Studenten persönlich mit Handschlag. Durch seine Schulbesuche innerhalb und ausserhalb des ROS lernt er seine Mitarbeiter, die Studenten und auch die Schüler der Oberstufe sowie deren Probleme an Ort und Stelle kennen. In seinem ersten Schreiben an seine Mitarbeiter steht der Satz: *"Bei aller Aktivität soll im Sinne Pestalozzis immer wieder das gleiche Ziel anvisiert werden, nämlich junge Lehrkräfte zu gewinnen, welche imstande sind, die Jugend mit Einsicht und Liebe zu aller Weisheit des Lebens zu bilden und zu führen"*.

Hans Jakob Streiff ist in seiner ganzen Art ein Pädagoge, der es versteht, sein Fachgebiet Chemie in einfacher, klarer Sprache Schülern aller Schulstufen nahe zu bringen. Seine Mitarbeiter führt er im zivilen wie im militärischen Bereich in kooperativem Stil. Er verkörpert das Bild des väterlichen Führers

---

\* Eine Kurzdarstellung der Institution ROS aus der Feder von Direktor Streiff ist für BzL 1/84 vorgesehen.

und Patrons, er nimmt am unmittelbaren Geschehen Anteil, stellt Fragen und renkt gar manchen entstehenden Konflikt gleich am Ort des Geschehens ohne grosses Aufheben ein. Es geht ihm primär darum, dass der "Betrieb läuft" und die Menschen so zusammenleben, dass sie ihre Arbeit gelöst und vertrauensvoll erledigen können. Er "macht" - wie es junge Menschen zu sagen pflegen - "keis Büro".

Auf die Pläne für die Zukunft am ROS angesprochen, sagte mir Direktor Streiff: "Ich habe im Moment kein grosses neues Programm vorgesehen, sondern ich übernehme die Schule als Leiter, beurteile gründlich, was sich bewährt hat, und führe die Schule so, dass meine Mitarbeiter und Studenten in einem Klima leben, wo kreatives Arbeiten und Gestalten sowie organisch wachsende Veränderungen möglich sind."

Aufgrund der bisherigen Aktivitäten und des Temperaments wird Prof. Streiff auch am ROS ein Gestalter und kein Verwalter sein.

Peter Schwarzenbach

## zu einer skeptischen Betrachtungsweise

Prof. Dr. Eugen Egger (Hrsg.)

*Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I*

*La Formation des Maîtres de l'Enseignement Secondaire  
Inférieur*

Prospektive Überlegungen zur Verbesserung und Koordination der Lehrerbildung  
in der Schweiz

Réflexions prospectives en vue d'améliorer et de coordonner la formation des maîtres  
en Suisse

332 Seiten, kartoniert Fr. 41.-/DM 49.-

Verlag Paul Haupt Bern und Stuttgart

## zu einer skeptischen Betrachtungsweise

dieser Prospektivstudie an der Jahresversammlung des SPV am 11. November 1983 in Baden wird Professor Streiff mit ein paar kritischen Fragen an den Bericht den Anstoss geben.

Haben Sie den Bericht schon studiert und sich darüber Ihre eigenen Gedanken gemacht?

Die aktuelle Frage

## NEUE REGELUNG DES HOCHSCHULZUGANGS FÜR PRIMARLEHRER AN DER UNIVERSITÄT ZÜRICH

---

*Veränderung der Aufnahmebedingungen für ausserkantonale Studienanwärter:  
Unter bestimmten Voraussetzungen kann die Hochschulkommission den erfolg-  
reichen Besuch pädagogisch ausgerichteter Mittelschulen als genügende Vor-  
bildung anerkennen.*

### Klärung der Anforderungen

Die ganz auf dem Weg des Seminars erworbenen Primarlehrerpa-  
tente werden anerkannt, wenn die gesamte Ausbildung (ein-  
schliesslich Volksschule) mindestens 14 Jahre dauert und das  
Rahmenprogramm der Seminardirektorenkonferenz von 1979 voll-  
umfänglich verwirklicht wird. Pädagogische Maturitätsschulen  
müssen mindestens vier Jahre (bei einer gesamten Ausbildungs-  
zeit von 12½ Jahren) dauern und nach Fächerkanon und Stunden-  
zahl pro Fach den zürcherischen Unterseminarien entsprechen:  
"als zusätzliches Fach wird Latein oder eine dritte Fremd-  
sprache verlangt", ausser wenn es um ein Sekundar- oder Fach-  
lehrerstudium geht.

(...)

Abgangszeugnisse von Schulen, die die genannten Bedingungen  
nicht erfüllen, werden anerkannt, wenn die Ausbildung insge-  
samt 12½ Jahre dauert und der Kandidat in zwei Fremdsprachen,  
Mathematik und einem naturwissenschaftlichen Fach eine Ergän-  
zungsprüfung ablegt.

### Ein Verfahren für die Anerkennung

Die Prüfung der Lehrerbildungsinstitutionen durch die Maturi-  
tätskommission soll sich, wie Dr. Albertine Trutmann, Chefin  
der Abteilung Universität der Erziehungsdirektion, erläutert,  
ähnlich vollziehen wie im Fall anderer Mittelschulen, also  
nicht bloss anhand der Programme, sondern auch auf Grund ein-  
gehender Schulbesuche. Neben neuen Anwärtern - Maturitätsschu-  
len aus den Kantonen Glarus, Schaffhausen und Aargau - haben  
auch die bisher akzeptierten Seminarien, und zwar bis zum Herbst  
1985, dieses Verfahren zu bestehen.

(...)

### Mögliche Signalwirkung des Zürcher Entscheids

Bedenken wegen der Ueberfüllung der Universitäten, die in den  
nächsten Jahren noch zunehmen dürfte, wird entgegengehalten,  
dass die neue Regelung gesamthaft kaum bedeutende Auswirkungen  
haben werde. Heute studieren in Zürich 1525 von 13811 Schwei-  
zern auf Grund eines Primarlehrerpatents (11 Prozent); in den  
beiden Philosophischen Fakultäten beträgt der Anteil rund 19

Prozent. Eine lokale Entlastung ist von ähnlichen Schritten anderer Hochschulkantone zu erwarten; Freiburg ist hier zum Teil vorangegangen, St.Gallen hat beschlossen, mit Zürich gleichzuziehen, Bern wird bis 1985, nach Anpassung der eigenen Seminarien, die Rechtsgrundlagen für die Anerkennung von Primarlehrerpatenten schaffen, und Basel, dessen Lehrer in der Regel die Maturität besitzen, scheint sich ebenfalls anschliessen zu wollen.

NZZ Nr. 184, 10.8.1983

## **Erziehungswissenschaftler für die Sekundarlehrerausbildung an der Universität Zürich**

Im Teilstellenplan Sekundarlehrerausbildung des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich ist auf Frühjahr 1984 oder später eine weitere Stelle für einen Erziehungswissenschaftler zu besetzen (evtl. 2 halbe Stellen).

### **Wir erwarten:**

- Erfahrung und Gewandtheit in der Arbeit mit Erwachsenengruppen auf Grund einer Ausbildung in Gestalt, Gesprächsführung, TZI oder in anderen Gruppenverfahren
- Kenntnis der erzieherischen und unterrichtlichen Aufgaben des Lehrers auf Grund von Lehrerfahrung in der Volksschule, vorzugsweise in der Sekundarschule
- ein abgeschlossenes Hochschulstudium mit Doktorat in Pädagogik oder Psychologie

Wir suchen selbständige Persönlichkeiten mit grossem Engagement und Gestaltungswillen, die so viel Sicherheit haben, dass sie auf andere eingehen und Raum für andere Ansichten lassen können.

Bewerberinnen und Bewerber werden ersucht, ihre Unterlagen zusammen mit dem offiziellen Formular, das bei der Direktion der Sekundar- und Fachlehrerausbildung, Voltastrasse 59, 8044 Zürich, erhältlich ist, bis zum 15. November 1983 einzureichen.

Weitere Auskünfte erteilt die Direktion der Sekundar- und Fachlehrerausbildung, Tel. (01) 251 17 84.

**Erziehungsdirektion des Kantons Zürich**

## Der Denkanstoss

### UNTERRICHT - ZIVILISATION - SINNLICHKEIT

---

*Aus einem Gespräch mit Horst Rumpf*

Horst Rumpf, Professor für Pädagogik und Didaktik an der Universität Frankfurt, führte im Wintersemester 1982/3 am Pädagogischen Seminar der Universität Bern ein Seminar zum Thema "Schulunterricht - Zivilisation - Sinnlichkeit" durch. Dieses Thema nimmt Bezug auf sein letztes Buch "Die übergangene Sinnlichkeit - Drei Kapitel über die Schule" (München 1981), in welchem Rumpf seine Kritik an Schule und Didaktik in einen grösseren zivilisationsgeschichtlichen Rahmen stellt. - Als Anregung zur Lektüre veröffentlichten wir hier einige Auszüge aus einem Gespräch, das Urs Meier und Franz Kost mit Horst Rumpf führten.

#### SCHULE IM ZIVILISATIONSPROZESS

Schule ist eine Erfindung, das Lernen des Nachwuchses zu entchaotisieren, d.h. diesem Lernen seine zufälligen, durch und durch gemischten, sich in vielen Inhalten überlagernden Züge zu nehmen und es damit steuerbar und stufbar zu machen. Schule ist darauf angelegt, dieses Lernen von der nicht vorhersehbaren und durchschaubaren Lebenspraxis der Kinder zu trennen und auf Erkenntnisse hin zu orientieren, die die Wissenschaften zu Tage gefördert haben.

Diese Grundorientierung ist nicht eine Erfindung der Pädagogen, sondern diese geben ihrerseits den vielfältigen Druck der Gesellschaft weiter. Denn offensichtlich fordert das Leben in unserer Gesellschaft Qualifikationen, die in solchen Institutionen zu erwerben sind; sie heissen "sich beherrschen", "seine Gefühle beherrschen", "seinen Körper zusammennehmen".

#### "VERHIRNLICHUNG"

Die pädagogische Schulkritik - und die Pädagogik ist ja eine einzige Geschichte der Kritik an der etablierten Schule - lässt sich auf die Formel bringen, dass diese ganze gesellschaftliche Rationalisierungsapparatur nicht sehr vorsichtig und einfühlsam gegenüber der menschlichen, der sinnlichen Mitgift und dem Erfahrungspotential derer ist, die dieser Prozedur unterworfen werden.

Im Zuge des Zweifels an unserer Zivilisation lassen sich diese alt überlieferten Kritiken wieder neu lesen; und nicht wenige Leute befällt der Zweifel, ob die "Verhirnlichung" unserer Schule, die Erfahrungsauskehrung, das Ausfallen von wirklichem Berührtwerden und die Scheinhaftigkeit sich nicht im



Zuge des Zivilisationsprozesses und der Wissenschaftsorientierung unseres Lernens in den letzten anderthalb Jahrzehnten erneut gesteigert haben.

#### DIE KOGNITIVE DIDAKTIK - EIN "VORZÜGLICHES ZIVILISATIONSTRUMENT"

Die Resonanz derjenigen Didaktik, die auf einer kognitiven Psychologie beruht, erklärt sich sicher daraus, dass sie eine begriffliche Fundierung dieses vom Prozess der Zivilisation geforderten Lernens ermöglicht. Dieses Lernen, das Distanzierung vom Ueberwältigtwerden und Abstandnehmen von sinnlicher Erfahrung verlangt, aber auch eine gewisse Freiheit gibt, kann nun besser begründet, bewusster und auch den Subjekten angemessener durchgeführt werden.

Die kognitive Didaktik ist, vielleicht ohne dass sie das merkt, sehr dem Zivilisationsprozess konform. Ich habe meine Zweifel, ob die darin vorgesehene Abtrennung von Phantasien ins Private, ob die Kanalisierung und Beherrschung von bestimmten Erfahrungspotentialen, die nur in den Dienst genommen werden, um kognitive Verarbeitung zu ermöglichen, ob das alles nicht zu Einseitigkeiten und zur Fortschreibung des überlieferten Schulbildes führt.

Diese Didaktik ist also einerseits ein vorzügliches Zivilisationsinstrument. Andererseits ist aber auch hier die Frage zu stellen: Muss Unterricht nicht auch die Grenzen begrifflicher Verarbeitung nicht nur beteuern, sondern auch erfahrbar machen? Und das geht nur, indem man andere Verarbeitungsformen ernst nimmt und indem auch andere Theorien zum Zuge kommen. Ich denke etwa auch an psychoanalytisch inspirierte Theorien des Lernens, weil da z.B. die ästhetische Erfahrung eine ganz andere Rolle spielen würde. Sonst fällt auf dem Weg der Vorentscheidung über eine bestimmte Theorie, die in der Didaktik Einzug hält, vieles unter den Tisch, das nicht so ohne weiteres unter den Tisch fallen darf.

#### DIE NOTWENDIGKEIT NEUER SUCHBEWEGUNGEN IN DER DIDAKTIK

Die offizielle Didaktik geht sozusagen von oben nach unten vor: Sie hat die fertigen Erkenntnisse und fragt, wie sie diese stufenweise - unter Verwendung entwicklungs- und denkpsychologischer Zubereitungs- und Verarbeitungshilfen - an den Mann bringen kann. Es gibt jedoch zunehmend dramatische Anzeichen dafür, dass dieser didaktische Ansatz unfruchtbar wird, z.B. weil die Schüler innerlich aussteigen.

Die Aufmerksamkeit einer "Didaktik von unten" gilt dagegen den alltäglichen Lernprozessen von Kindern und Laien. Sie interessiert sich für die ganzheitlichen, anfänglichen und z.T. chaotischen Annäherungen von Nichtfachleuten, die sich einen Vers auf das machen, was sie sehen. Kinder nicht als potentielle Belehrungsadressaten, sondern als solche, die wirklich nachdenken.

Wir haben einen grossen Ueberhang an Durchdringung des kognitiven Grundpotentials des Menschen. Deshalb brauchen wir eine sorgsame, anthropologisch verwurzelte Durchdringung auch der anderen Grundpotentiale. Es müssten auch Lernprozesse anderer Qualität institutionell begünstigt werden. Die Schule sollte auch praktische und ästhetisch-expressive Potentiale mehr in Kultur nehmen. Ich bin nicht der landläufigen Meinung, das Praktische und das Bildhafte seien nur Vorstufen zur begrifflich-symbolischen Verarbeitung. Es sind vielmehr eigenständige Verarbeitungen.

#### LEHRERBILDUNG

In der Lehrerbildung kommen Kinder ja kaum vor. Als eine wichtige, anzustrebende Qualifikation der Lehrer betrachte ich die Fähigkeit, mit Kindern wirklich reden zu lernen, sie nicht nur als Landeplätze für meine Erkenntnisse zu betrachten, sondern mit dem Interesse, rauszukriegen, was die wirklich denken, wenn sie sich z.B. ihre Theorien bilden, warum ein Schiff nicht untergeht.

Darum müssten Lehrer(studenten) selber die Erfahrungen des Anfängers wieder machen, der sich Phänomenen ausgesetzt sieht, der verwirrt ist, der anfängt nachzudenken. Entscheidend ist, dass man sich selbst solchen Erfahrungen aussetzt. Man kann nur schwimmen lernen, indem man ins Wasser geht. Erst in solchen ganzheitlichen Lernprozessen, die man selber durchsteht, ohne gleich zu Autoritäten zu flüchten, merkt man, dass da nicht nur Gedanken, sondern auch Gefühle und Erinnerungen eine Rolle spielen. Ich glaube, dass diejenigen, die das mal gespürt haben, auch sensibler sind für solche Lernprozesse bei anderen. Sie werden dann eher mit Kindern umgehen, ohne sie schnell einzuweisen in die Richtigkeiten der Wissenschaften und der Schulkenntnisse.<sup>1)</sup>

#### POLITISCHE KONSEQUENZEN DER HEUTIGEN SCHULE

Es fragt sich, ob die Potentiale, welche unsere Schule fördert, fordert und honoriert, nicht in bedenklicher Weise einseitig sind. Denn Menschen, die unentwegt in dieser einen Richtung gefördert werden, können vielleicht kaum noch Widerstandskraft entwickeln gegen die grossen Systeme. Wie sollen sie mündig werden, wenn sie ihre in Gefühlen und Phantasien verwurzelte Erfahrungsbasis ständig übergehen und annullieren müssen oder sie nur als Treibstoff für rationale Operationen betrachten dürfen?

---

1) Vgl. RUMPF, H.: Ueber einige Schwierigkeiten, heute Lehrer zu werden.  
In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 35. Jg 1982, H. 2., S. 56 - 60.

## Buchbesprechungen

August FLAMMER, Pasqualina PERRIG-CHIELLO & Thomas RUEGG:  
ZEUGNISNOTEN VOR DEM UEBERTRITT IN DIE SEKUNDARSTUFE - Dokumentation  
und Vorschläge. Forschungsbericht Nr. 29 des Psychologischen Instituts der  
Universität Freiburg Schweiz. Freiburg: Universitätsverlag 1983.

Trotz der vielseitigen Kritik an den Noten als Ausdrucksmittel von Schulleistungen in der pädagogischen und didaktischen Literatur und den verschiedenen Initiativen zur Abschaffung von Noten (vgl. "Schule ohne Noten" in Luzern) ist das Notenzeugnis nach wie vor die vorherrschende Form der Leistungsbewertung in der Schule. Nicht zuletzt wegen der vielzitierten "Fragwürdigkeit der Zensurengebung" (INGENKAMP) bereitet das Notengeben vielen Lehrern und Junglehrern ernsthafte Mühe und Schwierigkeit (vgl. CLOETTA & HEDINGER: Die Berufssituation junger Lehrer. Bern 1981). Wenn in dieser Situation ein Beitrag von Prof. Flammer und seinen Mitarbeitern zu dieser Problematik erscheint, so ist man als Seminarlehrer gespannt, weil August Flammer schon verschiedentlich mit Forschungsbeiträgen und Vorschlägen zur Verbesserung der Notengebung in Erscheinung getreten ist.

Der vorliegende Forschungsbericht dokumentiert die Handhabung der Notenskala in verschiedenen Kantonen, Schulklassen und Fächern der Primarschule. Die Häufigkeitsverteilungen sind an einer repräsentativen Stichprobe der zwei Klassenzüge vor dem Uebertritt in die Sekundar- bzw. Orientierungsstufe gewonnen worden. Dabei ergeben sich interessante Einblicke in die z.T. recht unterschiedliche Benotungspraxis in den einzelnen Kantonen. Wozu diese Dokumentation? Damit soll nicht einmal mehr die fehlende Vergleichbarkeit von Noten demonstriert werden, sondern eine Referenznorm für Schulzeugnisnoten gewonnen werden. Wenn sich die Lehrer in den verschiedenen Kantonen an dieser Referenznorm orientieren, können Noten besser interpretiert und verglichen werden. Dabei handelt es sich nicht bloss um einen technologischen Vorschlag zur Optimierung der bestehenden Noten- und Beurteilungspraxis. Die Berücksichtigung einer gemeinsamen Referenznorm ist im Zusammenhang mit einer bestimmten Konzeption der Autoren über den Zweck von Noten zu sehen. Sie möchten die Funktion der Note auf die Dokumentation der relevanten Lernvoraussetzungen für den weiteren Unterricht beschränken. Auf den Einsatz von Noten als Erziehungsmittel sollte gänzlich verzichtet werden. Daraus ergeben sich eine Reihe von Konsequenzen für die Anwendung von Noten. Sie sollten in erster Linie das Leistungsniveau am Ende einer Unterrichtsperiode abbilden. In diesem Sinne sind Durchschnittsnoten über ein Semester hinweg problematisch. Ferner sollten nur jene Leistungen benotet werden, die wichtige Voraussetzungen für den nachfolgenden Unterricht darstellen. Zeugnisnoten sollten schliesslich frühestens in den letzten zwei Jahren vor dem Uebertritt in die Sekundar- oder Orientierungsstufe erteilt werden. In den unteren Klassen der Primarschule sind andere Formen der Dokumentation von Schülerleistungen (Gespräch, Bericht) den Noten vorzuziehen. Diese Vorschläge gründen auf einer Analyse der gegenwärtigen Notenpraxis und auf explizit formulierten Annahmen und Zielen zur Verbesserung der Situation.

Die Vorschläge von Flammer und seinen Mitarbeitern bilden eine praktische Grundlage für die Verbesserung der Aussagekraft von Noten und für eine Entflechtung ihrer Funktionen. Es ist zu wünschen, dass Schulleute und Bildungssachverständige diese Vorschläge prüfen und ihre Realisierung vorantreiben. Wenn wir uns in der Lehrerbildung mit diesen Vorschlägen auseinandersetzen, haben wir einen ersten Schritt in die richtige Richtung getan.

*Helmut Messner*

---

BOLLNOW, Otto Friedrich: Anthropologische Pädagogik. Schriftenreihe 'Erziehung und Unterricht', Bd. 27, Bern: Haupt, 1971; 1983 (3.Aufl.)

---

Aufforderung zum Nach- und Mitdenken

Zum 80sten Geburtstag des Verfassers ist vor einem Vierteljahr die durchgesehene Neuauflage der vor zwölf Jahren in Tokio veröffentlichten Studie 'Anthropologische Pädagogik' von Otto Friedrich Bollnow erschienen.

Ein Blick auf das Inhaltsverzeichnis des Buches, das aus einer Vorlesungsreihe an der Tamagawa-Universität entstanden ist, zeigt, dass die als Einführung in das pädagogische Denken des Verfassers gedachte Schrift zugleich eine Zusammenfassung dieses Denkens im Brennpunkt der 'anthropologischen Betrachtungsweise in der Pädagogik' darstellt. Zur Sprache gebracht werden unter anderem 'Die pädagogische Atmosphäre', 'Die un stetigen Formen der Erziehung', 'Krise und neuer Anfang' und weitere Themen, in denen der Kenner des Werkes Otto Friedrich Bollnows unschwer die Titel früherer Veröffentlichungen wiederfindet.

Bietet das Buch also all denen, die sich mit einzelnen Aspekten 'Anthropologischer Pädagogik' bereits auseinandergesetzt haben, eine klare, knappe Zusammenfassung dieser Sichtweise der Erziehung bei Bollnow, so eröffnet es den Neulingen auf diesem Gebiet den Zugang zu einem pädagogischen Denken, dessen Redlichkeit und Verbindlichkeit zum Nach- und Mitdenken auffordern. Damit erweist sich die vorliegende Studie aber nicht nur als Einführung in 'Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik', sondern darüber hinaus als Ein- und Anleitung zum pädagogischen Sehen und Denken und eignet sich insbesondere für die Lehrerbildung und -fortbildung.

Ein einleitender historischer Rückblick über 'Die deutsche Pädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts' und die Erörterung des 'geschichtlichen Hintergrundes der philosophischen Anthropologie' sowie zusammenfassende und ausblickende 'Systematische Schlussbemerkungen' runden den Gedankengang des Buches auf eine Weise ab, die bei aller Geschlossenheit der 'Anthropologischen Pädagogik' die Offenheit der 'anthropologischen Betrachtungsweise in der Pädagogik' aufweist.

*Johannes Gruntz-Stoll*

---

Die Mitarbeiter dieses Heftes:

Hans Badertscher, Dr.phil., Lektor SLA Universität Bern, Spins, 3270 Aarberg / Judith Gessler, Wytttenbachstrasse 20, 3013 Bern / Johannes Gruntz, Dicken, 9035 Grub / Franz Kost, Hammerstrasse 7, 8008 Zürich / Urs Peter Lattmann, Dr.phil., Direktor der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau, 4800 Zofingen / Helmut Messner, Rankmattweg 4, 4802 Strengelbach / Urs Meyer, Schloss, 3134 Burgistein Dorf / Horst Rumpf, Prof.Dr.phil., Senckenberganlage 13-17, D-6000 Frankfurt/M. / Peter Schwarzenbach, Dr.phil., Professor am Seminar für Pädagogische Grundausbildung, Zürich, Im Raad, 8498 Gibswil.

---

Nachlese Zum 60. Geburtstag von Professor Hans Aebli



Es sei des Guten zuviel (und meinten wahrscheinlich des "Un-guten"), sollen dem Vernehmen nach vereinzelte Leser angesichts des Interviews, der Leseproben und Verlagsinserate im Zusammenhang mit Professor Aebli's 60. Geburtstag gefunden haben. Andere - und es waren deren nicht wenige - liessen uns wissen, wie sehr sie sich an der BzL-Aebli-"Festschrift" gefreut hätten. Es sei uns vortrefflich gelungen, den authentischen Aebli gesprächsweise einzufangen und darzustellen, schrieb ein Hochschulprofessor aus Deutschland. Ein ehemaliger Seminarleiter und Kenner von Aebli's didaktischen Schriften meinte, nun würde er nicht nur die 'Grundformen', sondern auch die "humanen Grundzüge" des Psychologieprofessors und Menschen Aebli kennen und besser verstehen. - Darüber und über alle Rückmeldungen haben wir uns sehr gefreut.

Wenn wir dem Thema hier nochmals Raum geben, so tun wir das aus folgenden Gründen: Wir möchten zwei Stimmen Gehör verschaffen, die sich aus Anlass von Professor Aebli's Geburtstag vernehmen liessen, und die, wie uns dünkt, zwei für die Lehrerbildung wesentliche Züge des Berner Didaktikers und des Zürcher Lehrers Hans Aebli sichtbar machen.

"Gut, dass es Geburtstage gibt,..."



schreibt Heinz Wyss, Direktor des Staatlichen Seminars Biel, im Bulletin SGBF, No 25 - 1983, 51-53, in einer Dankadresse an Professor Hans Aebli, denn Geburtstage seien "Anlass, zu sagen, was man über Jahre denkt und fühlt." Heinz Wyss äussert sich aus der Sicht und Erfahrung eines Seminarleiters und eines Mannes, der die Reform der bernischen Primarlehrerbildung mitgetragen hat. Wörtlich: "Wir alle wissen es: Ihre 'Grundformen des Lehrens' haben in der Lehrerbildung eine neue Aera eingeleitet. Als Grundlagenwerk hat dieses Buch die Allgemeine Didaktik erst eigentlich begründet. Ausgehend von kognitionspsychologischen Voraussetzungen und Einsichten, haben Sie uns gelehrt, die komplexen Lehr- und Lernvorgänge des Unterrichtsgeschehens durchschaubar zu machen. Sie haben uns von der herkömmlichen "Methodik" als Handlungsanleitung weggeführt hin zu einer psychologisch fundierten Didaktik, die nicht nachvollziehbare Repte vermittelt, sondern die die Zusammenhänge und Bedingungen des Lehrens erhellt. - Sie haben uns Lehrerbildner und im Laufe der Jahre ungezählte angehende Lehrer zu einer systematischen Analyse des Unterrichtsvorgangs und zu selbständiger Auseinandersetzung mit einer neu und kritisch reflektierten Praxis befähigt. Damit haben Sie in uns ein didaktisches Bewusstsein aufgebaut und uns Einsichten erschlossen, die bei aller Grundsätzlichkeit im besonderen und einzelnen für unsere Praxis handlungsbestimmend sind." - Wyss nennt die 1961 erstmals publizierte und 1976 durch eine gründliche Ueberarbeitung und Erweiterung aus dem ursprünglich einseitigen Bezug auf den Primarschulunterricht herausgelösten 'Grundformen' ihrer Breiten- und Tiefenwirkung wegen einen "'Leitfaden' der Berufsbildung der Lehrer aller Schultypen und -stufen".



---

Am 15. September überreichte der Verleger Michael Klett in einer gediegenen Feier am ehemaligen Zürcher Oberseminar Professor Hans Aebli die Festschrift 'Kognition und Handeln'. Professor Gerhard Steiner, Basel, machte in einer launigen Laudatio einen ersten Streifzug durch die 22 Beiträge des Buches und skizzierte, garniert mit Zitaten seines ehemaligen "Lehrmeisters", den wissenschaftlichen Werdegang und Wirkkreis des Jubilaren. Zuvor hatte Professor Hans Gehrig die Gästeschar in Zürich und am Seminar für Pädagogische Grundausbildung willkommen geheissen. Wir freuen uns, dass wir - im Sinne eines persönlich herzlichen Beitrags zur Lehrerbildung - diese Grussadresse im Wortlaut wiedergeben dürfen.



Lieber Hans Aebli  
Sehr verehrte Festversammlung



Gestatten Sie mir ein kurzes Wort des Grusses und des Dankes.

Als Direktor des Seminars für Pädagogische Grundausbildung - es ist dies ein Rechtsnachfolger des früheren Oberseminars - gebe ich der Freude darüber Ausdruck, dass diese Feier hier in Zürich und in einem Haus, wo Lehrerbildung praktiziert wird, stattfinden kann. Zu beidem, zu Zürich und zur Lehrerbildung, hat Hans Aebli ja eine besondere, ich möchte sagen eine intime Beziehung.

Ich darf im Namen aller Kollegen, sicher auch im Namen vieler Studenten, die Aebli's "Grundformen" kennengelernt haben, dem Jubilar die besten Grüsse übermitteln und ihm zum 60. Geburtstag herzlich gratulieren.

Ich möchte auch danken, danken für freundschaftliche Verbundenheit und für die Leistungen, die Du Hans Aebli in der Lehrerbildung und für die Lehrerbildung erbracht hast. Du hast mich seinerzeit, im Jahre 1959, als ich als junger Lehrbeauftragter in das Oberseminar eintrat, freundschaftlich, intensiv und sachkundig in das Metier des Seminarlehrers eingeführt. Ich habe eine schöne und plastische Erinnerung an jene Zeit.

Du warst in jenen schwierigen frühen sechziger Jahren am Oberseminar ein wichtiger Mann, eine Integrationsfigur, ausgestattet mit hoher Fachkompetenz und viel Sinn für Kollegialität.

Wir haben dann später fünf Jahre lang in der Eidgenössischen Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen" zusammengearbeitet. In dieser Kommission hast Du - unter Einbezug Deiner Mitarbeiter - Schwerarbeit geleistet und in vielen kritischen Situationen eine im wahren Sinne des Wortes entscheidende Rolle gespielt.

Die Entwicklung der Lehrerbildung in der Schweiz ist von Dir massgeblich beeinflusst worden. Auch die Lehrerbildung hier im Kanton Zürich ist ohne Deinen praktischen (Dein Tun) und Deinen theoretischen (Dein Denken) Beitrag nicht denkbar. Dafür sei Dir heute und bei diesem Anlass herzlich gedankt.



*Hans Gehrig*

**aupt**

Neues aus dem Verlag Paul Haupt Bern und Stuttgart:

Dr. Dr. h. c. Otto Friedrich Bollnow

## anthropologische Pädagogik

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

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

"Heilpädagogische Forschung"

Theodor Bucher

### Anthropologische Erziehung

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

Das zentrale Thema in Theodor Buchers Werk ist der Begriff der "Personalisation", wobei der Autor darunter die Tatsache versteht, dass der Mensch als Individuum nicht auf sein blosses Objekt beschränkt ist, sondern stets in einer bestimmten Partnerschaft zum Mitmenschen, in einem ganzheitlichen Weltbezug steht. - Die weitestgehende Verwendbarkeit dieses Buches (vor allem auch im Unterrichtsbereich "Pädagogik") wird durch die ausgezeichneten Anregungen zur Weiterarbeit noch erhöht.

"Urner Wochenblatt"

PD Dr. Emil Kobi

### Grundfragen der Heilpädagogik

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

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

"Schweiz. Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen"

Prof. Dr. Hermann

Siegenthaler

### Anthropologische Grundlagen zur Erziehung Geistig-Schwerstbehinderter

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

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

#### ----- Bestellschein -----

Bitte senden Sie mir bitte mit Rechnung:

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

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

Name:

Adresse:

Senden an:

**aupt**

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

P.P.  
3412 Heimiswil



Schroedel Lehrmittel für Lehrer,  
Schüler und einen  
erfrischenden Unterricht.

279 e

**Schroedel**  
Schroedel Schulbuchverlag, Kapellenstrasse 30,  
4020 Basel, Tel. 061/42 33 30



**HIER**



könnte auch Ihr Inserat stehen!