

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

SPV

SCHWEIZERISCHER PAEDAGOGISCHER VERBAND
SOCIETE PEDAGOGIQUE SUISSE

2/1983

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 2

JUNI 1983

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	Peter Füglistner, Kurt Reusser, Fritz Schoch "BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG" 2/1983	2
BzL-Interview und eine Textprobe	"Wo ein guter Lehrer am Werk ist, wird die Welt ein bisschen besser" HANS AEBLI ZUM 60. GEBURTSTAG	3
Kongress SGBF 1983 in Luzern	Anton Strittmatter "DIE SCHULE MUSS MIT DER BILDUNGSFORSCHUNG UMGEHEN LERNEN" - AUCH DIE SEMINARLEHRER	14
Rückmeldungen aus Kursen und Kon- gressen	Paul Hutter WBZ-SPV-Kurs: "Einführung in die Praxis- beratung"	17
	Bruno Krapf In der SGBF konstituiert sich eine Arbeits- gruppe "Lehrerbildung"	18
Die akutelle Frage	Hochschulzugang für Berner Primarlehrer in Sicht?	19
Für die Agenda	Kurskalender	20
Lehrerbildung von morgen	Hans Badertscher MODELLVORSCHLÄGE FÜR DIE VERBESSERUNG UND KOORDINATION DER LEHRERBILDUNG FÜR DIE SEKUNDARSTUFE I IN DER SCHWEIZ	21
Bücherbespre- chungen	Martin Inversini bespricht: KUEFFER, URS (1982) JEREMIAS GOTTHELF, GRUND- ZÜGE SEINER PÄDAGOGIK	24
Für Sie gelesen	Wolfgang Klafki ZUR PÄDAGOGISCHEN BILANZ DER BILDUNGSREFORM	27
Das Kurzportrait	DIE SEMINARLEHRERAUSBILDUNG AN DER UNIVERSI- TÄT BERN	31
Am Rande vermerkt	Aus der Abendstunde des Büroinsiedlers H.B.	36

Editorial

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG 2/83

"Lesen ist verpönt, man liest kaum mehr die Lehrerzeitungen, geschweige denn ein Buch. Es ist gegenwärtig fast aussichtslos, die Lehrer mit Fachartikeln zu erreichen..."

Diese spitze Bemerkung ist zwar nicht gegen das Redaktoren-team der BzL gerichtet. Aber zu Ohren gekommen und dann zu Herzen gegangen ist sie uns dennoch. So sehr, dass wir die entsprechende Aussage in einem Referat von Anton Strittmatter, einem guten Kenner der Bildungs-Szene Schweiz in ihrem Kontext wiedergeben.

Und wenn es wirklich stimmt, dass nur noch Kurzinformationen und locker Hingeschriebenes von Lehrern gelesen werden? - Dann dürften die Chancen, für die vorliegende Nummer der BzL eine ansprechbare Leserschaft zu finden, nicht schlecht stehen!

In Abweichung vom redaktionellen Konzept, in jeder Nummer mit einem theoretisch orientierten Schwerpunktartikel einen thematischen Akzent zu setzen, überlässt die bedächtige Schreiber der etwas leichteren Rede in diesem Heft einen grossen Raum. Wir geben ein Gespräch im Wortlaut wieder, das wir mit Professor Hans Aebli im Hinblick auf seinen 60. Geburtstag kürzlich führen durften.

Als Schriftleiter der 'Beiträge zur Lehrerbildung' wollten wir von einem professionellen und passionierten Lehrerbildner erfahren, wo die Leidenschaft, "von Grund auf" - das heisst hier vom Primarlehrer über den Dozenten am Oberseminar zum Universitätsprofessor-Lehrer zu sein, ihren Ursprung und Nährboden hat. Dass wir dabei nicht auf im akademischen Freiraum schwebende "Luftwurzeln" kommen, sondern in pädagogisch autochthones "Erdreich" stossen würden, konnten wir als Aebli-Schüler und -Mitarbeiter voraussehen. Und mancher Leser, der während seiner Ausbildung dem Universitätslehrer persönlich begegnet ist, wird - um mit einer von Aebli gern verwendeten Metapher zu sprechen - "die braune Liesel am Geläut erkennen". Aber dennoch: selbst wer mit dem "Geläut" vertraut ist, kann aus dem Gespräch Untertöne und Klangnuancen heraushören, die in den theoretischen Schriften und auch im Lehrvortrag von Aebli kaum so deutlich anklingen.

Unsere Absicht ist es nicht, eine Person in den Mittelpunkt zu rücken. Vielmehr wollten wir durch das Medium des Interviews Kräfte aufspüren, die, von einer Lehrerpersönlichkeit ausgehend, in die Lehrerbildung hineingewirkt haben und weiterhin wirken werden. In diesem Sinn verstehen wir Aebli's Forschen und Lehren als einen originalen Beitrag zur Lehrerbildung.

Wir hoffen, der "geeignete Leser" habe bei der Lektüre nicht weniger Spass und Freude als wir im Gespräch selbst und bei der Redaktion dieser Nummer empfunden haben!

Das Redaktorenteam: Peter Füglistner, Kurt Reusser, Fritz Schoch

BzL-INTERVIEW

"Wo ein guter Lehrer am Werk ist, wird die Welt
ein bisschen besser"

HANS AEBLI ZUM 60. GEBURTSTAG

Prof. Dr. Hans Aebli, Ordinarius für Pädagogische Psychologie an der Universität Bern, feiert am 6. August dieses Jahres seinen 60. Geburtstag. 1971 hat Hans Aebli in Bern das unseres Wissens erste und bisher einzige Universitäts-Institut gegründet, an welchem in einem ordentlichen Studiengang Seminarlehrer der Pädagogik, der Psychologie und der Didaktik ausgebildet werden (Vergleiche das "Kurzportrait" in dieser Nummer). Wir wollten von Hans Aebli wissen, woher er kommt, was ihn treibt, und vor allem - wie es dazu kam, dass die Lehrerbildung zu einem so wichtigen Lebensthema geworden ist. Peter Füglistner (Fg), Kurt Reusser (Re) und Fritz Schoch (Sch) haben sich mit Hans Aebli unterhalten.

Sch: Es liegt nahe, beim Thema "Lehrerbildung" anzuknüpfen. Dieses Thema durchzieht alle Ihre Lebensstationen und ist auch ein Leitmotiv Ihres beruflichen Wirkens. Wie kam es dazu?

Aebli: Das will ich gerne zu erklären versuchen. Meine Familie väterlicherseits kommt aus dem Glarnerland. Der Urgrossvater war Bauer in Ennenda, mein Grossvater Stationsvorstand. Mein Vater und seine fünf Brüder waren alle Beamte beim Staat. Der Geist der Familie war ganz und gar aufklärerisch. Das Glarnerland hat im 19. Jahrhundert eine sehr lebhaftere Aufklärung gehabt, daher auch die starke Industrialisierung. Das Wissen und das Den-Dingen-auf-den-Grund-Gehen war meinem Vater und seinen Brüdern wichtig. Der Ort aber, wo man Wissen erwirbt, ist die Schule. So habe ich mich früh entschlossen, Lehrer zu werden, und bis ich 20 Jahre alt war, habe ich auch kein anderes Ziel verfolgt.

Dann hat mich eines Tages Walter Guyer, der Direktor des Zürcher Oberseminars, gefragt, ob ich nicht Seminarlehrer werden wollte. An dieser Schule hatte ich neben Walter Guyer eine ganze Reihe von hervorragenden Lehrern gehabt - Robert Honegger, Hans Ess, Ernst Hörler - Persönlichkeiten, die mir Eindruck gemacht hatten. So habe ich mich innert 4 Tagen entschlossen, nach Genf zu gehen, bei Piaget Psychologie zu studieren, um Seminarlehrer zu werden. Ich habe dann 4 Jahre lang in Genf Psychologie studiert, bin als Stipendiat ein Jahr an der Universität Minnesota gewesen und bin dann an Walter Guyers Schule, die damals anderthalb Jahre dauerte und auf der Matur aufbaute, Seminarlehrer geworden, zehn Jahre lang. Als Guyer pensioniert wurde, war ich zu jung, um sein Nachfolger zu werden. Darum habe ich mich habilitiert und bin so in die Psychologie hineingeraten. Dieser Weg hat mich über Saarbrücken und Berlin nach Konstanz geführt. In meiner Lehrtätigkeit habe ich mich vor allem mit Entwicklung und kognitiver Psychologie beschäftigt.

Dann hat uns 1969 in Konstanz die Welle der Studentenunruhen erreicht. Sie bedeutete auch für uns Hochschullehrer Verunsicherung und Fragen, für mich die Frage: wozu diese Psychologie? Dann ist der Ruf nach Bern gekommen, und ich habe mich mit meinen Mitarbeitern, die mitkommen wollten, zusammengesetzt. Wir haben uns gefragt, was man in Bern tun könnte, das einen Sinn hätte. Sie sind dabeigewesen, Herr Füglister. So kamen wir darauf, dass wir Seminarlehrer ausbilden könnten, das hätte einen Sinn, wäre "gesellschaftlich relevant".

Natürlich kann man sich fragen: warum wollten wir gesellschaftlich relevant sein? Dahinter steht vielleicht die Skepsis, ob es genug sei, reine Wissenschaft zu treiben, ob man nicht versuchen sollte, die Welt ein bisschen zu verändern: die aufklärerische Hoffnung.

Fg: Glauben Sie, die Welt lasse sich mit Hilfe von Schule und Unterricht verändern?

Aebli: So einfach ist das natürlich nicht, aber ich will ja auch nicht die Welt verbessern. Jeder soll an seinem Ort etwas dazu tun. Mehr ist nicht möglich und nicht nötig.

Fg: Aber trotzdem: für Sie ist Lehrerbildung von gesellschaftlicher Relevanz, nicht wahr?

Aebli: Sicher. Wenn man eine gute Lehrerbildung macht, zieht man gute Leute an und die sind den Kindern viel mehr wert als nur Lehrer. Da würde ich sagen: wo ein guter Lehrer am Werk ist, wird die Welt ein bisschen besser.

Sch: Was erwartet man von einem Lehrerbildner, von einem Pädagogen?

Aebli: Ich muss Ihnen gestehen, dass ich mir nicht als Pädagoge vorkomme. Der Begriff hat etwas, das mir fremd ist. Es scheint mir dazu eine Art säkularisierte Weltanschauung zu gehören, die alle idealen Kräfte und Vorstellungen in den Erzieherberuf hineinprojiziert. Nun bin ich ein wenig skeptisch gegenüber diesen Formen des Ersatzglaubens, die so viele in ihre Pädagogik hineinpacken. Von meinem Beruf habe ich eine quasi-handwerkliche Auffassung. Ich spreche über Psychologie und über Didaktik, so wie ein anderer über Brückenbau oder Chemie spricht. Ueber die weltanschaulich-religiösen Dinge, die mir am Herzen liegen, kann ich schlecht sprechen, denn ich bin ja selber ein Produkt der Aufklärung und habe die überzeugenden Worte nicht. Zudem ist es schwierig, darüber zu sprechen an einer Universität, die so stark vom liberalen Geist geprägt ist. Was ich tun kann, ist darauf zu achten, dass die Abteilung Pädagogische Psychologie, die ich leite, im richtigen Geist funktioniert: als eine Gemeinschaft des Lebens und Arbeitens und des Für-Einander-Daseins.

Sch: Neben dem Interesse an didaktischen Fragen, das wohl auch durch Walter Guyer ("Wie wir lernen") und Ihr eigenes Wirken am Zürcher Oberseminar angeregt und vertieft worden ist, gibt es bei Ihnen ja ein mindestens ebenso ausgeprägtes Interesse: die Psychologie der kognitiven Prozesse. Hat Sie Ihre Studien- und Assistentenzeit bei Piaget in Genf auf dieses Forschungsgebiet gebracht oder liegen die Gründe anderswo?

Aebli: Schauen Sie, wenn Sie über Didaktik reden und schreiben, dann haben Sie immer wieder den Eindruck, doch sehr an der Oberfläche der Dinge zu bleiben. Man muss ständig zaubern, in relativ undurchsichtiger Weise an die Vorerfahrung des Lesers appellieren und Dinge sagen, die man links und rechts von guten Lehrern abgeschaut hat. Man poliert sie natürlich ein wenig und macht daraus eine Quasi-Theorie, jedoch im vollen Bewusstsein, dass sie nicht sehr konsequent durchgeführt ist. Didaktische Prozesse sind so komplex, dass wir ihnen mit unseren wissenschaftlichen Konzepten nie ganz beikommen. Wenn Sie nun ein bisschen ahnen, was Denken ist und was Theorie sein könnte, entwickeln Sie leicht ein schlechtes Gewissen und vielleicht sogar Identitätsprobleme, Probleme mit dem eigenen, theoretischen Ich. Sie fragen sich, was sie da tun, indem sie diese nützlichen Dinge lehren und schreiben und im übrigen in der Welt herumrennen und weitere nützliche Dinge tun: in Konstanz ein psychologisches Institut und eine sozialwissenschaftliche Fakultät aufbauen - in Bern eine Abteilung Pädagogische Psychologie und eine Seminarlehrerausbildung... Da denken sie von Zeit zu Zeit: du verlierst dich in oberflächlicher Betriebsamkeit. Es meldet sich früher oder später ein tieferer Durst, auch einmal konsequent und grundlegend nachzudenken. Diesen Reflex hat man natürlich irgendwoher. Ich habe es vorhin angedeutet als den Denkreflex meines Vaters und meiner glarnerischen Vorfahren. Es geht mir wie meinem Onkel Heinz, einem Übungslehrer und Pionier der zürcherischen Realschule. Die Familie sagte jeweilen: das ist ja wahnsinnig, jetzt ist er schon wieder um fünf Uhr morgens ins Bett gegangen, weil er etwas austüfteln musste. So etwas passiert mir auch. Und weil ich nicht nur gerne denke, sondern mich auch für dieses Denken interessiere, bin ich wohl ein Kognitivist geworden.

Re: WISSEN und TUN sind zwei fundamentale Kategorien Ihres wissenschaftlichen Denkens; sind auch Kategorien einer persönlichen LEBENSFORM? - Und: Stört es Sie nicht, wenn man Ihnen sagt, Sie seien ein Kognitivist mit wenig Verständnis für sozialpsychologische und affektive Zusammenhänge in der pädagogischen Interaktion und ihrem Umfeld? Warum klammern Sie nicht-kognitive Aspekte in Ihrer Didaktik fast konsequent aus?

Aebli: Ja, das wird mir natürlich ständig vorgeworfen. Aber sehen Sie, es ist noch einmal die handwerkliche Konzeption des Berufs und die Einsicht in die Aspekthaftigkeit der Wissenschaft. Wissenschaft kann nicht die ganze Wirklichkeit abbilden. Ich bin in dieser Hinsicht skeptisch gegenüber der eigenen Wissenschaft. Sie ist wie ein schmalgebündelter Scheinwerfer, dessen Lichtkegel in einer komplexen Welt gewisse Dinge beleuchten kann, viele Dinge aber - oft sind es die wichtigeren - nicht erreicht. Das ist mir, so glaube ich, bewusst. Im kognitiven Bereich kann man etwas tun. Die affektiven Prozesse ereignen sich. Da nützt das Darüber-Reden nicht viel, und die sozialen Prozesse sind ganz wesentlich von den Emotionen her bestimmt. Darum sind auch die Möglichkeiten der bewussten sozialen Erziehung meines Erachtens beschränkt. Ich sage mir: wenn ich im richtigen Geiste über Handlung und Denken rede, und wenn ich dafür Sorge, dass an meiner Abteilung im richtigen Geiste gearbeitet und miteinander umgegangen wird, dann

habe ich getan, was man tun kann. Die Wissenschaft ist nicht die Wirklichkeit, den Rest muss man leben.

Fg: Sie sagen: "Den Rest muss man leben!" Muss man als Lehrer nicht auch ein Stück weit vor-leben, mit andern Worten: beispielhaft sein und handeln? Oder denken Sie nicht daran, wenn Sie als Universitätslehrer und Vorsteher eines pädagogischen Instituts Ihre vielfältigen Tätigkeiten ausüben?

Aebli: Natürlich muss man ein Stück weit vor-leben. Aber das ist etwas anderes als das vor-reden. Ich kann mir vorstellen, dass der eine und andere Student oder Mitarbeiter gelegentlich denkt: ja, so wie Aebli das Institut führt, die Art, wie er arbeitet, so will ich's auch einmal halten. Aber ich tue da selbstverständlich überhaupt nichts bewusst und absichtlich. Was ich tue, tue ich naiv und weil es mir Freude macht.

Fg: Das führt uns zum Bild vom Studenten. Haben Sie eine bestimmte Vorstellung darüber, welche Art von Studenten Sie ansprechen, welchen Typ von jungen Menschen Sie anziehen möchten?

Aebli: Ja, eine derartige Vorstellung habe ich. Meine Eltern und ihre Geschwister waren einfache, aber intelligente Leute. Sie konnten präzise und anschaulich reden und waren schlagfertig. Ich habe einen Onkel gehabt, der an Multipler Sklerose litt und schon nicht mehr gehen konnte, aber er erzählte noch von seinen Bergtouren in einer Weise - es war ein sprachliches Wunder, ein Bad der Anschaulichkeit; man roch die Blumen, die er schilderte.

Ich liebe die einfachen Leute, die etwas können. Meine Grossmutter war eine Musterweberin vom Zürichsee. Sie konnte Samt weben und hat für ihren Betrieb die neuen Kreationen auf dem Webstuhl ausprobiert. Wie sie älter war, hat sie nur noch gelesen. In der Nacht die Bibel, am Tag Bücher aus der Volksbibliothek. Ich musste ihr jede Woche eine ganze Beige holen - keine Leichtgewichte, die Weltliteratur. Sie hat sie mir im Katalog angekreuzt. Ich bin überzeugt, diese Menschen waren so intelligent wie meine Kollegen an der Universität. Als Artilleriesoldat habe ich sie auch im Militärdienst kennengelernt. Es wäre mein Ideal und meine Hoffnung, solche jungen Menschen anzuziehen, für den Lehrer- und Seminarlehrerberuf.

Fg: Ich kann jetzt auch verstehen, warum Sie für die Berufspädagogik ein offenes Ohr haben: Im fachkompetenten Lehrmeister sehen Sie die Verkörperung der Idealvorstellung vom Lehrer.

Aebli: Ja, sicher, unter den Handwerkern fühle ich mich wohl.

Sch: Darf ich die Frage nach der Idealvorstellung umdrehen und fragen, welche Art Wissenschafts- und Studienbetrieb Sie ärgert? Welche Konzeption von Universität und Hochschulbetrieb Sie ablehnen?

Aebli: Das kann ich Ihnen gut sagen. Es sind die egozentrischen, von sich selbst eingenommenen, grossartig daherredenden Schwätzer, die für ihre Mitmenschen und die Gesellschaft nichts tun wollen, sondern nur an sich, vielleicht an ihr Werk denken.

weiter auf Seite 10

L E S E P R O B E aus AEBLI, H. (1981) Denken: das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 370ff

Die Ordnung suchen

Durch meine Tätigkeit als Lehrer bin ich früh auf die Frage gestoßen, was es eigentlich sei, das ich meinen Schülern beizubringen versuche. Begriffe: aber was ist das, ein Begriff? Methoden des Problemlösens: aber wie löst man Probleme? Anwendungsfähiges Wissen: aber was ist Wissen und wie wenden wir es an? Reden und schreiben: aber was hat das mit Denken zu tun? Später habe ich in Genf PIAGETS Entwicklungspsychologie kennengelernt. Aber so sehr mich seine Versuche mit Kindern fasziniert haben: das Detail seiner Analysen befriedigte mich nicht. Kinder behaupten eines Tages die Invarianz von diskreten und von kontinuierlichen Quantitäten. Aber wie kommen sie zu einem solchen Urteil, und, noch vor der genetischen Frage: was geschieht überhaupt in einem Versuch, in dem ein Versuchsleiter sein Material vor dem Kind ausbreitet, ihm eine Geschichte erzählt, in die ein Problem eingekleidet ist, und es dann auszufragen beginnt? Was geschieht, wenn das Kind nach Lösungen sucht und in diesen Antworten etwas von seinem Weltwissen zeigt? Ich hatte den Eindruck, die Analysen der kindlichen Denkprozesse müßten detaillierter *und* systematischer geschehen, als dies bei PIAGET der Fall ist, wenn die Entwicklungspsychologie weiterkommen wollte. Ganz allgemein kam ich zur Überzeugung, daß eine Entwicklungspsychologie so gut wie die Allgemeine Psychologie ist, auf die sie sich stützt. Es gibt keinen Weg um die Allgemeine Psychologie herum, direkt auf das Verständnis der Entwicklung zu. Wer es versucht, schöpft in der Regel aus einer unausgesprochenen Allgemeinpsychologie, die, bei Licht besehen, 20 bis 50 Jahre alt ist. Das war, bei allen Schwächen im einzelnen, ja eines der Geheimnisse des Erfolgs von PIAGET, daß er mehr als ein Kinderpsychologe, nämlich ein sehr guter Allgemeinpsychologe und ein origineller philosophischer Denker war.

So habe ich also versucht, jene Denkprozesse besser zu verstehen, die ich als Lehrer bei meinen Schülern auszulösen und bei PIAGET in ihrer Entwicklung nachzuzeichnen versucht hatte. In der Art, wie ich diese Aufgabe in Angriff genommen habe, hat wahrscheinlich die bergbäuerliche und urdemokratische Vergangenheit der Familie meines Vaters – die Aebli stammen aus dem Glarnerland, einem der letzten Landsgemeindekantone der Schweiz – und die handwerkliche Vergangenheit der Familie meiner Mutter eine Rolle gespielt. Ich habe jedenfalls einen intelligenten Bauern und Handwerker immer bewundert, und ich habe mir immer vorgestellt, daß das Denken in der Geschichte der Menschheit aus dem Tun hervorgegangen ist und daß es auch noch heute in einer guten Erziehung und in einem guten Unterricht aus dem Tun hervorwachsen müßte. Das habe ich am Ende des zweiten Weltkrieges als ganz junger Lehrer mit meinen Schülern

der Sekundarstufe I im Geiste KERSCHENSTEINERS (der DEWEYS „How we think“ in. Deutsche übersetzt hat!) in die Praxis umzusetzen versucht.

Das ist wohl der biographische Hintergrund dafür, daß mir die These von der Kontinuität zwischen Tun und Denken so sehr am Herzen ist. Sie ist natürlich auch ein Grundaxiom PIAGETS, der hierin über seine Lehrer CLAPARÈDE und Pierre JANET mit dem amerikanischen Pragmatismus in Verbindung steht, wobei zwischen diesem und dem Genfer Protestantismus *und* DARWINS Evolutionstheorie untergründige Beziehungen bestehen¹. Weiß man dies, so ist man nicht mehr so überrascht, wenn man die kalvinistisch-puritanische und darwinistische Bewährungsthematik im Pragmatismus auftauchen sieht. Umgekehrt wird es verständlich, daß die Kontinuitätsthese des Pragmatismus von PIAGET bereitwillig rezipiert wurde. Sie war im gemeinsamen kalvinistischen Erbe sozusagen vorbereitet.

. Die paradigmatische Situation des denkenden Menschen ist für mich bis heute jene Situation geblieben, die DEWEY (1910) beschreibt: Der Mensch, der im Tun innehält oder durch eine Schwierigkeit zum Innehalten gezwungen wird, und der sich fragt, wie er sein Tun wieder in Gang setzen könnte: ein Tun, das seine Ordnung sucht, eine Ordnung, die gefährdet, mindestens nicht fraglos ist. Aber auch eine Ordnung, die gefunden werden kann, die dem Denken zugänglich ist.

Mit dieser Sicht des denkenden Menschen ist auch eine methodologische Grundentscheidung verbunden. Ich versuche, mich in die Lage des Menschen zu versetzen, der sich fragt: „Wo stehe ich eigentlich?“ „Was will ich eigentlich?“ „Wie hängen die Dinge, mit denen ich konfrontiert bin, unter sich zusammen?“ „Was kann ich tun, um meine Handlung zu einem guten Ende zu führen?“ Das ist nicht die Sicht des Experimentalpsychologen, der eine Versuchsperson von außen betrachtet, es ist die Situation des Menschen in einer Problemsituation, der sich selbst befragt, seine Lage zu verstehen und eine Verbesserung derselben zu finden sucht. Man hat das „Selbstbeobachtung“ und „Introspektion“ genannt. Das erscheint mir richtig, aber etwas zu eng formuliert. Der denkende Mensch beobachtet nicht nur sich selbst, er blickt nicht nach innen, in ein von der Umwelt abgelöstes Bewußtsein. Er beobachtet sich selbst *in einer problematischen Situation*. Er fragt sich, über welche Mittel er verfügt, um sein Problem zu lösen. Zugleich aber analysiert er auch die Gegebenheiten, mit denen er konfrontiert ist. Das ist keine introspektive Nabelschau, das ist Intro- und Extrospektion des handelnden und des problemlösenden Menschen.

Bei alledem habe ich auch versucht, über eine reine DEFOE-ROUSSEAU-sche Sicht des Denkens und Lernens hinauszukommen. Der denkende und lernende Mensch ist kein Robinson, er ist auch kein Max Weberscher Protestant, der sich in Einsamkeit über seine Bewährung vor Gott (siehe oben) befragt. Er kann auf die Hilfe von Menschen zählen, die mehr wissen als er. Ich habe in meiner protestantisch-aufklärerisch-liberalen Vergangenheit so viel einsames Suchen und Arbeiten gesehen, daß mir die Einsicht in das mittelalterlich-katholische Denken und Philosophieren und die in diesem lebendige Idee der Angewiesenheit des Menschen auf Stützung und Hilfe,

und die Idee einer Autorität, die willens und fähig ist, Halt und Hilfe zu vermitteln, eines Tages als notwendiges Korrelat zum ROUSSEAUSCHEN Selberdenken, Selbersuchen und Selberfinden erschienen ist. Darum wohl die starke Betonung der geleiteten Begriffsbildung in diesem Buch.

Doch Anleitung bedeutet nicht, daß sich der Denker im Fahrstuhl zu den hierarchischen Spitzen der zu lernenden Begriffe befördern lassen könnte. Anleitung bedeutet, daß der Lerner Hinweise bekommt, was zu tun sei. Aber Anleitung führt zu nichts, „außer man tut es“, möchte man mit ERICH KÄSTNER sagen.

In der Idee des Aufbaus dynamisiert sich die Idee der Ordnung. Eine Ordnung, d.h. eine Handlungsstruktur, eine Operation, einen Begriff, kann man aufbauen. Eine Problemlösung wird in aufeinanderfolgenden Konstruktionsschritten gefunden. Eine Interpretation will erarbeitet sein; sie ist kein Geschenk des Augenblicks. So konstruiert sich der Mensch die Werkzeuge seines Handelns und die Mittel seines Denkens. Er stellt sie in den Dienst seiner Handlungsziele, nämlich der Erzeugung bestimmter Effekte und der Ermöglichung der Endhandlung und seiner Erkenntnisziele, die ein Stück Wirklichkeit begrifflich, also hierarchisch zu integrieren suchen.....

...Was treibt den Menschen bei all diesem Tun und bei all diesem Denken? Warum leiden wir an der Unordnung, dem Widerspruch, der unnötigen Komplikation? Was macht den Menschen zum Pyramidenkletterer, nicht nur der sozialen Stufenleiter, sondern auch der hierarchischen Stufen der Handlungsplanung und der Begriffsbildung? Und gibt es ein Vorwärtsschreiten, das kein selbstzentriertes Klettern ist? Hier stellen sich die Bilder der großen Sucher unserer Geistesgeschichte ein: Bilder des Odysseus, des Parsifal, des Christian, BUNYANS (1676 und 1684) Pilgrim. Die großen Sucher haben nie bloß aus eigener Kraft gesucht. Sie waren immer gezogen, angezogen vom Ziel. Sehnsucht nach Ordnung? Wissen, daß es eine Ordnung gibt, in der wir uns sicher fühlen, die uns hilft, zu uns selbst zu kommen? Eine Ordnung, die das Vereinzelte in sich aufnimmt? Ist das der Grund, warum uns eine gute Interpretation befriedigt? Warum wir uns erfreuen, wenn uns jemand versteht? Es ist die Frage nach den Motiven kognitiver Tätigkeit. Man hat von mastery drive und Kompetenzmotiv (WHITE 1959) gesprochen. Das ist wohl alles ein bißchen zu oberflächlich und tönt etwas stark nach Musterschüler. Und doch ist etwas Wahres daran, man müßte es nur tiefer fassen. Ein Einsichtsmotiv? Ein Motiv, das uns am Widerspruch leiden und seine Auflösung als Befreiung erleben läßt? Ein Gefühl dafür, daß diese Befreiung ein Stück weit erkämpft werden kann und muß, daß es aber einen Punkt gibt, wo wir auch die Grenzen unseres bewußten Wollens erleben, ohne daß wir deswegen stecken bleiben, weil die Lösung auf der anderen Seite zieht. Nur die Lösung?

Der Leser sieht, wie zögernd und fragend und auch wie unscharf das alles formuliert ist. Das ist wohl die einzig mögliche Art, über diese Dinge zu schreiben. Sind sie deswegen unreal? Ich meine, nein. Die hier ausgedrückten Ideen haben mich mindestens bei der Abfassung dieser Zeilen selbst bewegt; vielleicht geht es anderen auch so.

Fg: Vom Tun zum Denken. Denken und Handeln oder - wie es der Titel Ihres zweibändigen kognitionspsychologischen Werks "Denken: das Ordnen des Tuns" prägnant ausdrückt - Denken und Tun sind die zwei Brennpunkte Ihres wissenschaftlichen Arbeitens. Würden Sie darüber noch etwas sagen?

Aebli: Einen Teil der Antwort habe ich schon gegeben. Was das Ordnen des Tuns ist, habe ich bei meiner Mutter gesehen. Ein Washtag war ein derartiger Handlungsablauf: Um fünf Uhr früh musste man unter dem Waschzuber anfeuern, dann folgten die Phasen des Waschprozesses, gegen zehn musste ich das Seil spannen, dann arbeitete man sich beim Aufhängen in die Hände. - Später bin ich nach Genf geraten. Der historische Zufall wollte es, dass die Genferschule eine starke Affinität zum Pragmatismus hatte. Das Denken wächst bei Piaget aus dem praktischen Tun heraus. Piagets Lehrer Claparède war ein Freund von William James und von John Dewey. Wenn man dem nachgeht, stösst man früher oder später auf den Calvinismus. Sie kennen die Max Weberschen Theorien und die Problematik der Bewährung vor den Herausforderungen des praktischen Alltags. Aehnliche Ideen sind über Kerschensteiner und Walter Guyer wohl in die Lehrerbildung eingeflossen, die ich selbst durchlaufen habe. Sie erkennen eine Konvergenz verschiedener geistiger Kraftlinien, die alle auf das Problem von Denken und Tun hinlenken.

Re: Aber gibt es da nicht Widersprüche? - Dewey, Claparède, Guyer und Piaget waren doch alle ein Stück weit "Reformpädagogen", infiziert mit dem Rousseauschen Bazillus des "Selber-Entdeckens" und "Selber-Erfahrens" im Lern- und Erziehungsprozess. Ihr Leitmotiv, Herr Aebli, ist demgegenüber aber doch sehr deutlich das ANLEITEN: ich denke da zuerst an die dominierende Rolle, welche der "Begriffsbildung via Erklären" in den "Grundformen" zukommt. Ich sehe da immer vor mir, wie der Vater oder der Lehrer das Kind an der Hand nimmt und ihm "die Ordnung der Welt erklärt". - Warum sind alle Philosophien des Selber-Entdeckens, des natürlichen Lernens, denen Sie als Seminarist und als Student doch eben sehr stark ausgesetzt gewesen sind, fast spurlos an Ihnen vorübergegangen? - Zuerst einmal: würden Sie überhaupt diese Deutung akzeptieren?

Aebli: Bezüglich des Weges würde ich die Deutung akzeptieren, nicht jedoch bezüglich des Ziels. Auch ich möchte einen mündigen, selbständigen Menschen erziehen, aber der Weg führt für mich über die Anleitung. In dieser Hinsicht bin ich mit meinen Lehrern Guyer und Piaget nie einverstanden gewesen. Beide wollten nichts von Anleitung wissen: ich weiss noch ganz genau, wie ich mich überwinden musste, Worte wie "Notwendigkeit der Anleitung" das erste Mal auszusprechen und zu schreiben. Das hat schon einiges gebraucht in der damaligen pädagogischen Welt. Wie bin ich zur Ueberzeugung von der Notwendigkeit der Anleitung und des Vorlebens gekommen? Ich habe wahrscheinlich das naive Zutrauen des Aufklärers: dass es etwas zu wissen und zu lernen gibt, das so attraktiv und gut ist - und das einen selber so grosse Freude macht, dass man gar nicht anders kann, als es jungen Menschen zu zeigen und sie darauf hinzuweisen. Mehr als das: man muss es tun, denn wie sollten sie es sonst suchen und finden, wenn sie es doch noch nicht kennen? In dieser Hinsicht halten es die einfachen Leute in der Erziehung

richtig. Sie haben das Vertrauen, dass sie etwas Gutes anzubieten haben, und am Schluss sagen ihre Kinder: ja wirklich, es ist etwas Gutes gewesen, was mir meine Eltern und Erzieher angeboten haben. Die Theorien des Wachsen-Lassens empfinde ich als Theorien einer untergehenden Welt, die das Vertrauen in ihre Botschaft und in ihre Lebensform verloren hat. Es ist ja auch typisch, dass diese Theorien bei Rousseau kurz vor der französischen Revolution und dann wieder kurz vor dem Untergang der "Welt von gestern", wie sie Stefan Zweig nennt, aufgetreten sind.

Fg: Und wenn das, was Sie anzubieten haben, nicht angenommen wird?

Aebli: ... dann habe ich eben Pech gehabt.

Fg: Nicht alle Eltern freuen sich auf den Moment, da sie ihre Kinder aus der Erziehung entlassen können. Es gibt Väter und Mütter (und wahrscheinlich auch Lehrer), die haben Angst, sie müssten die Kinder in eine Welt entlassen, die aus den Fugen geraten ist. Diese Angst vor einer ungewissen Zukunft kennen Sie eigentlich nicht, oder?

Aebli: Ich muss eine Unterscheidung machen. Wenn ich die Welt ansehe und in die Zukunft extrapoliere, so glaube ich, dass wir grossen Krisen entgegengehen. Die politischen Imperien, die im letzten Jahrhundert entstanden sind, und die wirtschaftlichen Imperien dieses Jahrhunderts werden wahrscheinlich zugrunde gehen, und unsere technikabhängige Lebensform wird in eine schwere Krise geraten. Man hat ja in Südamerika sehen können, wie relativ moderne und geordnete Länder wie Uruguay und Argentinien in kurzer Zeit kippen können; genauso wie ordentliche Psychologische Institute am Ende der 60er Jahre in nert Monaten völlig durcheinander geraten sind. Solche Dinge werden in unserer Welt in den nächsten 100 Jahren auch geschehen. Ich bin in dieser Hinsicht also ein Pessimist. Aber unabhängig davon ist mein Lebensgefühl zuversichtlich und optimistisch. In den Krisen muss man sich halt wieder bewähren. Ich habe das Gefühl, dass mir dies gelänge und hoffe, dass es meinen Kindern und Schülern auch gelingen wird.

Fg: Weitermachen, solange Sie können, heisst das, dass Sie konkrete Pläne für Ihr siebtes Lebensjahrzehnt haben?

Aebli: Ich habe keine exakten Pläne. Ich habe viele Dinge, die ich gerne täte, eigentlich viel zuviele. Wenn ich einen Roman wie Ecos "Der Name der Rose" lese, so habe ich Lust, auch einmal einen Roman zu schreiben, vielleicht sogar einen Krimi. Schliesslich habe ich meinen eigenen Kindern ja jahrelang jeden Abend eine frei erfundene Geschichte erzählt. Ich würde auch gerne Opale graben oder Saphire in Australien, oder die eigenen Bücher ins Englische übersetzen, oder wieder einmal Schule halten in einem Bergdorf, erste bis achte Klasse. Sie sehen, ich habe keinen Lebensplan. Ich lasse mich von Dingen anziehen, die mir Freude machen, und es siegt jeweilen das, was gerade in der Konstellation überwiegt.

Re: Aber steht das nicht in einem gewissen Widerspruch zu dem, was Sie lehren? - Theoretisch sind Sie doch eher ein "Feind des Assoziativen", dessen "was gerade in der Konstellation überwiegt", wie Sie eben gesagt haben.

Aebli: Schauen Sie, meine Handlungstheorie fängt damit an, dass auf undurchsichtige, irrationale Weise ein Ziel attraktiv wird, eine Vorstellung sozusagen zu vibrieren oder zu leuchten beginnt. Das Denken und Planen folgt dem nach. Vom Ziel her konstruiert man rückwärts und versucht, die Mittel zu finden, um es zu realisieren. Ich halte es auch so: das Denken folgt dem Aufblühen der Zielidee.

Re: Geht das auch so zu, wenn Sie ein Buch schreiben oder ein theoretisches Problem bearbeiten?

Aebli: Beim Schreiben gehe ich von wenigen, einfachen Ideen aus und versuche sie zu entfalten. Das führt zu abgeleiteten Ideen, den einzelnen Kapiteln und Abschnitten der Bücher - über sie muss ich lange nachdenken: je nachdem zwei, drei Tage oder eine Woche. Ich mache mir dabei Notizen. Wenn es gut geht, werden mir die Dinge allmählich klar. In einem gewissen Moment habe ich den Eindruck, dass ich es nun sagen könnte, und ich versuche es aufzuschreiben. Dabei kann es geschehen, dass ich noch einmal merke, dass die Sache nicht klar genug ist. Das erkenne ich daran, dass ich beim Schreiben nicht vorwärts komme, sondern ins Gestrüpp gerate, dann muss ich halt noch einmal nachdenken. Schliesslich geht es dann, und ich kann mehrere Tage hintereinander je etwa acht Druckseiten schreiben. Dabei stelle ich mir den Leser vor und versuche, für ihn einfach, klar und prägnant zu schreiben, ihn auch als Menschen anzusprechen, so dass ihm die Lektüre Freude macht. Ich steno-graphiere meine Texte, dann diktiere ich sie aufs Band und die Sekretärin schreibt sie ab. Dann lese ich das Geschriebene mit Herzklopfen wieder, ob es auch etwas wert sei. Meistens bin ich zufrieden, ich muss dann noch kürzen und straffen. Einiges, mit dem ich nicht zu Rande komme, lasse ich einfach weg. Sie sehen, es gibt da einen engen Zusammenhang zwischen Nachdenken und Weitererzählen. Ich bin kein einsamer Denker. Wenn ich etwas gefunden habe, so schreibe ich es gerne auf, um es weiterzugeben.

Sch: Wie und wieviel lesen Sie? Welche Art Fachliteratur legen Sie rasch wieder beiseite, weil Sie merken, dass sie Ihnen nichts bringt? Wie orientiert sich ein kluger Leser in dem riesigen Angebot an Fachliteratur? Können Sie ihm einen Rat geben?

Aebli: Ich habe eine sonderbare Art zu lesen und weiss nicht, ob ich sie anderen empfehlen sollte. Ich kann nämlich nicht lesen, wenn ich kein Problem habe. Fast alles, was ich lese, lese ich im Hinblick auf die Lösung meiner eigenen Probleme. Darum habe ich auch einen sonderbaren Umgang mit den Autoren. Es fällt mir schwer, sie einfach für das zu nehmen, was sie sind. Ich kann Menschen sehr gut zuhören, das macht mir Freude, aber ich bin unfähig, breit und regelmässig zu lesen. Es ist immer das gleiche: ich glaube, ein Gespür dafür zu haben, wie die Hasen in der Welt der Wissenschaft laufen, und ich lasse natürlich auch die Hasen meiner eigenen wissenschaftlichen Phantasie gerne laufen. Daraus folgt ein gezieltes, assimilierendes Lesen im Zusammenhang des eigenen Nachdenkens. Dabei verpasse ich natürlich auch einiges und bin dann froh, wenn mir die Mitarbeiter etwas auf den Tisch legen und sagen: "Das sollten Sie lesen, das hängt mit Ihren Ideen zusammen."

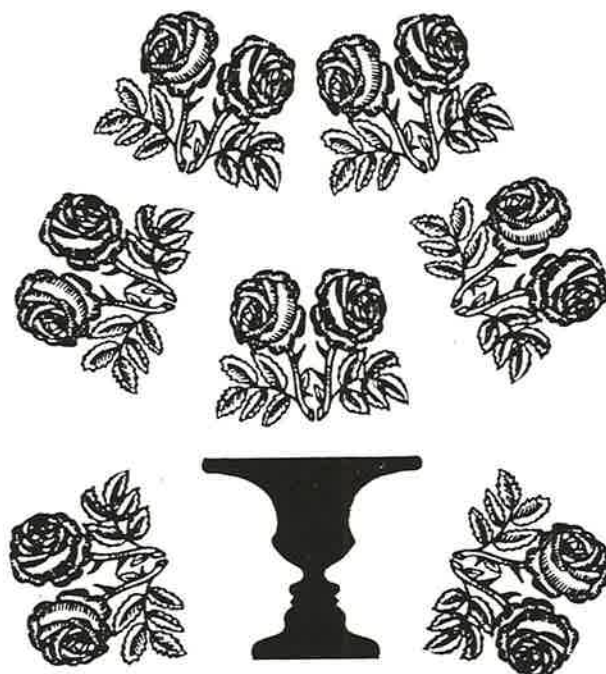
Fg: Für einen Universitätslehrer gibt es aber auch unumgängliche Lesepflichten. Ich denke an soundsoviele schriftliche Arbeiten Ihrer Studenten. Wie halten Sie es damit?

Aebli: Das ist natürlich Pflichtlektüre, und das versuche ich zu tun, so gut ich kann. Sie wissen auch, dass ich über die Diplomarbeiten und Dissertationen ausführliche Gutachten schreibe, das schulde ich den Studenten.

Fg: Geburtstage sind für Sie keine zentralen Ereignisse. Ich erinnere mich aber an Ihren 50. Geburtstag. Das war vor zehn Jahren, als die von Ihnen gegründete Abteilung Pädagogische Psychologie an der Universität Bern in ihren Grundstrukturen aufgebaut war. Wir bereiteten ein kleines Fest in der Institutsbibliothek vor. Als Sie hereinkamen, sagten Sie, Sie kämen gerade vom Schwimmbad und hätten dort einen Kopfsprung gemacht. Er sei wie immer gelungen. Werden Sie diesen Sommer auch noch einen Kopfsprung ins Wasser wagen?

Aebli: Einen gehockten Kopfsprung kann ich noch gut machen. Mit der Zeit werde ich wohl ein wenig vorsichtig werden müssen, damit es mir nicht wie meinem Onkel geht, der mit etwa 70 beim Wasserspringen gestorben ist. Aber im Moment werde ich daran noch nicht sterben, der gute Onkel hat da etwas übertrieben.

Fg: Dann möchte ich doch wünschen, dass Sie beizeiten aufhören! In diesem Sinn unser Geburtstagswunsch: Ad multos annos!



RÜCKBLICK AUF

**Kongress
SGBF**

**LUZERN
1983
LUCERNE**

**Congrès
SSRE**

3.-5. Juni / juin 1983

An der diesjährigen Jahresversammlung der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF), die am 3./4. Juni im Rahmen des Kongresses der Schweizerischen Geisteswissenschaftlichen Gesellschaft (SGG) in Luzern stattgefunden hat, sprach unser Verbandsmitglied Anton Strittmatter unter folgenden Aspekten zum Thema "Bildungsforschung und ihre Umsetzung":

1. Die Wirksamkeit der Bildungsforschung als Funktion des "Zeitgeistes"
Massnahmen: - Frühwarnsystem
- Grosse Flexibilität der Bildungsforschung
- Vorhandene Forschungsergebnisse aktualisierend aufbereiten
- Dialog zwischen den Spitzen der Bildungspolitik und der Forschungsförderung
2. Die Empfänger-Bedingungen: Die Schule muss mit der Bildungsforschung umgehen lernen
Massnahmen: - Forschendes Lernen in der Lehrerbildung
- Forschungskontakt und Fortbildung der Seminarlehrer
- Projektartige Lehrerfortbildung
- Aufwertung des Umgangs mit Texten
- Forschungskontakt in der Fortbildung der Bildungskader
- Mediatoren-Rolle der Pädagogischen Arbeitsstellen ausbauen
- Pädagogische Dokumentationsstellen zu Forschungs-Mediatoren machen
3. Die Produzentenbedingungen: Was auf seiten der Bildungsforschung verbessert werden könnte
 - 3.1. Schulentwicklungs-Praktika in der Ausbildung von Bildungswissenschaftlern
 - 3.2. Bildungsforschung muss pädagogisches Interesse haben und zeigen
 - 3.3. Auch für Bildungsforscher ist Bescheidenheit eine Zier
 - 3.4. Die Projektdauer den Problemlösezeiten der Schule anpassen
 - 3.5. Erklärungsfähige Untersuchungsanlagen wählen
 - 3.6. Die relevanten Faktoren eines Bildungsphänomens beachten (Kräftefeld- und Mittelanalysen)
 - 3.7. Mut zu Fallstudien haben
 - 3.8. Bildungsforschung besser verkaufen
 - 3.9. Das vorhandene Prestige einsetzen

Aus Zeitmangel konnte der Referent seine Ueberlegungen zum forschenden Lernen nicht mehr vortragen. Wir zitieren die entsprechende Seite aus dem Vortragsmanuskript, das er uns freundlicherweise zur Publikation in der BzL überlassen hat.

Unter dem von Strittmatter erwähnten quantitativen Aspekt hat die BzL mit ihren knapp 40 Seiten noch guten Chancen gelesen zu werden! Wir sind aber mit Toni Strittmatter der Meinung, dass es mit zu journalistischem Kurzfutter aufbereiteten Informationen aus dem Bereich der Bildungsforschung nicht getan ist. Die Lehrer - und ihnen voran die Lehrerbildner - sollten (wieder?) ein ungebrocheneres Verhältnis zu den Bildungswissenschaften erlangen. Vielleicht wäre das hier angesprochene Problem der Lehrerbil-

(Ausschnitt aus dem Vortragsmanuskript von Anton Strittmatter, Luzern)

2. Die Empfänger-Bedingungen:

Die Schule muss mit der Bildungsforschung umgehen lernen

Zweifellos nützt die beste Bildungsforschung nichts, wenn das Bildungswesen selbst damit weder etwas anfangen kann noch will. Und im Bildungswesen hapert es diesbezüglich! Da ist zunächst eine grundsätzliche Antipathie gegen die Bildungsforschung. Sie beruht zum Teil auf schlechten Erfahrungen mit Bildungsforschern und sogenannten wissenschaftlich erwiesenen Weisheiten, teils aber auch auf dem eigenen Unvermögen, mit Wissenschaft und Innovation umzugehen. Die Angestellten dieser Firma, die als Firmenzweck das Veran- stalten von Lernen hat, haben zumeist einige Mühe mit ihrem eigenen Lernen. Für dieses Paradoxon gibt es auch einleuchtende Erklärungen; aber diese würden den Rahmen meines Referats sprengen. Wichtig ist im Moment die Fest- stellung, dass die Schule selbst lernfähiger werden muss, und dass dazu auch ein aufgeklärteres Verhältnis zu den Wissenschaften gehört. Dass das möglich ist, zeigen verschiedene Schulversuche oder einige der SIPRI-Kontak- schulen samt beteiligten Schulbehörden, Inspektoren und Erziehungsdeparte- menten.

Die Schule muss aber Bildungsforschung nicht nur wollen, sie muss sie auch rezipieren und verarbeiten können.

Da kommt zuerst die Lehrerbildung ins Blickfeld: Das Prinzip des forschenden Lernens am Seminar bzw. in der universitären Lehrerbildung wäre die wohl nat- ürlichste Art, zu einem ungezwungenen Verhältnis auch der Bildungsforschung zu gelangen. Leider läuft der Trend im Moment eher in der umgekehrten Rich- tung: wieder stärker zum Abfüllen mit einer Unmenge von abfragbaren Wis- sensinhalten. Voraussetzung wäre, dass die Lehrerbildner, gerade auch die Pädagogen, Psychologen und Didaktiker, nach ihrer universitären Ausbildung den Kontakt zur Forschung nicht verlieren. Trotz entsprechender Empfehlungen im Bericht "Lehrerbildung von morgen" hat sich in dieser Richtung in den Seminarien kaum etwas verbessert. Die Seminarlehrer bleiben ausgelastet mit ihren 27 Pflichtstunden Unterricht, und auch in der freiwilligen und spär- lich besuchten Fortbildung - etwa in den Kursen des SPV - ist das Element der Rückkoppelung an die Bildungsforschung sehr schlecht entwickelt.

Leider sieht es in der Lehrerfortbildung nicht besser aus. Das Gros der kur- se folgt ebenfalls dem Abfüll-Prinzip, indem bewährte Praktiker ihre Praxis den Kursteilnehmern weitervererben. Projektartiges Schaffen im Sinn des forschenden Lernens und Kurse in Zusammenarbeit von Praktikern und Bildungs- forschern gibt es zwar - aber eben sehr spärlich. Die Didaktik der Lehrer- bildung und insbesondere der Lehrerfortbildung arbeitet überdies kaum mehr mit Texten. Realerfahrungen, Arbeitsblätter, Vorträge und vor allem Dis- kussionen charakterisieren den Unterricht. Das hat in der Lehrerschaft zu einer Art literarischem Analphabetismus geführt. Lesen ist verpönt, man liest kaum mehr die Lehrerzeitungen, geschweige denn ein Buch. Es ist gegen- wärtig fast aussichtslos, die Lehrer mit Fachartikeln zu erreichen (womit "Bildungsforschung und Bildungspraxis" als klassisches Mitteilungsmedium völlig untauglich geworden ist). Chancen, gelesen zu werden, haben gegen- wärtig nur noch Kurzmitteilungen in den kantonalen Schulblättern und gra- phisch gut gestaltete, einfach geschriebene Broschüren und Handweiser mit kurzem Umfang (unter 50 Seiten).

◀ ◀

.....
dung ein zeitgemässes Thema für die SPV-Veranstaltungen im Rahmen der VSG- Studienwoche '85 "Mittelschule und Forschung" (Davos, 2.- 8. Oktober 1985) ?

Hans Aebli zum 60. Geburtstag

Leo Montada, Kurt Reusser, Gerhard Steiner (Hrsg.)

Kognition und Handeln

Mit Beiträgen von U. Aeschbacher, M. Baer, R. Born, M. v. Cranach, H.-D. Dann, A. Flammer, V. Flückiger, U. Fuhrer, U. Hedinger, H. Hörmann, G. Kaminski, R. Kluwe, H. Kuster, H. Messner, R. Messner, L. Montada, G. Müller-Fohrbrodt, H. Peifer, H. Rauh, K. Reusser, F. Schoch, G. Steiner, E. Chr. Wittmann.

Vorwort der Herausgeber

364 Seiten, Leinen mit Schutzumschlag, 54,- DM

ISBN 3-608-93045-0

Dieses Buch wurde für Hans Aebli geschrieben, dessen Forschungen, bei seinem Lehrer Jean Piaget anknüpfend, den gegenwärtigen Erkenntnisstand in der Entwicklungs- und Denkpsychologie maßgeblich bestimmt haben. Die Aufsätze dieses Sammelbandes dokumentieren die Schwerpunkte des Forschers Hans Aebli: Kognitive Aspekte der Persönlichkeit, Sprachpsychologie und Prozesse des Denkens. Sie setzen sich mit seiner These »Denken ist Ordnen des Tuns« auf verschiedene Weise auseinander.

Ergänzt werden diese Beiträge durch solche, die den Einfluß des Didaktikers und Lehrers Hans Aebli auf die Gestaltung von Unterricht reflektieren. Sie erläutern die Anwendung des operativen Prinzips am Beispiel verschiedener Unterrichtsfächer und bestätigen, was der Autor der »Grundformen des Lehrens« über die Funktion des problemlösenden Aufbaus, des Durcharbeitens, Übens und Anwendens im Lernprozeß formuliert hat.

Diese Prinzipien haben das Studium vieler Lehrer geprägt, so daß diese Festschrift auch den zahlreichen Denkanstößen in der Lehrerbildung gewidmet ist, die von Hans Aebli ausgingen.

Die wichtigsten Werke von Hans Aebli im Verlag Klett-Cotta:

Denken: Das Ordnen des Tuns, 2 Bände, Stuttgart 1980, 1981

Grundformen des Lehrens, 12. Auflage, Stuttgart 1981

Zwölf Grundformen des Lehrens, Stuttgart 1983

Psychologische Didaktik, 6. Auflage 1976

Über die geistige Entwicklung des Kindes, 4. Auflage 1975

Klett-Cotta



RÜCKMELDUNGEN AUS KURSEN UND KONGRESSEN...

RÜCKBLICK AUF DEN WBZ/SPV-FORTBILDUNGSKURS "EINFÜHRUNG IN DIE PRAXISBERATUNG FÜR SEMINAR- UND GYMNASIALLEHRER" (BASEL, 2./22.1. UND 4./5.2.1983)

EIN ERFAHRUNGSBERICHT

Ich habe die Ausschreibung gelesen. Folgende Gedanken gingen mir dabei spontan durch den "Kopf":
Beraten, ja das muss ich ja eigentlich immer wieder, das gehört sozusagen zu meinem Beruf. Nur, wie mach ich's eigentlich? Bin ich mit meiner Beratung zufrieden, berate ich gut, ordentlich...?

Wie steht es:

Brauche ich selbst Beratung, bin ich in meinen Beratungssituationen immer souverän, gibt es auch Unsicherheiten, Konflikte?

Ich verzichte darauf, an dieser Stelle den Versuch meiner damaligen Antworten niederzuschreiben. Ich habe mich entschlossen, den Kurs zu besuchen. Aus meinen eingangs gestellten Fragen ergab sich, dass ich selbstverständlich auch Erwartungen und Befürchtungen in bezug auf diesen Kurs in mir trug.

Meine Erwartungen:

Im Kurs lerne ich weitere Schwerpunkte und Möglichkeiten der Beratung kennen. Ich kann diese in der Folge in mein Berufsfeld übertragen. Im Kurs lerne ich auch meine Schwächen in bezug auf meine eigene Beratungstätigkeit kennen.

Mögliche Befürchtungen:

- Da könnte, wie auch schon erlebt, vieles oder zu vieles zerredet werden.
- Da könnten mir bereits zur genüge bekannte Postulate erneut erhoben werden.
- Da könnten keine echten Hilfen angeboten werden, d.h. zu wenig "praxisrelevant" gearbeitet werden.

Ich treffe zum erstenmal die andern Teilnehmer.

Meine ersten Eindrücke:

Alles neue Gesichter, Menschen verschiedenen Alters, Lehrer an verschiedensten Schulen! Ob wir uns verstehen, nicht aneinander vorbeireden?

Das Ganze wird schnell locker, ohne einen künstlichen Stimulator. In einer kurzen Einführung werden die wesentlichen Elemente der Beratung vorgestellt.

Wie wir arbeiten:

Im folgenden möchte ich an einem Beispiel Kursinhalte und Arbeitsformen exemplarisch erläutern.

Ein Kollege, nennen wir ihn einmal "K", schildert eine für ihn problematische Beratungssituation im Rahmen seines beruflichen Arbeitsfeldes als Didaktik-Lehrer an einem Lehrerseminar. (Seine Schilderung dauert etwa 10 Minuten.)

In einem zweiten Schritt versuchen wir zu klären, ob wir zum präziseren Verständnis der geschilderten Situation weitere Informationen erfragen müssen.

Diese erste Phase eines Beratungsgesprächs dient der Information.

In einer zweiten Phase geht es darum, dass alle Beteiligten das Geschilderte besser verstehen können.

In der erwähnten Situation entscheiden wir uns für folgendes Vorgehen. Alle Beteiligten versuchen sich in die an der geschilderten Beratungssituation beteiligte Seminaristin einzufühlen und so "ihre Sichtweise" in unser Beratungsgespräch einzutragen.

Auf diese Weise kommt ein äusserst lebendiges, vielseitiges "Bild" zum Vorschein.

K ist in dieser Phase nur Zuhörer. Bereits sein Gesichtsausdruck verrät, dass ihn manches berührt. In der Folge schildert er denn auch, welche Aspekte ihm bezüglich seiner Beratungssituation neu und bedeutsam erscheinen.

In der letzten Phase geht es im Gespräch aller Beteiligten darum, zu beraten, nach Möglichkeiten zu suchen, wie in ähnlichen Situationen, aus einem vertieften Verständnis heraus, anders gehandelt werden könnte, bzw. andere verbale Strategien gewählt werden könnten.

Ich selbst habe aus diesem Kurs viel mitgenommen, vertiefte Einsicht in meine Beratungstätigkeit und damit verbundene Fragen und Unsicherheiten.

Ganz deutlich ist wieder einmal geworden, vor allem für Lehrende im Bereich der Lehrerausbildung, dass wir uns als Vertreter der Institution Schule in unserer Beratungstätigkeit mit dem Widerspruch zwischen Ausbilder/Bewerter einerseits und Helfender/Berater andererseits auseinandersetzen, bzw. unsere Grenzen klar sehen müssen.

Paul Futter

Dieser Kurs wird nochmals ins WBZ-Fortbildungsprogramm 1984 aufgenommen und findet am 13./14. Januar und 3./4. Februar 1984 wiederum in Basel statt. (Vgl. hierzu die Ausführungen des Kursleiters Hartmut Raguse in BzL 0/1982)

IN DER SGBF KONSTITUIERT SICH EINE ARBEITSGRUPPE "LEHRERBILDUNG"

BERICHT ÜBER DIE TAGUNG DER ARBEITSGRUPPE AM SGBF-KONGRESS IN LUZERN

24 Teilnehmer fanden sich zur Arbeit in der neugegründeten Gruppe "Lehrerbildung" ein. Zwei Themen standen im Zentrum: Erfahrungslernen in der Lehrerbildung (H. Forneck, B. Krapf) und Teilnehmendes Lehren - mitgestaltetes Lernen. Didaktische Folgerungen aus dem NFP EVA-Projekt 'Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln' (P. Füglistner, Regine Born, Verena Flückiger).

Die Anlage der Übung vom Freitag (Forneck & Krapf) sah vor, ein Gespräch von zwei Protagonisten (Übungslehrer und Praktikant) mehrmals zu unterbrechen, um in der Gruppe den Reflexionsprozess zu gestalten. Die kompetenten Mitarbeiter übernahmen bald Entlastungsfunktionen, bereiteten Alternativen zum Verhalten aus und vermochten, durch prägnante Selbstdarstellung den Gesprächsführern Lerngelegenheiten anzubieten.

Am Samstag lernten die Teilnehmer mit grosser Spannung die Hauptabschnitte der Projektarbeit kennen, in der sich die Berner Gruppe (Füglister, Born, Flückiger & Kuster) in den letzten Jahren mit Alltagstheorien von Berufsschullehrern auseinandergesetzt hatte. Die anschauliche Darstellung ermöglichte eine intensive Diskussion. Mit gleichem Engagement arbeiteten die Tagungsteilnehmer mit, als das didaktische Prinzip des "Abholens" - ein zentraler Aspekt der Forschungsarbeit der Gruppe 'Alltagstheorien' - erlebnismässig lernend angegangen wurde.

Die Organisatoren sahen sich durch die Teilnehmer bestärkt, für einen solchen Kongress nur wenige Schwerpunkte zu wählen und in jedem Bereich gemeinsame Arbeiten vorzuschlagen.

Bruno Krapf

DIE AKTUELLE FRAGE

HOCHSCHULZUGANG FÜR BERNER PRIMARLEHRER IN SICHT ?

In einem ersten Schritt soll bis 30.9.1983 Art. 22d der Verordnung vom 20.9.78 über die Zulassung zum Studium an der Universität Bern revidiert sein und für Absolventen der 5 jährigen Ausbildung die Zulassungsprüfung eingeschränkt werden.

Nach dieser Uebergangslösung, die für die 2 - 3 ersten Jahrgänge mit 5 jähriger Ausbildung gelten soll, ist verbindlich zugesichert, dass die Regierung in einem zweiten Schritt den prüfungsfreien Hochschulzugang gemäss den Empfehlungen der Erziehungsdirektorenkonferenz und der Hochschulkonferenz vom 20.9.82 (abgedruckt in BzL 1/83) durch eine entsprechende Abänderung der Immatrikulationsverordnung bis 1.10.85 rechtlich verwirklicht.

Aufgrund des Nachweises der Qualifiziertheit des Unterrichtes und der maturitätsgemässen Anforderungen in den Prüfungen sollen die Absolventen der 5 jährigen Ausbildung in der Folge die Berechtigung zum Studium an der Hochschule erhalten, mit Ausnahme des Studiums in Medizinalfächern.

Es ist nicht zu verkennen, dass auch nach diesem Zeitpunkt eine Reihe von Problemen weiter bestehen wird

Für die Seminare wird es wichtig sein, die künftige Entwicklung der Hochschule genau zu beobachten. Leider lassen es finanzpolitische Bestrebungen befürchten, dass an der Universität versteckte Formen des Numerus clausus eingeführt werden könnten, die die ehemaligen Seminarabsolventen besonders treffen könnten, beispielsweise durch die Einführung besonderer Studienpläne, Zusatzexamen etc.

QUELLE: Reform der Primarlehrerausbildung. INFORMATIONSBULLETIN der Projektgruppe d , Nr. 7, 31.März 1983

- Wer soll nach welchen Kriterien und mit welchen Verfahren hier die "Qualifiziertheit" (sprich: Gymnasialheit) des Unterrichtes überprüfen?
- Sollen Primarlehrer überhaupt generell den Hochschulzugang erhalten? - Wer meint, unter (Seminar)-Lehrern sei hier die Antwort wohl eindeutig, könnte sich täuschen.....
- Was bedeutet eigentlich Hochschulreife? - zum Beispiel in ein Gymnasium hineingeschubst zu werden und lustlos eine 4er Matur zu machen...

kr



KURSKALENDER

- 11.-16.7.1983 "Glückliche Schüler - ein utopisches Ziel ?"
30. Internationale pädagogische Tagung des Schweizerischen Lehrervereins in Locarno TI
Tagungsunterlagen zu beziehen beim Schweiz. Lehrerverein Postfach 189, 8057 Zürich
- 5.-9.9.83 ATEE-Conference (Association for Teacher Education in Europe) on "School life today" : The formative responsibility of the school and the teacher's social competence
in Aalborg Dänemark. Kontaktperson für die Schweiz: Claude Merazzi, Ecole Normale Bienne
- 26.-30.9.83 Kurs "Primarschul-Leitideen in der Lehrerbildung"
Anmeldung bis 15.7.83 an wbz Luzern
- 29.9.-10.10.83 Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern
an der Universität Basel
Soeben erschienen: Informatives Vorprogramm mit Angaben über vorgesehene Kurzreferate, Besichtigungen und Arbeitsgruppen.
Anmeldefrist bis 1.9.83 an : Schweiz.Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH), Obergrundstrasse 61, 6003 Luzern
Tagungsthema: "Zum Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik"
- 11./12.11.83 Jahrestagung VSG und SPV in Baden. Unser Thema :
"Ausbildung der Lehrer der Sekundarstufe I"
(vgl. Beitrag Badertscher in dieser Nummer)
- 13./14.1.84 und 3./4.2.84 Kurs "Einführung in die Praxisberatung" (Supervision) für Seminar- und Gymnasiallehrer. Anmeldung vormerken, weil das WBZ-Kursprogramm 84 erst kurz vorher erscheint
- 18./19.5.84 Kurs "Die Jugendlektüre in der Lehrerbildung" :
Lektüre und Sprachförderung. Paulusakademie Zürich
- 26.-31.8.84 Interdisziplinärer Kurs "Oekologie/Oekopädagogik"
Veranstalter: SPV und WBZ
- Oktober 1984 Interdisziplinärer Kurs "Wege zu Gotthelf, Gotthelf als Erzieher" mit Urs Küffer (vgl. Buchbesprechung in dieser Nummer). Veranstalter: SPV und WBZ
- 2.-8.10.1985 Studienwoche VSG in Davos. Allgemeines Thema :
Mittelschule und Forschung. Beitrag SPV noch in Vorbereitung. Der Vorstand nimmt gerne Anregungen entgegen.

MODELLVORSCHLÄGE FÜR DIE VERBESSERUNG UND KOORDINATION DER LEHRERBILDUNG FÜR DIE SEKUNARSTUFE I IN DER SCHWEIZ

Hans Badertscher

In den Thesen und Empfehlungen, die aus dem Expertenbericht "Lehrerbildung von morgen" hervorgegangen sind, wurde bereits vor acht Jahren die Forderung nach einer entsprechenden Arbeit auf dem Gebiet der Lehrerbildung für die Sekundarstufe I erhoben. Fünf Jahre später nahm eine gemeinsame Arbeitsgruppe der Pädagogischen Kommission und der Kommission für Mittelschulfragen der EDK das Vorhaben in Angriff mit dem konkreten Auftrag, "Modellvorschläge für die Verbesserung und Koordination der Lehrerbildung für die Sekundarstufe I sowie Empfehlungen zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den Lehrerbildungsinstitutionen" auszuarbeiten. Seit Juni dieses Jahres nun liegt der Bericht unter dem Titel "*Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I*" vor.

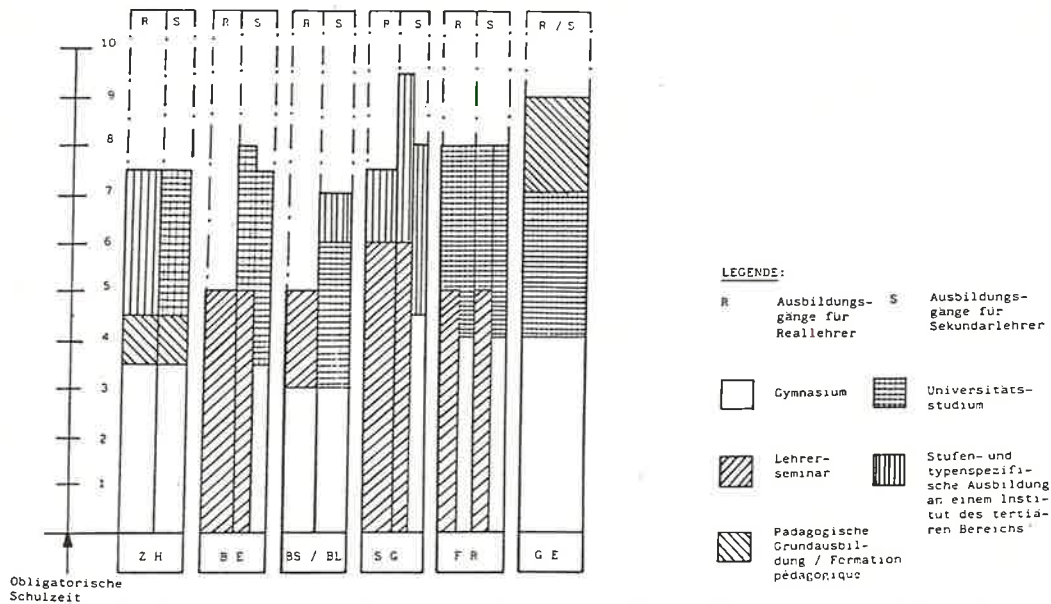
Einer Arbeit, die sich mit der Lehrerbildung dieser Stufe im ganzen Raum der Schweiz befasst, stellen sich durch den uneinheitlichen Charakter sowohl der Stufe wie der Ausbildungsgänge der Lehrer Schwierigkeiten grundsätzlicher Art entgegen. Im Dickicht der schweizerischen Bildungslandschaft war ein Weg zu bahnen, dessen Zustandekommen und Ziel nachvollziehbar und eindeutig sein sollten. Die folgenden Hinweise sollen einen vorläufigen Einblick geben in die bearbeitete Problematik und die vorliegenden Lösungsansätze.

Zur Ausgangslage

Bereits die im Auftrag verwendete Terminologie ist nicht zum vornherein gesichert. Eine Sekundarstufe I existiert in schweizerischer Sicht nicht. Unter dem Begriff lässt sich in adäquater Umschreibung einzig *die letzte Phase der obligatorischen Schulzeit mit allen ihren unterschiedlichen Schultypen* verstehen. Als gemeinsames Charakteristikum erscheint ihre Zugehörigkeit zur Volksschule. Der Vielfalt der Schultypen, dem augenfälligsten Charakteristikum dieser Stufe, entspricht eine ebensolche Vielfalt der Lehrertypen und der Lehrerbildungsgänge, was sich auf Gespräche über die Kantonsgrenze hinaus häufig lähmend auswirkt. In keinem andern Stufenbereich sind die Schulstrukturen systembedingt so unterschiedlich und so entscheidend durch die *Vertikalgliederung* des Schulaufbaus bestimmt wie auf der Sekundarstufe I. Die gegenwärtige Ausbildung der Lehrer widerspiegelt im Prinzip diesen Charakter, ohne jedoch über die Kantonsgrenzen hinweg vergleichbare Kriterien zu erfüllen.

Gegen Ende der Siebzigerjahre sind die Ausbildungsgänge in mehreren Kantonen und Regionen verändert worden. Diese Reformen haben die Verschiedenartigkeit nicht kleiner lassen werden.

Die folgende Grafik verdeutlicht exemplarisch dieses völlig uneinheitliche Bild:



Die Unvergleichbarkeit der heutigen Ausbildungsgänge macht deutlich, dass grundlegende Probleme des Zusammenhanges zwischen Lehrerbildung und Schule dieser Stufe nicht gelöst, sondern weggeschoben oder umgangen worden sind. Wir stehen heute vor den folgenden Tatsachen:

- Der Lehrer für die Schüler der gleichen Altersstufe muss in der Schweiz entweder keine spezifische Ausbildung oder einen besonderen Lehrgang bis zu 12 Semestern absolvieren.
- Diese Ausbildung erfolgt an verschiedenartig konzipierten Institutionen entweder innerhalb oder ausserhalb der Universität.
- Die Aufnahmebedingungen variieren.
- Der fachwissenschaftlichen Ausbildung kommt entweder kaum Gewicht zu, oder sie hat einem Lizentiatsabschluss zu entsprechen.
- Die Zahl der Studienfächer und die Möglichkeiten der Fächerkombinationen sind verschieden festgelegt.
- Die Dozenten sind verschiedenartig qualifiziert.
- Die Anforderungen in den Ausbildungsgängen und die auszuweisenden Abschlussqualifikationen unterscheiden sich voneinander.

Heutige Gegebenheiten in der Lehrerbildung und die von ihnen ausgehenden Reformen können nicht zu allgemeingültigen Leitideen für die Entwicklung der Lehrerbildung gemacht werden. Sie haben immer nur für einen geographisch und bildungspolitisch begrenzten Raum Gültigkeit. Auch in ihrer Gesamtheit gestatten sie keine induktive Erschliessung von übergreifenden Zielen und können nur empirische Indizien für Entwicklungstendenzen liefern. Ein Gesamtkonzept, das die Ausbildung der Lehrer *aller* Stufen und Typen erfasste und an dessen Zielperspektiven sich die einzelnen Reformen der Lehrerbildung orientieren könnten, fehlt auf der anderen Seite bis heute.

Ein gemeinsames Modell

Als verpflichtende Vorgaben standen bei Arbeitsbeginn einzig die Beschlüsse und Empfehlungen der EDK vom 26.10.1978 fest, die als "pièce de résistance" fordern, "die Lehrerbildung für alle Stufen und Schultypen" sei "grundsätzlich *gleichwertig* zu gestalten". Der Bericht basiert auf diesen Richtlinien, soweit bildungspolitische Bezüge wahrzunehmen sind, und zeigt konkret die entsprechenden Konsequenzen für die Lehrerbildung der anvisierten Schulstufe auf.

Verbesserungsvorschläge sind anzusiedeln im Spannungsfeld zwischen Ist-Zustand und Soll-Zustand. Wenn Veränderungen in der Lehrerbildung nicht richtungslos und allzu stark Momentanbedürfnissen unterworfen bleiben sollen, ist der Blick auf einen gemeinsamen, langfristig zu erreichenden Bezugsrahmen zu richten. Dies gilt ebenso für Koordinationsbestrebungen; Koordination um der Koordination willen ist sinnlos. Die Arbeitsgruppe sah sich deshalb veranlasst - wollte sie nicht bei der Formulierung von Leitideen auf hohem Abstraktionsniveau stehen bleiben -, ein *prospektives Modell* der Lehrerbildung für die Sekundarstufe I zu entwickeln, das inhaltliche, strukturelle und zum Teil auch organisatorische Elemente bündelt. Es handelt sich dabei nicht um (je nach Lehrertyp verschiedene) Modelle, sondern um ein integriertes *Gesamtmodell*, das den unterschiedlichen Bedürfnissen durch innere Differenzierung Rechnung trägt. Daraus werden Grundthesen und konkrete bildungspolitische Konsequenzen abgeleitet als Orientierungshilfe und Richtlinien für eine künftige Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I. Das Modell baut auf den Erkenntnissen der Stufen- und Berufsfeldanalyse und allgemeinen pädagogischen und gesellschaftlichen Anforderungen an die Qualifikation der Lehrer auf und berücksichtigt die persönlichkeitsbezogenen Bedürfnisse der Lehrerstudenten. Lehrerbildung wird im Sinne der Empfehlungen der EDK verstanden als "ein System von vier je eigenständigen, aber aufeinander abgestimmten Elementen: Allgemeine und stufenspezifische Grundausbildung, Berufseinführung, Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung" (Empfehlungen). Der Hauptakzent liegt dabei auf der Entwicklung und Darstellung des Modells für die Grundausbildung. Als neues Element tritt zu den genannten Teilen die *typenspezifische Akzentuierung*, verstanden als Vermittlung der funktionsbezogenen Handlungsfähigkeit des Lehrers an einem bestimmten regional ausgeprägten Schultypus der Sekundarstufe I und als Möglichkeit der Individualisierung der Ausbildungsprofile. Weil eine interkantonale Schulentwicklungsplanung fehlt, Lehrerbildung sich aber nur in Beachtung ihrer Wechselbeziehung mit der Schule konzipieren lässt, war in einer Grundlagenarbeit zu prüfen, welche Forderungen *grundsätzlich* an den Lehrer der Sekundarstufe I und innerhalb dieser Stufe an den Lehrer eines bestimmten Schultypus zu stellen sind. Die Analyse und kritische Sichtung der heutigen Schulstruktur und ihrer Implikationen nimmt im Bericht einen recht breiten Raum ein und hat bereits Anlass gegeben zum unbegründeten Verdacht, hier werde unter einer anderen Etikette unerwünschte Schulentwicklungsplanung getrieben. In Wahrheit geht es darum, einerseits das aufzudecken, was dem Erziehungs- und Bildungsauftrag aller Lehrer dieser Schulstufe *gemeinsam* ist und andererseits das Trennende, *das Typenspezifische* herauszuarbeiten. Dieser Ansatz wirkt wohl im heutigen Ausbildungsdenken deshalb wenig vertraut, weil die gegenwärtige Ausbildungspraxis vielerorts einen bestimmten Schultypus, nicht die Schulstufe als Bezugsgrösse kennt und von da her Eigendynamik entwickelt.

Die doppelte Sichtweise, die sowohl die gemeinsamen Elemente des Bildungsauftrages aller Lehrer der Stufe wie die schultypenspezifischen Aufgaben einbezieht, und die Einbettung der Ausbildungsgänge in ein typenübergreifendes Modell müssen in Zukunft in der Planung und Veränderung der Lehrerbildung für die Sekundarstufe I zur Selbstverständlichkeit werden. Es wird an den für die kantonalen oder regionalen Lehrerbildungsgänge Verantwortlichen liegen, ihre Ausbildungssysteme zu überprüfen und in interkantonaler Zusammenarbeit den prospektiven Zielvorstellungen anzunähern. Hierzu sollen die im Anhang des Berichtes eindeutig formulierten "bildungspolitischen Konsequenzen" die Grundlage abgeben.

Bücherbesprechungen

K U E F F E R URS
JEREMIAS GOTTHELF, GRUNDZUEGE SEINER PAEDAGOGIK -
Untersuchung über die Fehlformen der Erziehung
Bern + Stuttgart, Verlag Paul Haupt, 1982

Gotthelfs dichterisches Schaffen durchzieht von Anfang bis Ende ein ungeheurer pädagogischer Impetus. Erziehung war für den Emmentaler Pfarrer eine der wichtigsten Hilfen von Menschen an Menschen zur Verbesserung der Lebensverhältnisse und als unabdingbarer Beitrag, ihrer eigentlichen Bestimmung, der "Heiligung", näherkommen zu können. Aber Gotthelf hat selber nirgends seine pädagogischen Ideen, Aufrufe und Ratschläge zusammengefasst und geordnet niedergelegt. Deshalb kommt Küffers "Untersuchung über die Fehlformen der Erziehung" mittels deren er die Grundzüge der Pädagogik Gotthelfs herausarbeitet, in verschiedener Hinsicht hervorragende Bedeutung zu: Theologisch, anthropologisch, pädagogisch, sozialhistorisch.

In einem ersten Teil des Buches arbeitet Küffer Gotthelfs "Positionen" heraus: Zunächst die Vorstellungen Gotthelfs über die "Ordnung Gottes" und die dualistische Verfassung des Menschen als einer leiblichen, geistigen, individuellen und sozialen, in dauernde Entscheidung gestellten Existenz. Dabei macht der Autor die bedeutsamen Zusammenhänge zwischen Anthropologie und Theologie explizit. Sodann wird die Bestimmung des Menschen, wie Gotthelf sie sieht, umrissen: "Heiligung", als Weg des Menschen durch Anfechtungen hindurch zu Gott hin. Dazu leistet Erziehung, gesichert durch die gesellschaftlichen Institutionen der Familie, der Gemeinde, der Volks- und Sprachgemeinschaft, einen erheblichen, aber nicht alleinigen Beitrag: Menschliches Tun gedeiht nicht ohne die göttlichen Ermöglichungsbedingungen. Als Abschluss des ersten Teils werden die Grundmerkmale der richtigen erzieherischen Weggestaltung, ihre Möglichkeiten und Grenzen umrissen. Im zweiten Teil werden in drei Kapiteln zuerst der eigentliche Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit, die "Fehlerziehungsformen", danach deren Auswirkung und zuletzt deren Bedingungen dargestellt. Es gelingt dabei eindrücklich zu demonstrieren, dass sich Gotthelf sehr wohl und immer wieder mit den Fragen des erzieherischen Alltags auseinandersetzt und zuweilen bis zum praktischen erzieherischen Ratschlag vorstieß; er machte sich tieferschürfende Gedanken über Ursache-Wirkungs-Verhältnisse und verblüfft uns durch die Differenziertheit seiner Betrachtungsweise. Die beschriebenen erzieherischen Handlungen, die oft drastisch gezeichneten Wirkungen der Fehlerziehung und die Analyse der Bedingungsfaktoren sind von einprägsamer Bildhaftigkeit und verweisen auf ein tiefes Verständnis für erzieherische Zusammenhänge bei Gotthelf.

Die unzähligen und im ganzen Werk verstreuten Beispiele geglückter und missglückter Erziehung systematisiert Küffer meisterhaft und, wie mir scheint, in tiefem Verständnis für das Schaffen des Dichters: In eine Gruppe der primären Formen der Fehlerziehung als Folge unchristlich-selbstsüchtiger Gesinnung und in eine Gruppe der sekundären Fehlformen infolge eines Mangels an Wissen und/oder Können.

Die Folge von Erziehungsfehlern sieht Gotthelf beim Zögling selbstverständlich zuerst in Abweichungen der Persönlichkeitsentwicklung (Bedürfniskontrolle und Normbildung), aber dann letztlich auch in

einer Gefährdung der gesellschaftlichen Ordnung. Dies macht die Auseinandersetzung mit Gotthelf so aktuell und zuweilen bedrängend, dass er unablässig, leidenschaftlich und eindringlich auf die Wichtigkeit der Erziehung für den einzelnen Menschen und das Ganze der Gesellschaft verweist, und dass er darauf beharrt, dass der Eine für den Andern Verantwortung zu übernehmen hat - auch als Beitrag für die Gestaltung der gesamten Lebensverhältnisse.

Im letzten Kapitel des Buches systematisiert Küffer die Gründe der Fehlerziehung: Auf personaler Ebene ist die bewusste oder unbewusste Selbstsucht, eine für Gotthelf unchristliche Gesinnung, die Wurzel des Übels; theologisch gesehen ist sie Emanzipation von Gott, also Sünde. Aber erzieherisches Handeln begreift Gotthelf immer auch als von ökologisch-sozialen, ökonomischen und kulturellen Faktoren beeinflusst, sie bilden Erziehungserleichterungen oder -Erschwernisse, aber nie die entscheidende Ursache. Je nach Schaffensperiode, abhängig von zeitgeschichtlichen Ereignissen, standen für Gotthelf bald diese, bald jene Ursachenbündel mehr im Vordergrund.

Wer auch die Arbeit Küffers liest, sei er Gotthelf-Kenner oder Neuling, wird verblüfft sein ob dem Reichtum an pädagogischem Gedankengut, welches diese Dichtung durchzieht. Da steht nicht literarischer Aesthetizismus in sich selbstbefriedigender Absicht zur Debatte, sondern das, was Gotthelf auch von den Andern fordert, Dienst am Mitmenschen, moralische Erneuerung, Verbesserung der Lebensumstände. Wer als Erziehungswissenschaftler Küffers Buch liest, der wird dabei, angesichts moderner Fachliteratur zum abgehandelten Thema, oft erstaunt feststellen, dass das, was diese Literatur häufig als neu ausgibt, eigentlich "déjà vu" wäre. Und wer mit Erziehung überhaupt zu tun hat, der wird sich die Frage stellen müssen, ob nicht doch vermehrt wieder um die Klärung des weltanschaulichen Fundaments gerungen werden müsste, zur Sinnvereinheitlichung und Verwurzelung der erzieherischen Praxis.

Küffer führt souverän durch die Dichtung Gotthelfs, er arbeitet den Text konsequent systematisch auf und bezieht ihn auf Vergangenheit und Gegenwart, denn gemäss seiner Ueberzeugung "wird einerseits unser Verständnis geschichtlicher Sachverhalte erst durch aktuelle Problemstellungen erschlossen, so klärt sich andererseits nur durch Aufarbeitung historischer Gegebenheiten in voller Weise die Gegenwart des Gegenstandsbereiches." (13). Dabei wird der Dichter ausführlich zitiert, die Systematik wirkt plausibel, und sie wird jederzeit mehrfach belegt, sowohl die Zitate als auch dargestellte Gedanken und beigezogene Sekundärliteratur werden laufend sorgfältig und sehr redlich nachgewiesen. Wo nötig helfen klärende Anmerkungen weiter (zB die sehr anregende über das Verhältnis Pestalozzi-Gotthelf, S. 320ff). Dabei reflektiert Küffer immer auch den eigenen Standort und macht ihn deutlich, so dass dem Leser die Relativierung stets leicht möglich ist. Und der Autor hat auch den Mut auf Verzerrungen, Einseitigkeiten, Widersprüche und Ungereimtheiten in Gotthelfs Aussagen hinzuweisen. Immer wieder werden einerseits auch Querverbindungen zu modernen sozialwissenschaftlichen Forschungsergebnissen aufgezeigt; dies fügt sich nahtlos ein, geschieht umsichtig und indem stets auch auf die Grenzen aufmerksam gemacht wird. Andererseits gelingt es Küffer auch meisterhaft, dichterisches Gedankengut in neuerer sozialwissenschaftlicher Terminologie zu fassen (ich denke dabei zB an die Persönlichkeitstypologien im Kapitel 4 des zweiten Teils). Methodisch geschickt wird der Leser regelmässig vom

Allgemeinen und Vereinfachten zum Speziellen, Komplexen und Vielfältigen hin geführt, und stets schliesst eine Zusammenschau wichtige Kapitel ab. Dieses Buch ist überdies sehr flüssig geschrieben und deshalb gut lesbar - eine hervorragende Arbeit, die nicht nur Pädagogen, sondern zB auch Theologen oder literarisch Interessierten sehr empfohlen wird.

Martin Inversini

Erziehung und Unterricht Bildung und Ausbildung
Pädagogik, Sonderpädagogik und Heilpädagogik
Unterrichtsgestaltung und Schulreform:

haupt

Ihr Fachverlag, der einen wichtigen Teil seines Programmes auf diese Forschungs- und Arbeitsgebiete ausrichtet. Dem sich rasch verändernden sozialpolitischen Umfeld der Bildung (und somit auch der Lehrerbildung) tragen wir mit unseren Publikationen Rechnung. Daher finden Sie bei uns nebst den bewährten Standardwerken stets neue, aktuelle Titel aus Theorie und Praxis. Die Schwerpunkte liegen dabei auf den folgenden Schriftenreihen, die wir besonders pflegen:

Arbeits und Forschungsberichte der Päd. Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich

Schriftenreihe der Konferenz kantonaler Erziehungsdirektoren
(z.B. Jenzer: Gesamtschule Dulliken 1970-1980)

Erziehung und Unterricht

(z.B. Kobi, Grundfragen der Heilpädagogik. 4., neubearb. Auflage
Nater-Künzler, Hoffnung für Heimkinder!
Bollnow, Anthropologische Pädagogik
Bucher, Dialogische Erziehung
Siegenthaler, Anthropologische Grundlagen zur Erziehung Geistig-Schwerstbehinderter)

Schriftenreihe der Erziehungsdirektion des Kantons Bern

(z.B. Kislig, Bildungsfinanzierung und Bildungsplanung
Kohler, Hochschulplanung
Ramseier, Schulversuch Manuel)

Studien zur Geschichte der Pädagogik und Philosophie der Erziehung

Unterricht im Höheren Bildungswesen

haupt

Ihre Fachbuchhandlung, die nebst den haupt-Verlagstiteln auch ein thematisch sowohl in die Breite als auch in die Tiefe gehendes Sortiment Ihrer Interessengebiete pflegt. Wir würden uns freuen, Sie schon bald bei uns am Falkenplatz 14 begrüßen und beraten zu dürfen. Selbstverständlich können Sie uns Ihre Anfragen und Bestellungen auch telefonisch oder schriftlich mitteilen, wir werden für eine rasche und zuverlässige Ausführung besorgt sein. Zögern Sie auch nicht, unseren regelmässigen Informationsdienst über Neuerscheinungen und Aktualitäten - für Sie kostenlos und unverbindlich - zu beanspruchen.



Dr. Urs Küffer, Jeremias Gotthelf - Grundzüge seiner Pädagogik:
Das Buch zum Gotthelf-Kurs 1984!

haupt

Paul Haupt AG Buchhandlungen und Verlag
Falkenplatz 14, 3001 Bern 031 23 24 25

Für Sie gelesen

WOLFGANG KLAFKI

ZUR PÄDAGOGISCHEN BILANZ DER BILDUNGSREFORM

Die Bildungspolitik (...) aber auch starke Tendenzen im Bewusstsein der Berufserzieher beschwören, wenn ich recht sehe, gegenwärtig die Gefahr herauf, dass die Bundesrepublik ein zweites Mal - wie schon im Zeitraum zwischen 1949/50 und der Mitte der 60er Jahre - in eine Periode der Stagnation und Restauration hineinmanövriert wird, in der nicht nur wesentliche Entwicklungen und Verbesserungen des Bildungssystems ausbleiben, sondern darüber hinaus teils gewollt, teils ungewollt massive Barrieren gegen etwaige künftige Reformbestrebungen aufgebaut werden. Um solchen Tendenzen entgegenwirken zu können, müssen die reformorientierten Gruppen sich um die Bilanz der bisherigen Bildungsreformbestrebungen und die Formulierung von Zielperspektiven bemühen. Dazu soll hier ein Beitrag geleistet werden, indem ich fünf Hauptthesen entwickle (...).

Die allgemeinen Zielsetzungen, unter denen wenn nicht alle, so doch die Mehrzahl der Bildungsreformbestrebungen in der Bundesrepublik seit der Mitte der 60er Jahre angetreten sind, lassen sich in der Doppelformel "Humanisierung und Demokratisierung" zusammenfassen. (...) Der Verwirklichung beider Ziele setzt (...) die Annäherung an das Prinzip der Voraussetzung der Bildungschancengleichheit voraus; diese Annäherung (...) muss ein wichtiges Kriterium der Beurteilung der bisherigen Bildungsreformbemühungen und der weiteren Entwicklung des Bildungswesens bleiben.

Thesen zur Bildungsreformbilanz

1. These

Bildungsreformwillige Gruppen (...) sollten sich weder selbst einreden noch sich von anderen aufreden lassen, sie seien gescheitert und eine prinzipielle Wende sei vonnöten. Sie sollten sich vielmehr nachhaltig bemühen, die Öffentlichkeit darüber aufzuklären, dass die Reformbemühungen in mehrfacher Hinsicht durchaus beachtliche Erfolge erbracht haben (...).

- Die Zahl der Kindergarten- und Vorschulplätze hat im Zeitraum zwischen 1965 und heute eine Steigerung um mehr als das Zweifache erfahren (...).
- Die Zahl der jungen Menschen, die im Vergleich zur Zeit vor 1965 zeitlich ausgedehntere und anspruchsvollere Bildungswege absolvieren und anspruchsvollere Abschlüsse erreichen, ist stark gestiegen. (...)
- Die ebenfalls noch in den 60er Jahren erhebliche Benachteiligung der Mädchen auf allen über den Volksschul- bzw. Hauptschulabschluss hinausgehenden Stufen des Bildungswesens ist

inzwischen auf der Ebene des Mittel- und des höheren Schulabschlusses überwunden. (...)

- Regionale Unterschiede zwischen den Bildungsangeboten und den wahrgenommenen Bildungsmöglichkeiten (...) haben sich in dem uns interessierenden Zeitraum verringert. (...)
- Auf der Ebene des Mittelschulbesuchs zeigt sich ein kontinuierlicher Anstieg des Anteils der Arbeiterkinder (...), nämlich von 12 bis 14 % auf etwa 38 % in den Jahren 1977/78. (...)

2. These

Bildungsreform kann nicht hinreichend, ja nicht einmal zentral von wirtschaftlichen Qualifikationserfordernissen her begründet werden (...). Diese Perspektive als solche ist zu eng. Bildung muss allgemeiner, sie muss pädagogisch als humanes und demokratisches Bürgerrecht, anerkannt werden. Und um der Verwirklichung dieses humanen und demokratischen Bürgerrechts willen ist die Fortführung der Bildungsreform unabdingbar. (...)

3. These

Gegenüber jener Behauptung vom angeblichen Scheitern oder von unzulänglichen Resultaten der Integrierten Gesamtschule lautet die dritte These:

Die Integrierte Gesamtschule hat sich trotz ihrer bislang noch sehr kurzen Geschichte hinlänglich bewährt. Die Hoffnung allerdings, kurz- oder mittelfristig einen breiten bildungspolitischen Konsens in unserer Gesellschaft darüber herbeiführen zu können, dass die Integrierte Gesamtschule zur Grundform des gesamten bundesrepublikanischen Schulwesens oberhalb der Grundschule werden könne und werden müsse, diese Hoffnung müssen einstweilen auch diejenigen aufgeben, die, wie ich selbst, der Ueberzeugung sind, dass die Integrierte Gesamtschule auf lange Sicht *die* Schulorganisationsform einer substantiell demokratischen, zukünftigen Gesellschaft sein wird. (...)

4. These

Die (...) Vergleichsuntersuchungen über Gesamtschulen und Schulen des dreigliedrigen Schulsystems haben eine wichtige Erkenntnis erbracht: Die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen eines Schultyps, z.B. auch zwischen einzelnen Integrierten Gesamtschulen, sind oft grösser als die durchschnittlichen Unterschiede zwischen den Schularten. Der Faktor "Einzelschule", insbesondere der Faktor "pädagogische Einstellungen und Qualifikationen einzelner Lehrer oder bestimmter Lehrergruppen", hat sich als überraschend wirkungsvoll erwiesen (...).

Die vierte These lautet daher: Die notwendige weitere Demokratisierung und Humanisierung der Schule wird nur dann gelingen,

wenn die Bildungspolitik, und das heisst hier konkret: wenn die schulpolitischen Entscheidungsträger auf den höchsten Ebenen und vor allem auch die mittlere und untere Schuladministration der einzelnen Schule innerhalb weitmaschiger und flexibler Rahmenanordnungen grössere Spielräume der eigenen Ausgestaltung gewähren, ernsthafte und damit immer auch mit Risiken behaftete Entscheidungsmöglichkeiten, Chancen für pädagogische, demokratische Basisarbeit in den Schulen. (...)

Dies gilt einmal im Bereich des öffentlichen Schulwesens, das m.E. der Kern unseres Bildungssystems bleiben muss und bleiben wird, das gilt aber auch für eine grössere Liberalität im Hinblick auf die Förderung und Ermöglichung von Schulen in freier Trägerschaft unter nach wie vor beizubehaltender staatlicher Aufsicht. (...)

Aeusserer Schulreform kann nur Rahmenbedingungen schaffen, die durch innere Schulreform ihre pädagogisch angemessene Gestaltung finden müssen im Sinne optimaler Förderung aller Kinder und Jugendlichen. Aber ebenso gilt: Innere Reformen können äussere, organisatorische Reformen nicht ersetzen. Im Beispiel: Auch das in seiner Art beste Gymnasium mit gutem Leistungsprofil und gutem Schulklima - es gibt solche Gymnasien! -, auch die in ihrer Art beste Realschule, sie können diejenigen Kinder **n i c h t** fördern, die sie gar nicht hereingelassen haben oder hereinlassen konnten, weil sie vorweg herausselegiert worden sind. (...)

Schluss

Vom inhaltlichen Ertrag her bietet die bisherige Bildungsreformarbeit weder Anlass zur Resignation noch zu "Wenden" im Prinzipiellen (...). Vor allem aber müssen wir zur Zeit meines Erachtens verhindern, dass die Reformziele vergessen und verwässert und die Reformansätze eingefroren oder zurückgeschraubt werden, ähnlich wie in den 50er Jahren, jener extrem restaurativen Phase der bundesrepublikanischen Schulentwicklung. - Angesichts der starken konservativen Trends, der finanzpolitischen Engpässe und der allgemein-politischen Prioritätensetzungen ist die Aufgabe progressiver Bildungspolitik und der Bildungsreformer unter den praktizierenden Pädagogen und den Erziehungswissenschaftlern zweifellos schwieriger geworden als in der kurzen Reformphase um die Wende von den 60er zu den 70er Jahren. Sie ist aber nicht um einen Deut weniger dringlich als zu jener Zeit, so wenig wie es ihre generellen Leitprinzipien - Demokratisierung und Humanisierung - sind.

Anmerkung der Redaktion: Der vollständige Aufsatz Wolfgang Klafkis findet sich in der Zeitschrift "Die Deutsche Schule"; 5/1982, S.339-352. Frankfurt: Hirschengraben. Die Auswahl der Zitate besorgte Fritz Schoch.

WIR GRATULIEREN UNSEREM AUTOR

Hans Aebli

ZUM 60. GEBURTSTAG

Zwölf Grundformen des Lehrens
Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischen Grundlage. Die berühmten „Grundformen des Lehrens“ in völlig neuer, zeitgenössischer Fassung. 1983. ca. 300 Seiten, Abbildungen, kartoniert, Fr. 24.10

Grundformen des Lehrens
Eine Allgemeine Didaktik auf kognitions-psychologischer Grundlage. 12. Auflage 1981. 410 Seiten, 44 Abbildungen, kartoniert, Fr. 27.70

Denken: das Ordnen des Tuns
Band 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie
Handeln, Deuten von Situationen und Texten, Operieren. 1980. 268 Seiten, Leinen, Fr. 24.10

Band 2: Denkprozesse
Problemlösen und Begriffsbildung, die Organisation des Wissens, Medien des Denkens: Bild und Sprache, Lernen und Entwicklung, Philos. Aspekte. 1981. 434 Seiten, Abbildungen, Register, Leinen, Fr. 35.—

Psychologische Didaktik
Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget. 6. Auflage 1976. 180 Seiten, 4 Abbildungen, Linson, Fr. 16.80

Über die geistige Entwicklung des Kindes
4. Auflage 1975. 124 Seiten, 9 Abbildungen, 4 Tabellen, kart., Fr. 15.—

Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen:

Lehrerbildung von morgen

Die Bände dieser Reihe wollen in erster Linie den zukünftigen und den sich fortbildenden Lehrern aller Stufen und ihren Dozenten dienen. Sie wollen mehr orientieren als belehren, eher Überblick vermitteln als theoretische Diskussionen wiedergeben. Massgebend ist der neueste Stand der Forschung, so wie er für den Lehrer und Erzieher von Bedeutung ist. Alle Bände mit einer Einführung von Hans Aebli.

Band 1: Probleme der Schulpraxis und der Erziehungswissenschaften
Von H. Aebli und G. Steiner
Leistung, Kreativität, Hausaufgaben, Disziplin, soziales Lernen, Gastarbeiterkinder. 1975. 192 S., kart., Fr. 11.—

Band 2: Erkennen, Lernen, Wachsen Von H. Aebli, L. Montada und G. Steiner
Zur pädagogischen Motivationstheorie, zur Lernpsychologie und zur kognitiven Entwicklung. 1975. 133 Seiten, kartoniert, Fr. 11.—

Band 3: Sprache, soziales Verhalten, Methoden der Forschung

Band 4: Kind, Schule, Unterricht

Band 5: Psychosoziale Störungen beim Kinde 5 Bände komplett Fr. 45.—

Klett-Cotta 

Klett  **Balmer**

Das Kurzportrait



Universität Bern

Am Pädagogischen Seminar der UNIVERSITÄT BERN werden Seminarlehrer ausgebildet

An der Universität Bern besteht seit dem Jahre 1971 ein Studienprogramm zur Ausbildung von Seminarlehrern der berufsbildenden Fächer, nämlich der Pädagogik, der Psychologie und der Allgemeinen Didaktik, mit der Möglichkeit der Spezialisierung in einer Fachdidaktik. Nach Bedarf wird auch ein Studienprogramm für Bildungssachverständige realisiert. Dieses wendet sich an Lehrer, die in einem Studium der Rechtswissenschaften und/oder der Nationalökonomie, verbunden mit Pädagogik und Psychologie, eine Stellung in der höheren Schulverwaltung, in der Industrie oder in den Medien anstreben. Das Ausbildungsprogramm steht primär in der Verantwortung des Pädagogischen Seminars der Universität Bern, das die Abteilung Systematische und Historische Pädagogik (Prof. Dr. T. Weisskopf) und die Abteilung Pädagogische Psychologie (Prof. Dr. H. Aebli) umfasst. Die Nebenfächer werden an den übrigen Instituten der Philosophisch-historischen, der Philosophisch-naturwissenschaftlichen, der Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen, der Theologischen und, nach besonderer Regelung, der Medizinischen Fakultät studiert. Das Studium steht Lehrern der Primar-, Sekundar- und Gymnasialstufe offen, die nach der Patentierung mindestens zwei Jahre unterrichtet haben. Auch Lehrkräfte anderer Schultypen (z.B. Fachschullehrer), die über eine den oben genannten Anforderungen entsprechende Lehrbefähigung und -erfahrung verfügen, können zum Studium zugelassen werden. Das Studium schliesst mit einem Staatsexamen ab, das demjenigen des Gymnasiallehrers entspricht. Es kann zum Doktorat weitergeführt werden.

Wissenschaftliche und berufliche Ausbildung

Entspricht ein Seminarlehrerstudium einem Bedarf? Das scheint ausser Zweifel. Das an schweizerischen und anderen europäischen Universitäten bestehende Pädagogikstudium ist in der Regel auf Lizentiat und Doktorat ausgerichtet. Es hat rein theoretisch-wissenschaftlichen Charakter und umfasst meist wenige oder keine auf den Beruf des Seminarlehrers und auf das Berufsfeld der Lehrerbildung bezogene Lehrveranstaltungen. Auch die Auswahl der vermittelten Stoffe ist häufig nicht auf die Bedürfnisse der Lehrerbildung abgestimmt. Die Psychologie ist heute eine hochspezialisierte Sozialwissenschaft, die ihre Anwendungen entweder in der klinischen Psychologie, in der Erziehungsberatung, in der Arbeitspsychologie oder in der Berufsberatung sucht, kaum jedoch in ihren pädagogischen Anwendungen in der Schule und im Unterricht. Didaktik schliesslich wird an den meisten Universitäten im Rahmen der Pädagogik nicht gelehrt. An wenigen fachwissenschaftlichen Instituten bestehen Mittelbaustellen und in seltenen Ausnahmen Professuren für die Didaktik des betreffenden Faches. Diese wenden sich in ihrem Lehrangebot indessen primär an die Sekundar- und an

die Gymnasiallehrer und beschäftigen sich wenig oder nicht mit der Didaktik, die in der Lehrerbildung vermittelt wird.

Das Berner Studium der "Lehrer und Sachverständigen der Erziehungs- und Bildungswissenschaften (LSEB)" - so lautet seine offizielle Bezeichnung - umfasst Vorlesungen, Seminarübungen, Kurse, Projekte, Praktika, Selbststudium, das Abfassen von Seminararbeiten und Projektberichten sowie die Ausarbeitung einer Diplomarbeit. Natürlich kann es den Studenten nicht in allen Bereichen der Pädagogik, der Psychologie und der Didaktik an die "Forschungsfront" heranführen. Indessen erhält der Student eine breite und solide erziehungswissenschaftliche Allgemeinbildung, wobei er im Bereich seiner Diplomarbeit an einigen Punkten eine Vertiefung sucht in der Richtung eines eigenständigen Forschungsbeitrages.

Das Studium ist nicht nur theorie- sondern auch praxisorientiert. Eine Reihe von Praktika führt den Studenten an das Kind heran, in die Schule und in die Lehrerbildung. Auch die Lehrveranstaltungen im Studium selber sind zum Teil gemäss neueren hochschuldidaktischen Formen gestaltet. Projekte mit Gruppenarbeit und Arbeitsgemeinschaften spielen darin eine wichtige Rolle.

Der Student kann entweder die Systematische und Historische Pädagogik oder die Pädagogische Psychologie als Schwerpunkt seines Studiums wählen. Studenten mit Schwerpunkt in Systematischer und Historischer Pädagogik werden Lehrer der Pädagogik und Psychologie, Studenten mit dem Schwerpunkt in Pädagogischer Psychologie werden Lehrer der Psychologie und Pädagogik. Der zukünftige Allgemeindidaktiker und der zukünftige Fachdidaktiker studieren die beiden Teilgebiete der Pädagogik zu gleichen Teilen. Dasselbe gilt für den Bildungssachverständigen. Das obligatorische erste Nebenfach wird durch die Schwerpunktwahl bestimmt. Das Studium ist relativ straff gegliedert. Am Ende eines jeden der ersten drei Studienjahre findet eine Zwischenprüfung statt. Sie erlaubt es dem Studenten, seinen Stand im Studium abzuschätzen und zugleich gewisse Prüfungsleistungen vor der Schlussprüfung zu absolvieren.

Lehrveranstaltungen

Im folgenden sei ein kurzer Ueberblick über einige Lehrveranstaltungen des LSEB-Studiums gegeben. Darüberhinaus besteht natürlich das übliche universitäre Angebot an Vorlesungen und Seminaren.

Hauptvorlesungen: Die Hauptvorlesungen der beiden Dozenten umfassen achtsemestrige Zyklen zur Systematischen und Historischen Pädagogik und zur Pädagogischen Psychologie.

Einführungsprojekt: Das Einführungsprojekt soll im ersten Studienjahr die Brücke zwischen Schultätigkeit und Studium schaffen. Praktische Arbeit mit Schulkindern (Nachhilfeunterricht) verbindet sich mit ersten theoretischen Einsichten. Auf der Grundlage der beruflichen Erfahrung jedes Studenten führen Vortrag, Gruppenunterricht, gemeinsame Lektüre und Diskussion in die Erziehungswissenschaften ein.

Forschungspraktikum: Wer selbst einmal empirische Forschung getrieben hat, gewinnt ein neues Verhältnis zur Fachliteratur. Die oft trockenen Forschungsberichte sprechen für ihn eine menschlichere Sprache. Sein Urteilsvermögen vertieft sich, er vermag die

Sache "von innen" zu sehen. Das Forschungspraktikum im zweiten Studienjahr gibt Gelegenheit zu dieser Erfahrung.

Statistik und Methodologie spielen in den heutigen Sozialwissenschaften eine nicht mehr wegzudenkende Rolle. Daher sind entsprechende Kenntnisse nicht nur eine wichtige Voraussetzung für die Tätigkeit des Seminarlehrers, sie sind auch im Hinblick auf eine moderne sozialwissenschaftliche Ausbildung notwendig.

Didaktische Kurse I und II: An den Uebungsklassen des Pädagogischen Seminars verbinden die Studenten des zweiten und dritten Studienjahres ihre theoretische Ausbildung mit persönlicher Lehrererfahrung: Der Didaktische Kurs I, der sich auf den Unterricht in der Volksschule ausrichtet, hat zum Ziel, didaktische Theorie in praktische Unterrichtseinheiten umzusetzen. An diesen Kurs schliesst sich das Orientierungspraktikum an. Als Teil des späteren Lehrpraktikums gibt es Gelegenheit zu ersten Einblicken in die Praxis der Lehrerbildung.

Der Didaktische Kurs II wird in Institutionen der Lehrerbildung durchgeführt. Die Seminarlehrerstudenten halten hier Lektionen unter ähnlichen Bedingungen, wie sie sie in ihrer späteren Berufstätigkeit antreffen werden.

Mathematikdidaktik: Eine Vorlesung mit Seminar behandelt im Zweijahresturnus mathematische und psychologische Grundlagen des Mathematikunterrichts der Volksschule.

Sprachdidaktik: Ebenfalls im Zweijahresturnus wird eine Lehrveranstaltung zur Didaktik der Muttersprache angeboten. Hier werden Probleme des Muttersprach- und des Literaturunterrichts thematisiert und Vorschläge zur Gestaltung des Sprachunterrichts erarbeitet und diskutiert. Vertrautwerden mit der sprachdidaktischen Literatur ist ein weiteres Ziel.

Lehrpraktikum: Waren die Lehrveranstaltungen mit berufspraktischem Schwerpunkt bisher gruppenbezogen, so schliesst die Ausbildung mit einem individuellen Praktikum ab. Der Seminarlehrer-Diplomand plant eine grössere thematische Lehreinheit und führt sie an einem Seminar durch. Das Lehrpraktikum bedeutet für den Studenten den beruflichen Einstieg.

Diplomarbeit

Die Diplomarbeit wird unter der Leitung eines Dozenten oder Assistenten abgefasst. Sie betrifft bei den Psychologen in der Regel ein Problem, das die Aufarbeitung der Forschungsliteratur und ein dazugehöriges Experiment umfasst. Dieses soll einen originellen Forschungsbeitrag bringen. Die didaktischen Arbeiten betreffen ein spezielles Unterrichtsproblem, zu dem Literatur gesammelt und verarbeitet wird. Der Didaktiker entwickelt nach den erarbeiteten Gesichtspunkten ein Teilcurriculum oder eine Reihe von Lektionen. Diplomarbeiten der Pädagogen haben Themen aus der Geschichte der Pädagogik und aus der Allgemeinen Pädagogik zum Gegenstand, wozu auch pädagogisch-didaktische Problemkreise zählen können.

Staatsexamen

Das Staatsexamen umfasst Prüfungen in beiden Teilgebieten des Hauptfaches, also in Systematischer und Historischer Pädagogik und in Pädagogischer Psychologie, wobei der Schwerpunkt bei den Pädagogen im ersten und bei den Psychologen im zweiten Bereich liegt. Die Didaktiker können ihren Schwerpunkt in der Pädagogik

oder in der Pädagogischen Psychologie wählen. Die Diplomarbeit wird im Schwerpunktbereich abgefasst. Im Staatsexamen ist ein Nebenfach obligatorisch, ein zweites fakultativ. Für die Lehrer der Pädagogik und Psychologie ist die Philosophie, für die Lehrer der Psychologie und Pädagogik ist die Psychologie (vertreten und geprüft durch Dozenten des Psychologischen Institutes) obligatorisches Nebenfach. Der Didaktiker muss ein Schulfach als obligatorisches Nebenfach wählen. Ein Fachdidaktiker im Sinne des Berner Studiengangs baut sein Nebenfachstudium in einem Schulfach zu jener Stufe aus, die einem Hauptfachstudium im Gymnasiallehramt entspricht. Gymnasiallehrer, die ein solches Studium schon absolviert haben, können das hier beschriebene Studium auf das Hauptfachstudium beschränken, denn sie haben die Nebenfachleistungen ja schon erbracht.

Doktorat

Die Philosophisch-historische Fakultät der Universität Bern anerkennt die im Rahmen der Staatsexamensprüfung LSEB abgelegte Abschlussprüfung im Hauptfach Pädagogik und im ersten obligatorischen Nebenfach als einer Lizentiatenabschlussprüfung im Hauptfach Pädagogik und in einem ersten Nebenfach äquivalent. Sie übernimmt diese beiden Fächer in das Lizentiatendiplom und prüft den Kandidaten nur noch im zweiten Nebenfach. Mit dieser Zusatzprüfung kann das Studium zum Doktorat weitergeführt werden.

Berufstätigkeit

Das Studium eines Seminarlehrers an der Universität Bern kann in der Regel nicht berufsbegleitend geleistet werden. Es bereitet auf wichtige Aufgaben im Bildungswesen vor und eröffnet den Absolventen eine grosse Zahl von wissenschaftlichen und beruflichen Möglichkeiten.

Adresse: Studiengang für Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften (LSEB), Waldheimstrasse 6, 3012 Bern
(031/65 82 75)

Soll ich nach Abschluss der Lehrerbildung ein sozialwissenschaftliches Hochschulstudium ergreifen ?

Hinweis auf das Erscheinen einer diesbezüglichen Beratungsschrift der Akademischen Berufsberatung, Gutenbergstrasse 21, 3011 Bern

Womit beschäftigen sich Sozialwissenschaften ? In welchen Bereichen ist für Sozialwissenschaftler(innen) eine Anstellung möglich ? Und: Was können Absolventen sozialwissenschaftlicher Studienrichtungen zur Verbesserung ihrer Beschäftigungsaussichten tun ?

Auf diese Fragen geht die soeben von der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für akademische Berufs- und Studienberatung (AGAB) herausgegebene Schrift "Sozialwissenschaften. Studium und Beruf" näher ein. Sie enthält auf 90 Seiten :

- Angaben über Studieninhalte, Berufsmöglichkeiten und -aussichten der sechs Sozialwissenschaften Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft, Sozialarbeit und Heilpädagogik.
- Zahlreiche Beschreibungen von Tätigkeitsbereichen für Sozialwissenschaftler/innen
- Hinweise auf mögliche persönliche Massnahmen, die (angesichts der momentan überdurchschnittlichen Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt) den Berufseintritt für Sozialwissenschaftler/innen erleichtern können.

Die illustrierte Schrift kann zum Preis von Fr. 5.- bei der nächstliegenden oder der oben angegebenen Akademischen Berufsberatungsstelle bezogen werden.

Bei der Bildung sparen?

Nicht nur der Bund, auch die Kantone geraten mehr und mehr in finanzielle Engpässe. In den letzten Jahren schlossen die Staatsrechnungen des Kantons Bern jeweils noch ziemlich ausgeglichen ab. 1981 musste dann ein Defizit von 60 Millionen Franken in Kauf genommen werden, das sich 1982 auf 117 Millionen vergrösserte, und zwar bei Ausgaben von 2,8 Milliarden. Im laufenden Jahr ist ein Fehlbetrag von 130 Millionen budgetiert, und für die beiden nächsten Jahre werden Defizite von je um die 250 Millionen vorausgesagt.

Es ist klar, dass dieser Entwicklung nicht einfach der Lauf gelassen werden kann. Noch ist die Vermögenslage des Kantons Bern gesund: Der Zinsaufwand für die Schulden liegt bei zwei Prozent der Gesamtausgaben und ist nur unwesentlich grösser als der Ertrag aus Vermögen und Anlagen. Wenn aber immer grössere Defizite verkraftet werden müssen, dann erreichen die Schuldzinsen eines Tages eine Höhe, die kaum mehr verantwortet werden kann. Der Regierungsrat hat nun ein sogenanntes Entlastungsprogramm angekündigt, mit dem der Staatshaushalt wieder einigermaßen ins Gleichgewicht gebracht werden soll. Dieses Programm umfasst erstens konsequente Sparmassnahmen und zweitens eine Erhöhung der Einnahmen nach dem Verursacherprinzip. Kaum umstritten sein dürften die vorgesehenen Anpassungen von Gebühren und Abgaben sowie der Besteuerung der Strassenfahrzeuge an die Teuerung. Die angestrebten Sparmassnahmen hingegen werden zweifellos auf Widerstand stossen. Die Stichworte, die der Regierungsrat dazu liefert, deuten nämlich darauf hin, dass vorab im Bildungswesen gespart werden soll.

So beabsichtigt der Regierungsrat, die bestehenden Richtlinien für Schülerzahlen und Klassengrössen «in der Praxis anzuwenden», sofern Stellen vakant werden. Im Klartext: Kleine Schulklassen sollen nach Möglichkeit zusammengelegt werden, trotz immer mehr stellenlosen Lehrern. Weiter will der Regierungsrat Bildungsurlaube «restriktiver finanzieren» und die Zielsetzung der Lehrerfortbildung «verwesentlichen und straffen». Gestraft werden soll auch der Lehrbetrieb an höheren Mittelschulen sowie das Stipendienwesen. An der Universität will man den Personal- und Sachmittelzuwachs «zusätzlich einschränken», und in den Spitälern soll der Anteil von Lehre und Forschung «den Verhältnissen angepasst» werden. Die Einsparungen, die der Regierungsrat vorschlägt, beschränken sich nicht auf das Bildungswesen, doch in diesem Bereich liegt eindeutig der Schwerpunkt des regierungsrätlichen Sparprogramms.

Die Frage muss gestellt werden: Wird hier nicht am falschen Ort gespart? Ist das Geld, das ins Bildungswesen investiert wird, längerfristig nicht vielleicht sogar das bestmöglich investierte Geld? Gewiss, die Sparmöglichkeiten im Staatshaushalt sind eng begrenzt, und der Regierungsrat kann argumentieren, dass in schwierigeren Zeiten der Gürtel dort enger geschnallt werden müsse, wo man in den besseren Zeiten allzu freigebig gewesen sei.

Dennoch: Abstriche im Bildungswesen sind Abstriche an der Zukunft, denn Bildung ist das Kapital, das wir für die kommende Generation aufheben. Dies ist zu bedenken, wenn in den nächsten Monaten über das regierungsrätliche Entlastungsprogramm diskutiert wird.

Peter Sperber

Aus einer Abendstunde des Büro-Einstellers H.B.

"Die kulturellen Aktivitäten sind stärker in die Bildungsinstitutionen einzubeziehen." Dies die lapidare These Nr. 7 der "Konferenz der zehn grössten Schweizer Städte für Kulturfragen". Wer wollte sich dieser Forschung widersetzen? Sofern unter "kulturelle Aktivitäten" nicht nur eine Aida-Aufführung mit 500 Mitwirkenden, sondern auch die tägliche gepflegte (cultura) Kleinarbeit am Schönen und Geistreichen verstanden wird, dürfen viele unserer Bildungs-Institutionen für sich in Anspruch nehmen, die These 7 schon seit eh und je zu erfüllen.

Wie aber siehts aus, wenn wir das Postulat einmal umkehren: "Die Bildungs-Institutionen sind stärker in die kulturellen Aktivitäten einzubeziehen" - ? Gewiss gibt es auch hierzu erfreuliche Beispiele. Ich denke da an ein "richtiges" Konzert, welches das Radio-Orchester Basel in voller Besetzung gegeben hat - nein, nicht für die Studenten des musischen Gymnasiums, sondern für die Kindergärtler. Und das zum Spass für Kinder, Musiker und Dirigent.

Regelmässiger aber als von solchen Ereignissen erfährt man von kulturellen Anlässen, die "im Beisein der Spitzen von Politik, Wirtschaft und Militär" und natürlich der Presse über die Bühne gehen. Wenn's hoch kommt, zählen auch ein paar Vertreter der Wissenschaft und (je nach Landesgegend) der Kirche dazu. Derweil halten die Vertreter der Bildung getreulich ihre Lektionen oder pflegen ihr Bienenvolk.

Freilich: so ganz unschuldig am kulturellen Aschenbrödel-Dasein sind die Bildungs-Institutionen nicht. Man vergleiche nur, wie grosszügig die Wirtschaft ihre Vertreter freistellt und fördert für public relations, fürs blosse Dabeisein und für gezielte Aktivitäten.

Vielleicht erfüllt sich diese schöne These 7 nur dadurch, dass sich die Bildungs-Institutionen nicht einfach einbeziehen lassen, sondern vors Haus heraus treten und sich in die Öffentlichkeit und damit auch in die kulturellen Aktivitäten einschalten (oder auf gut Bildungsdeutsch "einbringen").



Die Mitarbeiter der BzL 2/1983 : Hans Aebli, Prof.Dr., Pestalozzistrasse 10, 3400 Burgdorf. Hans Badertscher, Dr.phil., Lektor SLA Universität Bern, Spins, 3270 Aarberg. Bruno Krapf, Prof.Dr., Säntisstrasse 38, 8311 Brütten. Martin Inversini, Dr.phil., Erziehungsberater, Försterstrasse 4, 4900 Langenthal. Paul Hutter, pädagogischer Mitarbeiter DZ Zug, Albisstrasse 12, 6330 Baar. Anton Strittmatter, Dr.phil., Leiter ZBS Luzern, Felsenegg 12, 6204 Sempach.



HANDBUCH FÜR LEHRER

372 Seiten, DIN A 4, 1983

Aus dem Inhalt:

- Förderung der Wahrnehmung und des Denkens
- Sprechen und Sprachgestaltung
- Lesen
- Schreiben, Rechtschreiben, Grammatik
- Deutsch für Ausländerkinder
- Bilder- und Kinderbücher im Unterricht
- Mathematik
- Sachunterricht
- Bewegung und Musik
- Malen und Zeichnen, Papier- und Kartonarbeiten
- Modellieren, Wachsarbeiten
- Bunte Scheiben, Glasarbeiten, Glasmosaik
- Holzarbeiten, Schaumstoffe bearbeiten
- Metallarbeiten, Zinn gießen, Emaillieren
- Textile Werken und Gestalten
- Perlen, Mobiles, Stroh, Mais, Bast, Span, Peddigrohr

Die umfassende Dokumentation über didaktische Materialien und Werkmaterialien für Kindergarten bis zur Oberstufe. Fordern Sie darum gleich mit untenstehendem Gutschein Ihr persönliches Exemplar an!

Gerne laden wir Sie zudem mit Ihrer Seminarklasse zu einer Besichtigung des Schubiger Verlags nach Winterthur ein. Nach einer kleinen Erfrischung führen wir Sie durch die verschiedenen Betriebs- und Verlagsabteilungen und informieren Sie über von Ihnen gewünschte Arbeitsmaterialien. Ihren Besuch bei uns können Sie mit einer Besichtigung des Technoramas oder mit einem Besuch in einem der berühmten Winterthurer Kunstmuseen verbinden. Rufen Sie einfach Herrn Benz oder Frau Thüler an, damit wir Ihren Besuch bei uns konkret besprechen können.

Telefon 052 / 29 72 21

Kostenlos für
Seminarleiter



G U T S C H E I N für ein kostenloses Exemplar "Handbuch für Lehrer"

Vorname: _____

Name: _____

Funktion/Fach: _____

Seminaradresse: _____

Strasse: _____

PLZ, Ort: _____

Gutschein ausschneiden und
einsenden an:

Schubiger Verlag AG
Postfach 525
8401 Winterthur



P.P.
3412 Heimiswil

Kurt A. Heller / Horst Nickel (Herausgeber)

Modelle und Fallstudien zur Erziehungs- und Schulberatung

1982, 243 Seiten, 25 Abbildungen, 7 Tabellen, kartoniert Fr. 32.– / DM 36.–
Hauptziel dieser Publikation ist die Vermittlung praktisch umsetzbarer
Kenntnisse und Erfahrungen zur Verbesserung der Handlungskompetenz im
Bereich Schul- und Erziehungsberatung.

Margaret Donaldson

Wie Kinder denken

Herausgeber der deutschen Ausgabe: Horst Nickel. Aus dem Englischen
übersetzt von Bärbel Fink. (Wissenschaftliches Taschenbuch) 1982, 146 Seiten,
7 Abbildungen, kartoniert Fr. 19.– / DM 22.–

Warum fällt vielen Kindern schulisches Lernen so schwer? Weshalb werden aus
lebhaften Vorschulkindern so häufig mutlose Schulversager?

Gestützt auf neuere Forschungsarbeiten, weist Margaret Donaldson nach, dass
zahlreiche Annahmen, die sich auf die Theorie Piagets stützen, irreführend sind.

Peter Häussler

**Denken und Lernen Jugendlicher beim Erkennen
funktionaler Beziehungen**

Ein Beitrag zur Unterrichtsforschung auf der Grundlage formalisierter Theorien
des Denkens und Lernens. 1981, 344 Seiten, 49 Abbildungen, 53 Tabellen,
kartoniert Fr. 26.– / DM 29.–

Klaus A. Schneewind / Theo Herrmann (Herausgeber)

Erziehungstilforschung

Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungs-
verhaltens. Unter Mitarbeit von J. Brandtstädter, U. Bronfenbrenner, A. Engfer,
J. Garbarino, T. Herrmann, P.G. Heymans, H. Lukesch, L. Montada, M. Perrez,
W. Seitz, K. A. Schneewind, A. Stapf, K.H. Stapf. 1980, 325 Seiten, 24 Abbil-
dungen, 5 Tabellen, kartoniert Fr. 45.– / DM 49.–

Dieses Buch gibt einen umfassenden Überblick über Probleme, Ergebnisse und
Entwicklungstrends der Erziehungstilforschung.

Verlag Hans Huber Bern Stuttgart Wien