

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

SPV SCHWEIZERISCHER PAEDAGOGISCHER VERBAND

SOCIETE PEDAGOGIQUE SUISSE

1/1983

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 Füglister, 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 1
FEBRUAR 1983

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	<i>Fritz Schoch, Peter Füglistner, Kurt Reusser</i> "BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG" 1/1983	2
Schwerpunktthema	Erfahrungsberichte aus der Lehrerbildung <i>Hans Kruppenacher</i> LEHRERBILDUNG UND VOLKSSCHULLEHRER: EIN MODELL DER VERBINDUNG VON THEORIE UND PRAXIS ?	3
	<i>Peter Bonati</i> LEHRER SEIN JENSEITS DES FACHS - EIN VERSUCH PRAXISORIENTIERTER DIDAKTIK	10
Hinweise auf Un- terrichtsmedien	Zwei neue Video-Filme für den Unterricht aus dem Pädagogischen Institut der Uni- versität Zürich	14
Verbandsmittei- lungen	Der Präsident hat das Wort <i>Hans Brühweiler</i> JAHRESBERICHT DES PRÄSIDENTEN	15
	Vorschau auf WBZ/SPV-Kurs (26.-30.9.83) <i>Anton Strittmatter</i> PRIMARSCHUL-LEITIDEEN IN DER LEHRERBILDUNG	18
	Die aktuelle Information EMPFEHLUNGEN BETREFFEND DEN HOCHSCHULZUGANG VON INHABERN EINES PRIMARLEHRERPATENTES	19
	Protokoll der Jahresversammlung vom 12./ 13.11.82	20
	Jahresrechnung 1982 / Budget 1983	21
Zwei Tagungs- berichte	<i>Helmut Messner</i> DIE FACHDIDAKTISCHE AUSBILDUNG IN DER SCHWEIZERISCHEN PRIMARLEHRERBILDUNG IN DIS- KUSSION	23
	<i>Theo Iten</i> DIE BERUFSSITUATION JUNGER LEHRER - WAS KOENNEN WIR TUN?	25
Von der Theorie zur Praxis	<i>Theo Iten & Fritz Schoch</i> 13 THESEN ZUR DENKERZIEHUNG	28
Das Kurzportrait	<i>Alfred Noser</i> DIE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DES KANTONS ST.GALLEN	33
Hinweis	SGG/SGBF-Jahreskongress, 3.-5. Juni 83 Luzern, Arbeitsgruppe "Lehrerbildung"	36

Editorial

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG 1/83

Am 12. November 1982 hat die Jahresversammlung des Schweizerischen Pädagogischen Verbands einstimmig dem Antrag ihres Vorstands, das Erscheinen der "Beiträge zur Lehrerbildung" für einen ersten Jahrgang zu bewilligen, entsprochen. Die Diskussion dieses Traktandums zeigte ein im Ganzen gesehen positives Echo auf die BzL-Nullnummer. Nach berechtigten Hinweisen auf einige zeitschriftentechnische und -unternehmerische Mängel und Kinderkrankheitssymptome und nach einer klärenden Aussprache über Idee und Funktion des Doppelorgans "Zeitschrift und Verbandsbulletin" wurde schliesslich der BzL grundsätzlich die ideelle Unterstützung durch den Gesamtverband zugesprochen.

Das Engagement der Jahresversammlung für die BzL zeigte sich auch darin, dass die anwesenden SPV-Mitglieder einer durch die Herstellungskosten der BzL bedingten Erhöhung des Mitgliederbeitrags für 1983 um 10 Franken zustimmten. Vorstand und Redaktion danken für diese Vertrauenserklärung bestens!

Wie die vorliegende Nummer 1/83 der BzL und Rückmeldungen und Einsendungen an die Redaktion zeigen, sind einige in der Lehrerbildung engagierte Kollegen angeregt worden, als Beitragsverfasser das Leben der BzL mitzugestalten. Auch Sie, lieber Leser, sind zur Mitarbeit freundlich eingeladen. Wir gehen davon aus, dass es die Kollegin/den Kollegen in Chur oder Sitten ... interessiert, was seine Lehrerbildungskolleg(inn)en in Solothurn oder Luzern ... tun.

Zwei Beiträge der BzL 1/83 schliessen an den grundsätzlichen Artikel "Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung" der letzten Nummer von Kurt Reusser an und beschreiben konkrete Möglichkeiten der Theorie-Praxis-Verbindung: Hans Krummenacher stellt das von ihm praktizierte Modell "Seminarlehrer und Primarlehrer" vor und Peter Bonati berichtet über Erfahrungen mit theoriebegleitenden Uebungen und Erkundungsstudien, die er im Rahmen der Gymnasiallehrausbildung realisiert hat.

Theo Iten und Fritz Schoch befassen sich mit dem Thema "Denkerziehung". Sie haben ihre diesbezügliche Lektüreausbeute und eigene Lehrerfortbildungserfahrungen auf einen kurzen ("13thesigen") Nenner gebracht und möchten damit einen Beitrag zur Konkretisierung und Diskussion des allgemein akzeptierten Lernziels "Denken lernen" leisten.

Bitte vergessen Sie nicht, dass die BzL gerade in ihrer Start- und Konsolidierungsphase sehr auf Ihre Unterstützung angewiesen ist: Weisen Sie in Ihrem Kollegenkreis auf die BzL hin und ermuntern Sie Kollegen und Institutionen zu einem Abonnement der BzL. Wir danken Ihnen für Ihre Mithilfe.

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

Ein Erfahrungsbericht

LEHRERBILDNER UND VOLKSSCHULLEHRER: EIN MODELL DER VERBINDUNG VON THEORIE UND PRAXIS?

Hans Krummenacher

Einen Andern bilden kann nur, wer selbst ein gebildeter Mensch ist. Leben entzündet sich am Leben. Spranger

Wer andere bildet, muss sich immer wieder die Frage nach seiner eigenen Aus- und Weiterbildung stellen. Entzündet sich denn das, was ich den Andern vermittele, wirklich am Leben, entspricht meine empfundene und gelebte Wirklichkeit der Wirklichkeit? Die Wirklichkeit besteht für mich zu einem grossen Teil in der Schulwirklichkeit. Kann ich Lehrerbildner sein, ohne als Volksschullehrer immer wieder mit der von mir dargestellten Wirklichkeit konfrontiert zu sein? Ist meine seminaristische Tätigkeit nicht als exemplarisch und wirklich zu sehen?

Diese Fragen sind für mich wichtig, ja sogar entscheidend für eine kontinuierliche Weiterarbeit. Im Rückblick auf eine mehrjährige Tätigkeit als Volksschul- und Seminarlehrer möchte ich versuchen, einige Impulse weiterzugeben.

Lehrerbildner und Volksschullehrer - ein Modell?

Bereits während der Studienzeit konnte ich mit einem reduzierten Pensum weiter als Primarlehrer tätig sein. Der Dialog zwischen Studium und Unterrichtspraxis prägte meine Ausbildung, so dass bei mir der Wunsch entstand, später gleichzeitig als Volksschul- und Seminarlehrer zu unterrichten. Nach Abschluss der Studien war es mir möglich, einerseits zusammen mit einem Junglehrer (Doppelstelle) in Uster eine Realklasse zu übernehmen, andererseits als Seminarlehrer zu unterrichten. Die Arbeit war je zur Hälfte aufgeteilt, das heisst: ca. 15 Stunden Unterricht an der Realschule und 8 - 11 Stunden am Seminar. Die Realisierung dieser Arbeit stiess, nebenbei gesagt, auf viele Widerstände, so dass ich auf die Unterstützung der Oberstufenschulpflege und einiger Privatpersonen angewiesen war.

Auswirkungen der Arbeit auf die Tätigkeit als Seminarlehrer

Bei Beginn eines neuen Studienganges spielte sich ein grosser Teil des Unterrichts innerhalb meines Schulzimmers und meines Schulhauses ab. Speziell für die Seminaristen schien es wichtig zu sein, mich von Anfang an auch als Lehrer erkennen zu können. Die praktische Arbeit legitimierte irgendwie Glaubwürdigkeit und Kompetenz.

Die Seminaristen lernten die einzelnen Schüler meiner Klasse im Laufe ihrer Ausbildungszeit persönlich kennen. Von Zeit zu

Zeit arbeiteten sie mit ihnen zusammen, was im Unterricht manchmal eine Basis für die Nahtstelle von theoretischen Modellen und schulischem Handeln ergab. Ich erinnere mich dabei an viele Stunden, wo es möglich wurde, Denkmodelle schul- und lebensnaher, damit auch fassbarer und glaubwürdiger darzustellen. Als ein Beispiel unter vielen möchte ich das Problem des schwierigen Kindes herausgreifen. Die Analyse und Diskussion verschiedener theoretischer Positionen und Einstellungen waren eng mit dem Erkennen des eigenen Verhaltens und der eigenen Verhaltensänderung verknüpft! Was bewirkt denn *mein* Verhalten bei diesem und jenem Schüler in dieser und jener Situation? Dadurch, dass auch immer wieder die Realschüler zu Worte kamen, dass wir ihre Entwicklung und ihr Verhalten mitverfolgen konnten, erhielt die Frage nach Ursache und Wirkung eine zusätzliche Dimension. Für die Seminaristen und mich brachte dies zeitweise auch die Erfahrung mit sich, dass einem als Lehrer und Erzieher Grenzen gesetzt sind. Natürlich gab es immer wieder Situationen, wo mein Verhalten etwas Unerwartetes bewirkte, wo die Schüler nicht bereit waren, sich mir gegenüber zu öffnen, wo ich selber Gefangener meiner persönlichen Werte und Normen war. Doch eben diese Seite der Erziehung schien für die Seminaristen von Bedeutung zu sein. Oft hätte - so ehemalige Studenten - gerade das Scheitern psychologische und pädagogische Einsichten vermittelt.

Positiv war sicher auch die Möglichkeit, mit Realschülern und Seminaristen gemeinsam etwas zu planen. Dabei erinnere ich mich an ein Klassenlager beider Klassen. Bereits in der langfristigen Vorbereitung des Lagers wurde den Seminaristen sehr klar bewusst, was es heisst, verantwortungsvoll mitzuplanen und mitzuentcheiden. Durch das Delegieren konkreter Aufgaben an Einzelne war es diesen möglich, ihre momentanen Fähigkeiten und Grenzen zu erkennen. Ein rein ideeller Wunsch, wie beispielsweise den Schüler ernst zu nehmen, diesen voll zu akzeptieren, erhält erst dann Konturen, wenn ich ihn auf meine eigene (innere) Echtheit überprüfen kann. Im Falle des Klassenlagers zeigte sich bei einzelnen Seminaristen, dass eine riesige Kluft zwischen eher unreflektierten Erziehungsidealen und momentaner Persönlichkeitsentwicklung (Möglichkeit zum Reagieren) bestand. Natürlich war diese Erkenntnis für den Einzelnen zuerst einmal unangenehm, vielleicht sogar bedrohend. Sie löste dann aber sehr oft einen Prozess aus in Richtung "Mehr-Ich-Identität" und ermöglichte dadurch die Weiterentwicklung des Betreffenden zu einem "realistischen Lehrer". (Da ich als ganze Person im Gleichgewicht bleiben muss, versuche ich einigermassen so viel von mir zu geben, wie ich wieder zurückerhalte).

Abschliessend würde ich meinen: Die teilweise Integrierung der Volksschule in den Seminarunterricht bestätigte, dass man oft nur durch neue *Erfahrungen* weiter lernen kann. Diese Erfahrung muss aber für den Studenten kontinuierlich und direkt erfassbar sein. Im Idealfall kann eine solch kontinuierliche Erfahrung beim Studenten die Form von *Denkbewegungen* mit bedingen,

die m.E. die Ausbildung zum Lehrer entscheidend prägen.

Fetisch der Praxis

Die Verbindung der Tätigkeit als Real- und Seminarlehrer zeigte natürlich nicht nur positive Aspekte, sie brachte auch Einschränkungen und Halbheiten mit sich. Selber an der Volksschule unterrichten und diese Praxis mit den Aufgaben eines Seminarlehrers zu verbinden, ist einerseits oft nicht möglich, andererseits manchmal hinderlich und beengend. Die schon oft angesprochene Frage der Verbindung von Theorie und Praxis spielt auch hier eine Rolle. Inwieweit können Unterrichtstheorien mit der (?) Schulwirklichkeit konfrontiert werden? Praxisbezogene Fragestellungen motivieren die Studenten normalerweise stark, sie bringen aber gleichzeitig den Hang zum rezeptologischen Denken und Fragen mit sich. Die Realität innerhalb einer Klasse wird mit der Schulrealität gleich gesetzt und dadurch masslos überhöht und verfälscht. Sicher ist es notwendig, zusammen mit den Studenten einen Raster des Denkens und Handelns zu entwickeln, in dem sich Probleme lokalisieren und verbinden lassen. Ein solcher Raster kann sich aber durch die Konfrontation mit *einer* Schulerfahrung nicht entwickeln, es braucht dazu die Auseinandersetzung mit verschiedenen Ideen, Denkmotellen und Ansichten und die damit verbundene Ueberprüfung und Uebertragung auf die *eigene* Schul- und Lebenserfahrung. Im Unterricht stellten mir die Studenten immer wieder präzise Fragen zu ganz konkreten Situationen. Dies war sicher teilweise sehr fruchtbar, engte aber das erzieherische Denken und Handeln der Studenten zusehends ein. (Auf theoretische Fragen erfolgten Antworten aus der Praxis.) Die konkrete Fragestellung machte immer dann den Unterricht eindimensional, wenn sie aus der Unfähigkeit erfolgte, sich mit theoretischen Modellen auseinandersetzen zu können oder zu wollen. So wurde teilweise das Interesse für die Praxis zur Flucht vor der Theorie, oder das übersteigerte Engagement für konkrete Fragen zum Alibi für die eigene Unbeweglichkeit, für den fehlenden Mut, sich neue Fragen zu stellen, sich weiter zu entwickeln.

Ich musste die Erfahrung machen, dass ein Teil der Studenten nur dann anzusprechen und zu bewegen war, wenn Themen vorherrschten, die aus der Praxis stammten oder praktischen Nutzen haben konnten. Diese Erwartungshaltung engt aber sowohl Studenten wie Unterrichtende ein, weil dann die Suche nach persönlichen praktischen Handlungsanweisungen durch die Flucht in die Praxis gehemmt wird. Ein weiteres Beispiel soll dies beleuchten. Wir behandelten im Unterricht POS-Kinder. Lorenz, Realschüler, schwer geschädigtes, viel zu spät erkanntes POS-Kind, diente mir als Rahmen für den Unterricht. Ich spürte und freute mich über das Interesse in der Klasse, als der langwierige, mit vielen Rückfällen durchsetzte Weg dieses Knaben vom schwierigen Schüler zum voll integrierten Kameraden besprochen wurde. In dem Moment, wo nun ergänzende Fragen nach Ursachen, divergierenden Theorien, Therapieansätzen und Aehnlichem auftauchten, konnte sich ein Teil der Klasse nicht mehr vom Fall

Lorenz lösen. Ein Transfer war unmöglich, weil die rein individualistische Betrachtung des Problems allein auf den erzieherischen Sektor zielte (wie hätte ich mich verhalten, wie hätte ich mich verhalten müssen?), und dadurch fachlich-informative Fragen eher weniger interessierten. Solche Situationen wirkten sich dann teilweise verunsichernd auf meinen Unterricht aus, weil ich überzeugt bin, dass echtes pädagogisches Handeln und Denken nur auf der Basis von persönlicher und fachlicher Kompetenz möglich ist. Einerseits ist also auf die Verabsolutierung der Praxisrelevanz zu achten, andererseits beeinflusst uns die Tatsache, dass beispielsweise Erkenntnisse aus der Lernpsychologie und der Allgemeinen Didaktik nicht ausreichen, um Handlungen in Theorie umzusetzen. Gibt es überhaupt einen Ausweg aus dieser Sackgasse? Ich meine ja. Es ist dies der Anruf an jeden einzelnen in der Lehrerbildung Beteiligten, sich immer wieder die Frage nach dem *Menschenbild* zu stellen, welches - bewusst oder unbewusst - unser Handeln und Verhalten prägt. Das Suchen "meines Menschenbildes", das Erkennen und Erleben erster Konturen, die permanente Weiterentwicklung, all dies ergibt, gepaart mit fachlichen Kompetenzen und praktischen Erfahrungen, einen wahren Raster, der uns gleichzeitig zum Ausruhen, Neuorientieren und Weiterentwickeln dient.

Reaktionen der Realschüler

Es ist mir wichtig, etwas über die Auswirkung der Arbeit auf die Realschüler zu sagen. Diese traten den Seminaristen zum grossen Teil offen und interessiert gegenüber. Irgendwie waren sie davon fasziniert, zukünftigen Lehrern etwas sagen und zeigen zu können. Ich erinnere mich dabei sehr gerne an Gespräche zwischen Seminaristen und Realschülern über die Ansprüche an einen idealen Lehrer und die Ansprüche an einen idealen Schüler.

Teilweise kam es zwischen einzelnen Studenten und Realschülern zu einem tieferen Kontakt, in einzelnen Fällen gar zu überdauernden Freundschaften. Die Realschüler konnten sich mit sehr unterschiedlichen Persönlichkeiten auseinandersetzen und hatten dadurch die Möglichkeit, ausser zu den Klassenlehrern noch mit andern Erwachsenen Kontakt zu finden. Besonders jene Schüler, welche in gewissen Momenten mit den Klassenlehrern das Gespräch nur erschwert fanden, waren um diese alternativen Bezugspersonen froh. Für einige Realschüler, oftmals in Entwicklungs- und Persönlichkeitsproblemen verstrickt, wurden die Seminaristen zu einem wichtigen Glied auf dem beschwerlichen Weg von Ichfindung und Ichstärkung. Ein bereits zitiertes Beispiel aus der Praxis soll die Beeinflussung zwischen Seminaristen und Realschülern aus einer gänzlich anderen Sicht zeigen. Es scheint mir klar zu sein, dass dieses Beispiel nicht verallgemeinert werden kann, sondern nur aus der damaligen sehr speziellen Situation zu verstehen ist. Zusammen mit einer Abschlussklasse und einer Gruppe Seminaristen wurde ein Klassenlager geplant, vorbereitet und auch durchgeführt.

Die Realschüler waren als soziale Gemeinschaft schon recht weit entwickelt und harmonierten mit einer gewissen Selbstverständlichkeit miteinander. Sie stellten im Lager zuerst mit Erstaunen, dann mit Entsetzen und zuletzt mit Lachen fest, wie unbeholfen und "verknorzt" die Seminaristen miteinander umgingen. Die vermeintlichen Vorbilder zeigten sich unfähig, miteinander etwas zu erkennen und darauf gemeinsam zu reagieren. Für diese Realschüler war die Erkenntnis, dass sie in gewissen Bereichen "weiter" entwickelt waren als die zukünftigen Lehrer, eine zündende und klärende Erfahrung. Negative Reaktionen der Realschüler gab es dann, wenn in kurzer Zeit zu viele Personen die Klasse besuchten, oder wenn sie das Gefühl hatten, dass ihre Privatsphäre nicht mehr gewährleistet war. Sie wussten, dass ich ihr Verhalten und ihre "Geschichten" manchmal im Unterricht einbaute und waren damit an und für sich einverstanden. Schwierigkeiten gab es dann, wenn sie aus Reaktionen der Seminaristen herauszuspüren glaubten, dass sie als Schüler einen *Fall* darstellten, dass sie beobachtet, beurteilt, bewertet wurden. Sie ereiferten sich dann masslos über scheinbares Engagement und Interesse der Besucher ("Der ist ja schlimmer als der Pfarrer!") und meinten darauf manchmal zu mir: "Was soll denn das, die tun so, als ob sie uns kennen würden." Solche Schwierigkeiten ergaben sich aber nur bei einzelnen Seminaristen, die den unerfüllten Wunsch nach sozialem und menschlichem Engagement an der falschen Stelle ausleben wollten.

Der äussere Rahmen

Von dem, was die Arbeit inhaltlich und menschlich brachte oder verhinderte, ist hier schon einiges mitgeteilt worden. Um den rein subjektiven Ansatz etwas zu objektivieren, muss noch etwas über den äusseren Rahmen und die Arbeitsbedingungen gesagt werden.

An zwei Schulen voll engagiert unterrichten heisst in letzter Konsequenz, selber innerlich zerrissen zu sein. Mein Erziehungsauftrag in der Realschule lässt sich nicht "zur Hälfte" realisieren, meine Arbeit als Mentor braucht in gewissen Phasen ein totales Engagement. Diese Konstellation ergab teilweise eine sehr starke körperliche und besonders seelische Belastung, die sich in Stresssituationen so auswirkte, dass ich nur noch handeln, aber nicht mehr planen, denken und Zeit haben konnte. Dazu kommen zwei Schulhäuser/Lehrerzimmer mit ihrer Infrastruktur, den Aufgaben und Ansprüchen. So ist es mir im Laufe der Jahre sehr bewusst geworden, dass zwei halbe Stellen nur mathematisch eine ganze Stelle ergeben.

Was überwiegt denn am Ende?

Wenn ich die letzten Jahre für mich filmartig ablaufen lasse, überwiegen die Momente und Phasen ganz eindeutig, wo ich durch die Besonderheit der Arbeit befruchtet, motiviert und mit aller Kraft engagiert war. Persönlich könnte ich mir gut vorstellen, bei veränderten strukturellen Bedingungen einen nächsten Klas-

senzug als Unterstufen- und Seminarlehrer zu übernehmen.

Pestalozzis Modell der Lehrerbildung als Beispiel

Die Frage nach der Verbindung von Theorie und Praxis der Lehrerbildner ist eigentlich so alt, wie die institutionalisierte Lehrerbildung. Als recht repräsentatives Beispiel dazu möchte ich Pestalozzis Institut in Yverdon erwähnen, diese Musterschule, in der Lehrer und Schüler, Lehrerbildner und Studenten gemeinsam Bildung und Ausbildung erwerben und weitervermitteln. Schüler und Studenten aus ganz Europa ziehen nach Yverdon, um sich dort durch "einen gebildeten Menschen bilden zu lassen". Pestalozzi macht ihnen zwar keine Hoffnung für die kommende (Aus)Bildungszeit. Im Jahre 1809 schreibt er zwei jungen Lehrern nach Leipzig: "...aber denket, ihr werdet Söhne eines armen Vaters. (...) Alles was ich Euch jetzt anbieten kann, ist freier Tisch und freies Logis - sehr einfach. Alle Lehrjahre taugen nichts, die nicht schwer sind. (...)" Was machte dann trotzdem den Erfolg der Pestalozzischen Bildung und Ausbildung aus, so dass in den besten Zeiten 30 - 40 Lehrer am Institut weilten, die sich pädagogisch weiterbilden wollten, sich sehr oft auf die Arbeit als Lehrerbildner vorbereiteten? Das Modell ihrer Ausbildung ist sehr einfach, vielleicht gerade dadurch immer noch faszinierend. Durch *praktische Arbeit und theoretische Belehrung* lernen und lehren die Besucher des Instituts, die im gleichen Haus gleichzeitig Lehrer und Schüler sind. Das Ziel ihrer Arbeit besteht darin, durch wissenschaftliche Durchdringung der Methode und dem festen Bestreben, *an theoretischen und praktischen Aufgaben der Pädagogik selbständig weiterzuarbeiten*, eine Basis zu finden, welche eine Kluft zwischen Bildung und Ausbildung verunmöglicht, weil das eine ohne das andere seinen Sinn verliert.

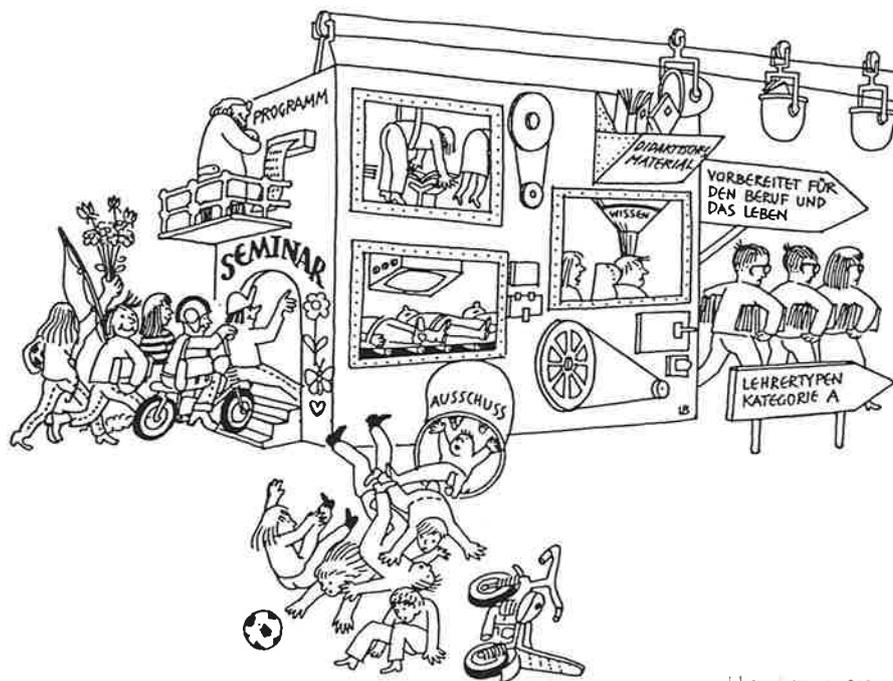
Pestalozzi beschreibt im Abendgespräch zweier Freunde klar und einfach, was für ihn zwischen der Schwelle von Bildung und Ausbildung wichtig ist. "Das erste, was ein neuangekommener Lehrer tun konnte, war, sich mit den Schülern auf die Schulbank zu setzen. Ein Lehrer muss das, was er später seinen Kindern lehren will, zuerst vollkommen in sich haben". Dieser Gedanke wird von Pestalozzi in jede Situation übertragen, wo Ausbilder und Bildende miteinander arbeiten, also auch in den Bereich von Lehrerausbildung.

Diese wenigen historischen Gedanken sollen zeigen, dass die hier aufgeworfenen Fragen gar nicht so neu sind, sondern ihre Wurzeln in vergangenen und teilweise vergessenen Modellen haben.

Folgerungen und Forderungen, für den Fall, dass die Idee zum Modell werden sollte

- Der gleichzeitige Unterricht am Seminar und an der Volksschule ist aus pädagogischen Gründen und solchen der permanenten Weiterbildung zu begrüßen.

- Seminarlehrern wird die Möglichkeit geboten, im Rahmen einer halben Stelle an der Volksschule zu unterrichten. Der Einsatz ist freiwillig und muss durch den Seminarlehrer selber geplant und angestrebt werden.
- Der Einsatz in der Volksschule dauert im Idealfall drei Jahre (ein Klassenzug). Als sehr geeignete Stufen sind Unter- und Oberstufe zu betrachten, weil hier Parallelisierungsmöglichkeiten gegeben sind.
- Im Normalfall wird je ein halbes Pensum an der jeweiligen Stufe unterrichtet. Der Lohn für die ganze Arbeit entspricht demjenigen eines Seminarlehrers mit vollem Pensum.
- Der Unterricht an der Volksschule wird durch zwei Lehrkräfte (Doppelstelle) erteilt. Der Partner sollte idealerweise keine weiteren schulischen Verpflichtungen eingehen, damit Stunden, die wegen der Doppelbelastung ausfallen (Praktiken, Studienwochen usw.), von ihm übernommen werden können.
- Den Seminarlehrern wird von der Schulleitung dazu Hand geboten, dass sie auch während des regulären Unterrichts in Sonderfällen (Klassenlager, Skilager, Schulreise usw.) ihre Volksschulklasse begleiten können.
- Wegen der grossen organisatorischen Besonderheiten findet zwischen Schulleitung und Seminarlehrer ein regelmässiger Informationsaustausch statt.



Lehrer sein jenseits des Faches

Ein Versuch praxisorientierter Didaktik

Peter Bonati

Wer an der Universität Bern Mittelschullehrer werden will, schliesst einerseits die Fachwissenschaften mit dem Lizentiat ab und führt andererseits das berufsvorbereitende Studium zum Diplom für das Höhere Lehramt, welches dazu befähigt, an Gymnasien und Lehrerseminaren in zwei Fächern unterrichten zu können. Die letzte Veranstaltung des berufsvorbereitenden (oder erziehungswissenschaftlich-didaktischen) Teils ist ein einsemestriges Kolloquium zu zwei Wochenstunden. Am Beispiel der Veranstaltung vom Sommersemester 1982 möchte ich einige Besonderheiten der universitären Lehrerbildung berühren.

Das Kolloquium siedelt in einem Makroklima, in dem sich die berufsbezogene Bildung neben der fachwissenschaftlichen zu behaupten hat. Prägend wirkt einmal die Struktur der Lehrerbildung selbst, welche die Berufsvorbereitung zwar teilweise mit dem Fachwissen integriert (Fachdidaktische Kurse und Lehrpraktika), mehrheitlich aber davon trennt (erziehungswissenschaftliche Vorlesungen und Seminare). Diese Struktur hat den Vorzug, dass sie den Studierenden das Studium selbst organisieren lässt, indem er laufend entscheidet, was er nun angehen soll. Sie stellt aber auch Ansprüche, weil sie, doppelstrangig, die Integration der Teile ihm überbindet, was nur im besten Fall gelingt. Zwei Gefahren seien nicht verschwiegen. Die erste ist die Kehrseite der unabdingbaren fachlichen Kompetenz. Das Gewicht liegt so sehr auf der Fachwissenschaft, die in zwei Disziplinen ein vollständiges wissenschaftliches Studium verlangt, dass nicht wenige der künftigen Lehrer Erziehungswissenschaften und Didaktik nur als das Efeu dulden, das sich um die Säule rankt. Zweitens reduziert sich das Interesse gerne auf einen Hunger nach Rezepten, der das weite Feld von Erziehungswissenschaft und Didaktik unfruchtbar erscheinen lässt. Man glaubt einfach Stoff vermitteln zu können und zögert, wengleich der Sinn von Unterricht und Erziehung erst dann aufgeht, Stoff in ein Verhältnis zu bringen zum Schüler und seinen Interessen, zu anderen Fächern, zur Institution Schule, ihrem Bildungsziel und den Anforderungen der Zeit. - Das Fachdenken beherrscht auch Gymnasium und Lehrerseminar, die Schulen, aus denen unsere Lehramtskandidaten stammen und wohin sie zurückkehren, und erscheint dort nicht nur berechtigterweise als Fachlehrer und -note, sondern materialisiert sich als Fachkredit, Fachgruppe, Fachbibliothek. Strukturierende Grösse einer schweizerischen höheren Mittelschule ist das Fach oder, wenn kein Wille zur Annäherung es übersteigt, die Verfächerung. Der Fachidiot, träge, wenn es darum geht, jenseits des Faches Einrichtungen zu schaffen oder Initiativen zu ergreifen, zäh, wenn um Studentafeln gefeilscht wird, ist keine Karikatur. Dies lässt noch so bescheidene Reformen stillstehen und enthält dem Schüler einen Horizont vor. Möglich, dass solche Ausbildung die rasche Bereitstellung (und das rasche Vergessen) von Wissen fördert, philosophisch ist sie nicht, da es an Anregungen mangelt, welche Sinn und Anwendbarkeit des Vermittelten erkennen helfen. (Nebenbei: auch der Schreibende liebt sein Fach, und es ist nicht einmal die Philosophie.) Allgemeinbildung, welche geistige Orientierung wenigstens sucht, macht der Vielwisserei Platz. - Die Struktur von Lehrerbildung und Unterricht zwang für das Kolloquium zur Frage: Wie lassen sich die Studenten für die Gesamtbelange von Unterricht und Schule motivieren?

Daneben waren interne Voraussetzungen zu berücksichtigen. Augenfällig wirkten sich aus: a) Kompetenz der Teilnehmer: Alle verfügten über Erfahrung als Lehrer, mindestens von einem Lehrpraktikum her, und die meisten standen kurz vor dem Lizentiats-Examen. b) Interdisziplinarität: Das Kolloquium vereinigt Lehrerstudenten aller Richtungen, was schon über das jeweilige Fach hinausweist und für gemeinsame Aufgaben motiviert. c) Zeit: Das Sommersemester 1982 liess bloss elf Sitzungen zu zwei Stunden zu und engte die Handlungsmöglichkeiten des Dozenten wie der Studierenden ein. Das Mikroklima führte zu den Fragen: Wie ist die Vertrautheit der Teilnehmer mit Unterricht fruchtbar zu machen? Wie lässt sich interdisziplinäre Kompetenz wecken? Wie kann das Kolloquium unter Zeitdruck effektiv arbeiten?

Diese Überlegungen begründeten die Gliederung des Kolloquiums in zwei Teile mit ineinandergreifenden Zielsetzungen.

1. Historischer Teil

In der ersten Hälfte arbeiteten wir an Texten zur Geschichte des Gymnasiums. Vorträge und Diskussionen folgten vier Erkenntnisachsen: a) der Ideengeschichte des Gymnasiums (Bildungsziele), b) seinem politischen und sozialen Bildungsauftrag, c) der Geschichte der Anerkennung der Maturitätstypen in der Schweiz (Bildungsgeltung), d) dem Stand der Reformdiskussion. Die Achsen legten wir durch vier historische Phasen: a) Erste Hälfte 19. Jahrhundert: Humanismus contra Realismus. Humanistischer Gymnasialtyp (alte Sprachen, besonders Griechisch, und Mathematik im Zentrum) konkurriert durch den realistischen (Naturwissenschaften, moderne Fremdsprachen, besonders Englisch). Orientierung an der Antike contra Eingehen auf Bedürfnisse des industriellen Zeitalters. b) Mitte bis Ende 19. Jahrhundert: Utraquismus. Entstehung eines Kompromisstypus, der einen Ausgleich zwischen Latein, modernen Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften sucht. c) Erste Hälfte des 20. Jahrhunderts: Pluralismus. Fünf verschiedene Maturitätstypen nebeneinander: Literargymnasium A, Literargymnasium B, Realgymnasium, neusprachliches Gymnasium, Wirtschaftsgymnasium. Trotz der Typenspezifika weitere Angleichung. Herausbildung eines starren Fächerkanons. d) Reformbestrebungen der letzten 15 Jahre. Sie zielten auf eine Reduktion der Typen, scheiterten aber bisher. Die Beschäftigung mit der Historie sollte es den Studenten ermöglichen, das Fortwirken von Schulstrukturen in der Gegenwart zu erkennen, über Gesamtbelange von Schule und Unterricht mitreden und beurteilen zu können, welche Innovationen das heutige Gymnasium begünstigt und welche es erschwert. - Im Rückblick ist festzuhalten, dass der "Umweg" über die Geschichte die Erkenntnis befördert hat. Jedoch folgten wir zu einseitig den ideellen "Bildungszielen des Gymnasiums". Immerhin ermöglichte die Unterscheidung von Bildungsziel, Bildungsauftrag und -geltung, Ideen in einem grösseren soziokulturellen Zusammenhang zu begreifen, doch über Ansätze kamen wir nicht hinaus. Hinderlich ist, dass es an Publikationen mangelt. Weiter kam innerhalb der Geschichte des Gymnasiums der Aspekt der Reformen zu kurz. Sie, gelungene wie gescheiterte, wären als Bruch- und Verbindungspunkte zwischen einer Vorgänger- und einer Nachfolgestruktur besonders geeignet, ideellen, institutionellen und soziokulturellen Wandel zu zeigen. Wir brauchen deshalb - sie könnte auf den lokalen Schulgeschichten und der Geschichte der MAV aufbauen - eine Geschichte des Gymnasiums in der Schweiz, sei es als Einzelveröffentlichung, sei es als Teil einer grösseren Schulgeschichte. Sie wäre vielleicht in der Lage, die Zu-

sammenhänge zu klären, namentlich, wenn sie die Reformbestrebungen darstellte. Die Diskussion über Bildungsziele und Bildungsauftrag des Gymnasiums ist aber auch in der Gegenwart fortzuführen. Sie könnte pragmatisch ansetzen bei einer gewissen Identitätskrise der Gymnasien, unter anderem entstanden, weil sich fünf Typen entwickelt haben, die - wegen ihrer eidgenössischen Anerkennung und mit Rücksicht auf den Hochschulzugang - mehr Gemeinsamkeiten aufweisen müssen, als dass sie Spezifika haben dürfen. Vielleicht hilft dabei ein neu geklärter Begriff von Hochschulreife, die vielfältigen Probleme zu fokussieren und die Aufgaben der Gymnasien zu erhellen. Der VSG hat ermutigende Vorarbeiten geleistet, welche ein Echo verdienen.

2. Aktueller Teil

Ein zweiter Teil orientierte sich stärker an der Praxis und war geprägt von der Arbeit in einer Bezugsschule. Die Studenten führten in einem bestimmten Gymnasium (dem Realgymnasium Bern-Neufeld) Untersuchungen zu folgenden Themen durch: die Eintretenden und ihre Motive der Typenwahl; die Maturanden und ihre Motive der Studienwahl; fächerübergreifende Initiativen und Einrichtungen an der Schule; Reformschwerpunkte der Schule; Bildungsanspruch- und Wirklichkeit in der Beurteilung von Lehrern und Schülern. Dabei ging uns einerseits die Schulleitung an die Hand, andererseits gewährten oder vermittelten Lehrer verschiedenartige Zugänge zum Unterricht. Am Schluss legte eine Gruppe von Studenten die Resultate dem Kollegium der Bezugsschule im Rahmen einer Lehrerkonferenz vor. Die Zusammenarbeit mit einer Bezugsschule sollte den Handlungsraum anschaulich machen, indem man nicht von dem Gymnasium sprach, sondern ein ganz bestimmtes vorstellte, so dass in einzelnen Begegnungen wie in der mit der ganzen Schule Wertvorstellungen und Emotionen zum Vorschein kamen, - vielleicht auch ein Beitrag zum gegenseitigen Verständnis von Gymnasium und Universität. - Die Arbeit in der Bezugsschule war fruchtbar, weil sich die Studierenden in einem Lernumfeld bewegen konnten, das weitgehend ihrem späteren Tätigkeitsgebiet entsprach, und sie dabei Rahmenbedingungen beachten und Hindernisse nehmen mussten, wie sie sich interdisziplinären Initiativen auch im Schulalltag entgegenstellen (Stundenplanschwierigkeiten, Einwilligung von Schulleitung und Lehrerkonferenz, Vorbehalte einzelner Lehrer und Schüler). Wir lernten dabei vom Schulleiter bis zum Schüler viele kennen, die uns Interesse und Initiative vorlebten, und waren gezwungen, so zu reden, dass man uns ausserhalb der Universität verstanden hat. Kritisch ist anzumerken, dass in einer Neuauflage weniger Themen zu behandeln wären, diese dafür gründlicher, und dass der Begriff "Bezugsschule" etwas zu eng gefasst war, hätten es doch die Teilnehmer, die bereits unterrichteten, vorgezogen, ihre Schule und ihre Klassen als Lernumfeld zu wählen.

Zweites Merkmal des aktuellen Teils war die Arbeit in interdisziplinären Gruppen. Die Untersuchungen an der Bezugsschule wurden in Arbeitsgruppen bewältigt, welche Studierende verschiedenster Richtungen zusammenführten. So bestand etwa ein Team aus zwei Anglisten, einem Philosophen, einem Germanisten und zwei Biologen. Die Studierenden sollten dadurch Mut fassen, auch später als Lehrer Kontakt zu suchen und gemeinsam zu arbeiten. Wie sich dies wissenschaftsmethodisch wie pädagogisch auswirken kann, soll ein Beispiel andeuten: Zwei Teams hatten die Gründe zu untersuchen, welche die Schüler bewogen hatten, gerade in ein Realgymnasium einzutreten. Diese Gruppen setzten sich aus je einem phil.-hist.- und einem

phil.-nat. Studenten zusammen. Nach kurzer Zeit entwickelte sich eine Methodendiskussion. Die phil.-nat. Studenten wollten, von ihrem Fachstudium gewöhnt, statistisch vorgehen, suchten nach operationalisierbaren Faktoren im Bereich der Motivation und zogen als Mittel einen Fragebogen in Betracht, der einer genügend grossen Schülerzahl vorgelegt werden sollte. Mit einer anderen Denkweise vertraut, wollten die phil.-hist. Partner motivgeschichtlich vorgehen und eingehende Gespräche mit einzelnen Schülern führen. Gelöst wurde der Gegensatz, indem die eine Gruppe statistisch, die andere motivgeschichtlich-individuell vorging. Innerhalb der Gruppen wirkte sich der Methodengegensatz fruchtbar aus und führte zu einer Verfeinerung der Strategie. Die Resultate ergänzten sich dadurch, dass die "Statistiker" eine Liste operationalisierter Motive vorlegten, die "Individualisten" hingegen auf Repräsentativität verzichteten, im Erkennen von Motivzusammenhängen und der Lebensgeschichte der Befragten aber weit vordrangen. Die Konkurrenz der Kompetenzen führte schliesslich zur Ergänzung der Methoden und Resultate und erleichterte es uns, die Motive der Schüler besser kennen zu lernen.

Am Schluss stehe eine Erfahrung zum Arbeitsstil des Kolloquiums, erläutert an einem einfachen Modell, mit dem Norbert Groeben und Manfred Hofer drei Phasen der Lernentwicklung unterscheiden (in: Neber/Wagner/Einsiedler [Hrsg.]: Selbstgesteuertes Lernen. Weinheim und Basel: Beltz 1978. Seite 242 - 259):

- "Reproduktiv-gelenktes Lernen": der Lehrer setzt die Ziele, steuert den Lernprozess und kontrolliert die Ergebnisse.
- "Reproduktiv-selbständiges Lernen": der Lehrer formuliert die Zielsetzungen, die Lernenden steuern den Lernprozess.
- "Schöpferisch-selbständiges Lernen": die Lernenden selbst entwerfen die Zielsetzungen, steuern die Prozesse und kontrollieren die Ergebnisse.

Gesamthaft betrachtet, waren Beginn und erster, historischer Teil weitgehend durch den Dozenten strukturiert, liessen also reproduktiv-gelenktes Lernen zu, wogegen die Gruppenarbeiten an der Bezugsschule während des zweiten, aktuellen Teils reproduktiv-selbständig waren. - Beurteilt man die Arbeitsweise produktorientiert, so wussten die Resultate der Studenten fast durchwegs zu überzeugen. Bewertet man dagegen prozessorientiert, so zeigten die Teilnehmer zwar grosse Selbständigkeit im Vollzug von Aufträgen, hatten im ganzen aber zu wenig Spielraum und Initiative-Möglichkeiten. Zu erproben wäre eine Alternative, in der der Anteil reproduktiv-gelenkten Lernens allmählich abnimmt, der des selbständigen wächst, wobei auch das Lernumfeld, in unserem Fall die Bezugsschule, nicht vermittelt wird, sondern von den Studierenden zu erkunden ist. Vermehrt frei zu halten wären Felder für Initiativen der Teilnehmer. (Nebenbei bemerkt gab es Studierende, welche die straffe Strukturierung des Kurses als Fessel empfanden, andere, welche sie als Stütze empfanden.) Für eine Mehrheit - so jedenfalls habe ich das Echo aus dem Kolloquium interpretiert - schiene eine solche freiere Form angemessener, unter der Annahme, dass ein grösserer Anteil an selbstgesteuertem Lernen die Selbständigkeit des Erkennens und Handelns fördert.

LEHRERBILDUNG HEUTE: ZWEI NEUE VIDEO-FILME FÜR DEN UNTERRICHT

Die beiden untenstehend beschriebenen Videofilme wurden anlässlich des Jubiläumsjahres "150 Jahre Zürcher Volksschule" im Rahmen der Sonderschau "Lehrerbildung heute" gezeigt. Die Filme können LEIHWEISE BEZOGEN WERDEN im *Pädagogischen Institut der Universität Zürich, Sekundarlehrerausbildung, Voltastrasse 59, 8044 Zürich.*

Pädagogisch-didaktische Leitidee für beide Filme:

Unsere Schulen müssen keine Auditorien sein. Selbständiges und selbsttätiges Lernen ist in allen Fächern möglich. Ein ganzheitliches und individuelles Lernen wird angestrebt.

I WENIGER LEHREN - MEHR LERNEN

Aufnehmen und Einprägen

Der Film zeigt eine Reihe von Übungsformen, die diesen Ansprüchen genügen sollen. Es wird gezeigt, dass das Aufnehmen und Einprägen gezielt trainiert werden kann. Das Einprägen von Wörtern hat seine eigene Form. Anders wird geübt, wenn es gilt, das Schriftbild zu behalten, oder wenn man sich geographische Namen einprägen muss. Der Zuschauer erhält eine Vorstellung darüber, wie ganze Systeme oder Funktionsverläufe ins Gedächtnis eingeprägt werden.

II WENIGER LEHREN - MEHR LERNEN

Operieren und Darstellen

Der Film zeigt eine Folge von Übungsformen, die diesen Ansprüchen genügen sollen. Es wird gezeigt, dass das gewünschte Können noch lange nicht erreicht ist, wenn die Schüler einen Stoff verstanden und aufgenommen haben. Die Sicherheit im Umgang mit dem Gelernten und das oft geforderte reflexartige Verfügen sind Voraussetzungen für die Anwendung. Zusammenhänge werden mehrmals ausformuliert, bis sie in allen Teilen durchschaut werden. Das selbständige Denken wird in Kleingruppen geschult. Das gefühlsmässige Wahrnehmen und das Darstellen persönlicher Empfindungen ist bei solcher Arbeit nicht ausgeschlossen.

Wir danken Bruno Krapf für den Hinweis auf diese Filme.

Verehrte BzL-Leser: Senden Sie Ihre Hinweise auf neue Filme und Unterrichtsmaterialien an die Redaktion.

Liebe Kolleginnen und Kollegen

Was bewegt einen pädagogischen Vereinspräsidenten, wenn er Rückschau hält über ein Vereinsjahr? Die stellenlosen Junglehrer, die wir aus unseren Seminarien entlassen? - Die Diskrepanz zwischen Gewolltem und effektiv Leistbarem im Rahmen unseres Vorstandsteams? - Die juristisch-administrative Verkalkung vieler spontaner pädagogischer Bezüge? - Die annähernde Wirkungslosigkeit praktischer Pädagogik angesichts der zunehmenden Verrohung und Verblödung breiter Volkskreise (gemessen am Medienkonsum, inkl. Video)? - Die verlorengegangene Sinnperspektive vieler Jugendlicher? - Der zunehmende Analphabetismus in der Welt? -

All das auch, ja. Im Moment ist es noch etwas anderes: Die einseitige Fachausrichtung und das pädagogisch-didaktische Defizit vieler, allzuvieler Fachlehrer in den Sekundarstufen I und II. Mit diesem Problemkomplex "Fachwissenschaftler" bringe ich wahrscheinlich für niemanden von uns einen neuen Happen. Jüngeren Kollegen ist die eigene Erinnerung noch lebhaft genug, und ältere sind vielleicht über die eigenen Kinder zum Mit-Leiden verurteilt. Wem die Anschauung fehlt, der möge sich einen einzigen Examensvormittag in dieser Wissensmaschinerie durchschleusen lassen und dann - sofern er noch imstande ist - sich fragen: Was soll das Ganze? Cui bono? Mir kommt in diesem Zusammenhang das Bild von der Verpackungsmaschine vor Augen: Auch da wird ein Strom mehr oder weniger unbeschriebener Blätter hindurchgeschoben, -gezogen, -gesaugt; hunderte von Hebeln und Rädchen bewegen sich wohlkoordiniert, mit beeindruckender Präzision und in verwirrender Geschwindigkeit. Am Ende fällt das Produkt sauber verpackt und etikettiert heraus, aber kein einziger dieser Hebel hatte Zeit, sich zu fragen: Wozu das Ganze? Warum gerade so? In welchem Zusammenhang? Um den Preis welcher Nebenwirkungen?

Fachlehrer rühmen sich, Wissenschaftler zu sein. Sie haben an der Universität (was von universitas kommt) studiert und promoviert. Wenn's aber schief geht, zeigt sich die Wissenschaftlichkeit darin, dass 12jährige Kinder ein thermokopiertes Blatt aus einem universitären Lehrbuch erhalten, in dem die Rede ist von der Europäisierung Russlands durch Peter den Grossen. Der Lehrer fragt nicht nach dem Bezug dieses Stoffes zu den Kindern, und die Schüler fragen nicht, was Europäisierung bedeutet. Nach 50 Minuten ist die Lektion ohnehin vorbei. Nach dem Zimmerwechsel geht's weiter mit dem Kommunitativgesetz, und in der 3. Stunde unterscheiden die Schüler 5 verschiedene Sorten Eidechsen - im Heft. Ich bin geneigt anzunehmen, das Gesündeste, was diese Kinder an einem solchen Schulhalbtage erleben, ist die körperliche Bewegung beim Wechsel von einem Fachlehrerzimmer zum andern.

Geschieht auf diese Weise Bildung, wie es der Zweckartikel des Schulgesetzes von allen Schulen fordert? Wo bleibt Erziehung, wenn sich der ganze Lehrer-Schüler-Bezug auf Sach-Information und abrufbare Kontrolle beschränkt? (Das Deutsche offeriert 2 Bedeutungen von "beschränkt"!). Ob dieser Kritik möchte ich nicht ins andere Extrem hinüber missdeutet werden. Sowenig Schulstunden bloss Informationsveranstaltungen (die man ja dem Buch oder Computer überlassen könnte) sein dürfen, sowenig sehe ich den

Lehrer als gruppodynamischen Guru. Das Seltsame ist nur, dass Lehrer von der letzteren Art vom Schulsystem, von der Gesellschaft und von den Schülern über kurz oder lang der pädagogischen Ummöglichkeit überführt und abgestossen werden. Die andere extreme Sorte der unmöglichen Pädagogen bleibt dem System erhalten; oft noch mit dem Segen von Eltern und Behörden: "Bei diesem Lehrer lernen die Schüler etwas." "Etwas" gewiss!- Ob sie aber auch gebildet werden?

Dass dieser Problemaufriss - ich muss es dabei bewenden lassen - zum Thema des diesjährigen Jahresberichts werden kann, hat seine Bewandnis. Nicht nur die persönliche resp. familiäre Betroffenheit steckt dahinter. Viele Gespräche mit jungen Menschen, die dieses Bildungs-Tief einigermaßen heil überstanden haben, zeigen die gleiche Fragwürdigkeit auf. Diskussionen mit Schul-Inspektoren beginnen bezeichnenderweise mit dem vielsagenden Eröffnungssatz "Hör mir auf!". Gespräche mit gutwilligen und ernsthaften Lehrern dieser Stufen vervollständigen das Bild. Und von einer noch andern Seite gibt es eine bedenkenswerte, bedenkliche Kongruenz: Im Angebot der WBZ-Kurse florieren die fachspezifischen Kurse, während die Kurse zur Verbesserung der erzieherischen und didaktischen Kompetenz (relativ) übergangen werden: "Mangels Beteiligung abgesagt". Und ein letzter Anlass, das Problem zum jetzigen Zeitpunkt wenigstens aufzuwerfen: Der VSG macht sich in diesen Monaten daran, die Studienwoche '85 auf die Beine zu stellen. Gibt es von der Sache her ein drängenderes, von der Interdisziplinarität her ein dankbareres Thema für eine zeitgemässe Fortbildungsveranstaltung dieses Ausmasses? Ich knüpfe einige Hoffnungen an die Mitglieder unseres Verbandes, sich hier zu engagieren, wie es übrigens von vielen an verantwortungsvollen Stellen schon geschieht. Ich weiss aber auch, dass das angesprochene Problem mit einer Studienwoche nicht gelöst ist. Dazu müssen Ausbildungsstrukturen verändert werden. Und das ist dann nicht ein pädagogisches, sondern ein bildungspolitisches Unterfangen. Ich wünsche uns allen Mut und Tapferkeit dazu!

- Vorstandsarbeit

Lassen Sie mich wieder zurückkehren in das Hier und Jetzt und nüchtern rapportieren, was wir im Vorstand geleistet haben und zu leisten vorhatten. Der 1. Schwerpunkt unserer Arbeit bestand in der Gibswiler-Klausur vom 14. - 16.1.82, einer 3tägigen Reiraite ins heimelige Haus unseres Kollegen Peter Schwarzenbach. Der Gewinn dieser Veranstaltung liegt im Menschlichen wie im Sachlichen: Wir sind uns persönlich näher gekommen, und wir wissen, in welcher Richtung wir gemeinsam marschieren wollen. 5 Arbeitsfelder verdienen unsere Anstrengungen:

- 1. Die Verbandsmitglieder, ihre Information und Animation*
- 2. Der VSG als Schweizerischer Fachverband für Mittelschulbildung*
- 3. Fortbildungsveranstaltungen für unsere Mitglieder und im weiteren Rahmen des VSG*
- 4. Das bildungspolitische Umfeld auf eidgenössischer und regionaler Ebene*
- 5. Die Organisation der Vorstands-Arbeit*

Der 2. Schwerpunkt der Vorstandsarbeit ist für die Mitglieder sichtbar geworden in Form des Bulletins "Beiträge zur Lehrerbildung". Wenn diese Frucht dem Verein soviel wert ist, wie der Vorstand Arbeit investiert hat, dann ist der Fortbestand bei weitem gesichert. Traktandum 4 in der heutigen Versammlung wird ein klärendes Gespräch dazu bringen (vgl. Protokoll).

Ausser diesen beiden Brocken haben wir die Klein- und Schwerarbeit geleistet, wie sie Jahr für Jahr anfällt, insbesondere die Vorbereitung der Kurse und der Jahrestagung. Mir fällt bei dieser Rückschau auf, dass unser Vorstand im Laufe der letzten Jahre ein recht stabiles Gremium geworden ist; eine notwendige Voraussetzung für effektive Arbeit im Team.

Als Präsident war ich wieder Gast an der Jahrestagung der Schweiz. Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen SKDL in Chur sowie am Internationalen Gespräch "Leistung und Lernfreude" der Freien Pädagog. Akademie in Rüschtikon. Regelmässiger Gast war unser Vorstand auch wieder im Hause der Erziehungsdirektion in Bern. All diesen Gastgeberern auch hier nochmals herzlichen Dank.

- Mitglieder

Dank der Bulletin-Werbe-Aktion haben wir einige neue Mitglieder gewonnen. Am 5.11.82 zählte ich: VSG-Vollmitglieder: 201; Nur-P-Mitglieder: 73; total: 274. Wenn diese Zahlen trotzdem hinter den Letztjährigen zurückliegen, so hat das mit der EDV-Mitglieder-Administration zu tun, die heuer bei Sauerländer - endlich - doch noch verwirklicht wurde. In diesem Zusammenhang ergaben sich einige Bereinigungen, bes. von einstigen Doppelmitgliedschaften.

- Ausblick

Es ist verständlich, wenn junge Eltern in ihrem Erstgeborenen ihre Zukunft konzentriert sehen. Soll es uns mit unserem Geschöpf "Beiträge zur Lehrerbildung" nicht auch so gehen dürfen? Wir sind gewillt, die Schritte in die nächste Zukunft unter diesem Stern zu tun, hoffen dabei natürlich auch auf die entsprechende Unterstützung, Mitarbeit der Vereinsmitglieder.

Der nächste Kurs wird dem Thema "Praxisberatung" (Supervision) gewidmet sein: 20./21. Jan. + 4./5. Feb. 83. Ich möchte hervorheben, dass er nicht nur für Mitglieder des SPV bestimmt ist. Ein paar wohlwollende Worte in nichtpädagogischen Lehrerkollegien (sofern es das gibt) könnten diesen Gedanken weitertragen. Ein vorbereitender Text dazu findet sich in der 0-Nummer unseres Bulletins.

Als zweiten Kurs im Jahr 1983 bieten wir an: "Leitideen in der Primarschule" 26. - 30.9.83. Das nächste Bulletin wird eine Vorbesprechung dazu bringen.

Die Gruppe "Mathematik in der Lehrerbildung" plant für Herbst 83 den Kurs "Impulse für einen praxisnahen Mathematik-Unterricht" (17. - 22.10.83).

Für 1984 sind eine eigentliche Studientagung "Fachdidaktik" sowie ein Werkstattseminar im Bereich Umwelterziehung (Ökopedagogik) vorgesehen. Und 1985 wird uns wieder eine Grossveranstaltung mit der Studienwoche des VSG bringen.

Der moderne Sprachschatz junger Menschen hält ein anschauliches Wort bereit: "ufgestellt", "en Ufsteller". Vorhaben der Zukunft können Herausforderungen, "Ufsteller" sein. Sie sind es, wenn man sie in einem Team von "ufgestellte Type" angehen kann. In unserem Vorstand empfinde ich es so. Dafür danke ich meinen Kolleginnen und Kollegen.

Itingen/Lausanne, am 12.11.81

Der Präsident: Hans Brühweiler

Vorschau auf einen WBZ/SPV-Fortbildungskurs Herbst 1983

PRIMARSCHUL-LEITIDEEN IN DER LEHRERBILDUNG

Ein Wochenkurs für Lehrerbildner aller Fächer (26. - 30.9.83)

Anton Strittmatter

Zufall oder folgerichtige Entwicklung? Tatsache ist: In den letzten Jahren - auch schon charakterisiert als Zeit der Sinnkrise und Orientierungslosigkeit - ist die Primarschule zu neuen Horizonten aufgebrochen. Da ist einmal das gesamtschweizerische SIPRI-Projekt (Ueberprüfung der Situation der Primarschule) der EDK; da sind aber auch die zahlreichen Leitideen-Entwürfe in mindestens einem Dutzend Kantonen. Diese Leitideen zeichnen zumeist ein umfassendes Leitbild einer anzustrebenden künftigen Schule, nennen Grundwerte und geben Zielrichtungen.

Es kann einen in der Lehrerbildung nicht gleich sein, was sich da in der Primarschule so mächtig bewegt. Ist nicht vielerorts in den letzten Jahrzehnten selbst das Lehrerseminar als "Hort pädagogischer Leitbilder" verblasst? Und bietet sich nicht mit dieser Leitideen-Bewegung in der Primarschule selbst die grosse Chance, etwas von der alten Domäne der Lehrerbildung wieder zurückzugewinnen, und zwar diesmal in Einklang mit der Schulpraxis und mit Aussicht auf Kontinuität beim Uebergang vom Seminar in den Schuldienst?

In diese offene Situation hinein gestellt ist der SPV-Kurs "Primarschul-Leitideen in der Lehrerbildung" vom 26. - 30.9.83 in Gersau (Rotschuo). Er will

- mit der Erscheinung und den Inhalten kantonaler und regionaler Leitideen bekannt machen;
- zur Besinnung auf das eigene Verhältnis zu solchen Leitideen in der Alltagspraxis als Lehrerbildner aufhalten;
- Mut machen und Ideen geben für den Umgang mit Leitideen im Seminarunterricht, in der Pädagogik, in der Didaktik, in Deutsch oder Physik.

Wenn es um Werte geht - und das ist bei Leitideen der Fall - geschieht Lernen selten nach dem Referent-Zuhörer-Schema. Der Kurs wird sich darum in wechselnden Arbeitsformen abspielen und rechnet stark mit der wachen Beteiligung der Teilnehmer. Die Kursleiter

- Zita Frey, Seminarlehrerin, Thalwil (Koordination)
- Otto Gemperli, Seminarlehrer, Rothenburg
- Heinrich Siegenthaler, Professor am Sekundarlehramt, Forch
- Anton Strittmatter, Leiter des Zentralschweizerischen Beratungsdienstes für Schulfragen, Sempach

werden zwar ihre je besonderen Kompetenzen in den Bereichen der Bildungspraxis, der Anthropologie, der Theologie, der Pädagogik oder der Bildungspraktik einbringen, verstehen sich aber ebenso sehr als Animationsteam und Mitlernende.

(Anmeldung bis 15. Juli 83 an: WBZ, Postfach 140, 6000 Luzern 4, Tel. 041/42 14 96; Auskünfte durch: Frau Zita Frey, Pilgerweg 10, 8800 Thalwil, Tel. 01/720 23 19)

Die aktuelle Information

EMPFEHLUNGEN BETREFFEND DEN HOCHSCHULZUGANG VON INHABERN EINES PRIMARLEHRERPATENTES

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren und die Schweizerische Hochschulkonferenz empfehlen gemeinsam den Hochschulkantonen und den Hochschulen, die Inhaber von Primarlehrerpatenten nach den folgenden Grundsätzen zu den Studien an den Hochschulen zuzulassen.

1 Prüfungsfreier Zugang zu den kantonalen Hochschulen

Prüfungsfreien Zugang zu den kantonalen Hochschulen - mit Ausnahme des Studiums der Medizinalfächer und unter Vorbehalt der von den Fakultäten vorgesehenen Ergänzungsprüfungen - erhalten Inhaber eines Primarlehrerdiploms, das an einer Lehrerbildungsinstitution erworben wurde, welche von einem Hochschulkanton anerkannt ist.

Die Anerkennung der Lehrerbildungsinstitutionen kann unter den nachstehenden Bedingungen erfolgen:

1.1 Ausbildungsdauer

Die Ausbildung muss ab Beginn der Schulpflicht bis zum Erwerb des Lehrerdiploms mindestens 14 Jahre dauern.

1.2 Ausbildungsprogramm

Die im "Rahmenprogramm 79" (Rahmenprogramm der Schweizerischen Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen, SKDL, für den allgemein- und den berufsbildenden Unterricht an Lehrerseminarien) festgelegten Bildungsziele, Stoffgebiete und Studentafeln für die seminaristische Ausbildung sind grundsätzlich vom 10. bis 14. Schuljahr verbindlich.

1.3 Unterrichts-Niveau

Das Unterrichts-Niveau entspricht den Anforderungen der MAV.

1.4 Abschlussprüfungen

Die Abnahme der Abschlussprüfungen entspricht in bezug auf Umfang (Zahl der geprüften Fächer), Form der Prüfungen (schriftlich und/oder mündlich) und Niveau (Anrechnung der Vornoten, Doppelzählung von Kernfächern, erforderlicher Durchschnitt usw.) den Bedingungen der MAV.

1.5 Ueberprüfung

Unterricht und Abschlussprüfungen werden von der Maturitätskommission des zuständigen Hochschulkantons überprüft.

1.6 Anerkennung

Gesuche um Anerkennung einer Lehrerbildungsinstitution sind an einen Hochschulkanton zu richten:

- Lehrerbildungsanstalten eines Hochschulkantons an ihre kantonale Erziehungsdirektion,
- Lehrerbildungsanstalten eines Nichthochschulkantons an einen benachbarten Hochschulkanton.

Der für die Anerkennung zuständige Hochschulkanton betraut seine kantonale Maturitätskommission mit den oben genannten Ueberprüfungen und Kontrollen. Diese unterbreitet ihren Bericht der Hochschule (Hochschulkommission, Hochschulrat), die über den Antrag für eine Anerkennung durch den betreffenden Hochschulkanton entscheidet.

1.7 Rekurs

Gegen Entscheide der Hochschule kann Rekurs an die Erziehungsdirektion des betreffenden Hochschulkantons eingereicht werden.

1.8 Allgemeine Gültigkeit der Anerkennung

Die vom zuständigen Hochschulkanton ausgesprochene Anerkennung soll auch für die Hochschulen anderer Kantone gelten.

2 Prüfungsgebundener Zugang zu den kantonalen Hochschulen

2.1 Inhaber eines im Normalstudiengang erworbenen Primarlehrerpatentes, welche die unter Ziffer 1 genannten Bedingungen nicht erfüllen, erhalten die Immatrikulationsberechtigung nach Bestehen einer Prüfung in vier Disziplinen

- zweite Landessprache
- zweite Fremdsprache
- Mathematik
- Physik oder Chemie oder Biologie.

2.2 Die Prüfungen werden von der kantonalen Hochschule für die sich bei ihr meldenden Kandidaten durchgeführt.

2.3 Die Anforderungen in den geprüften Disziplinen entsprechen denjenigen des Maturitätstypus B. Die Prüfung gilt als bestanden, wenn der Kandidat insgesamt 16 Punkte erreicht hat (eine Note pro Disziplin). Dabei darf keine Note unter 3 sein.

2.4 Die bestandene Prüfung wird von allen kantonalen Hochschulen anerkannt.

2.5 Die Prüfung kann einmal wiederholt werden.

2.6 Die Liste der Kandidaten, welche die Prüfung nicht bestanden haben, wird der Zentralstelle für Hochschulwesen übermittelt, die ihrerseits die Hochschule informiert, um zu vermeiden, dass sich ein Kandidat mehr als zweimal zur Prüfung anmeldet.

3 Prüfungsfreie Zulassung für spezielle Hochschulausbildung

Inhaber eines Primarlehrerpatentes werden ohne ergänzende Examen zu Studien an einer kantonalen Hochschule zugelassen, welche berufliche Qualifikationen vermitteln, ohne zu einem akademischen Grad zu führen. Diese Erleichterung gilt jedoch unter Vorbehalt der fachspezifischen Aufnahmebedingungen der einzelnen Hochschulen.

4 Allgemeine Bestimmungen

Diese Empfehlungen ersetzen die Empfehlungen der Schweizerischen Hochschulrektorenkonferenz vom 25. Mai 1973 sowie die Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren vom 20. Oktober 1977.

Für die Erziehungsdirektorenkonferenz Für die Hochschulrektorenkonferenz

Der Präsident

Der Präsident

gez. E. Rüsch

gez. H. Siegwart

St. Gallen, den 20. September 1982

PROTOKOLL

der Jahresversammlung 1982 vom 12./13. November 1982 in Lausanne

Anwesend: H. Brühweiler, Z. Frey, J. Gessler, R. Jenelten, F. Kost, P. Knopf, B. Krapf, U.P. Lattmann, E. Lautenbach, B. Mayer, U.P. Meier, H. Messner, P. Meyer, P. Nenniger, P. Schläpfer, W. Schneeberger, F. Schoch, K. Reusser, A. Richli

1. Begrüssung

Der Präsident, Dr. Hans Brühweiler, begrüsst die Versammlung und gibt die zahlreich eingegangenen Entschuldigungen bekannt. Als Stimmzähler wird Herr Nenniger gewählt. Das Protokoll übernimmt U.P. Lattmann.

2. Protokoll der Jahresversammlung

Das Protokoll wird unter Verdankung an den Protokollführer, Dr. Bruno Krapf, einstimmig verabschiedet.

3. Jahresbericht des Präsidenten

Der Präsident verliest den Jahresbericht über das Vereinsjahr 1981/82. Der Bericht und die Arbeit des Präsidenten werden von Kurt Reusser verdankt. Der Jahresbericht erscheint in der nächsten Nummer 'BzL'.

4. Verbandsbulletin

Die Mitglieder haben eine Null-Nummer des geplanten Verbands-Bulletins 'Beiträge zur Lehrerbildung' (BzL) erhalten. Fritz Schoch legt in einer kurzen Einleitung dar, wie es zur Entstehung dieser Verbands-Zeitschrift gekommen ist.

Erste Diskussionen sind in einer Klausurtagung bei Peter Schwarzbach entstanden. Dort entwickelte eine Gruppe Idee und Konzept. Die Gruppe hat auch die erste Nummer vorbereitet.

Zweck und Ziel der Zeitschrift: Sie soll als Verbandsorgan dienen, Forum für Probleme der Lehrerbildung sein und Berichterstattung über Tagungen und Kurse ermöglichen. Im Sinne eines Bulletins soll die Zeitschrift den Informationsfluss zwischen Mitglieder und Vorstand intensivieren. Inhaltlich soll sich die Zeitschrift nicht mit allgemeinen Erziehungsfragen befassen, sondern sich bewusst auf Fragen der Lehrerbildung einschränken. In der Schweiz besteht eine solche Zeitschrift bisher nicht. Andererseits besteht unter den Lehrerbildnern ein echtes Bedürfnis nach solcher Kommunikationsmöglichkeit.

Bezüglich des Konzepts ist vorgesehen, jede Nummer mit einem zentralen Thema zu gestalten (Leitartikel), daneben sollen verschiedene kleinere Artikel aufgenommen werden. Erscheinungsrhythmus: Dreimal im Jahr im vorliegenden Umfang. Herstellung: Kleinoffset. Preis pro Nummer: ca. Fr. 2.50.

Der Vorstand beantragt der Mitgliederversammlung, die Herausgabe der Zeitschrift während eines Jahres zu bewilligen und zur finanziellen Sicherstellung den Mitgliederbeitrag um Fr. 10.-- zu erhöhen.

In einer längeren Eintrittensdebatte äussern sich zahlreiche Mitglieder über das geplante Projekt. Bedenken werden bezüglich der finanziellen Seite aufgeworfen. Ebenfalls werden gewisse Bedenken bezüglich einer zusätzlichen Zeitschrift, vor allem in Hinblick auf die Situation der Zeitschrift der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung geäußert. Von verschiedenen Seiten wird angeregt, auch französischsprachige Beiträge aufzunehmen und die Ge-

legenheit zu benützen, die Kollegen der welschen Schweiz zur aktiven Arbeit im SPV zu ermutigen. Bezüglich der finanziellen Seite geht aus einer rechnerischen Darstellung hervor, dass bei einer Erhöhung des Mitgliederbeitrages von Fr. 10.-- die Herausgabe für ein Jahr zwar geregelt ist. Dies allerdings nur dank der verspäteten Zahlung der Mitgliederbeiträge über den Verlag Sauerländer. Für das Jahr 1984 zeichnet sich aber durch die Herausgabe der Zeitschrift, gleiche Einnahmequellen wie 1983 vorausgesetzt, schon jetzt ein Defizit von Fr. 2'000.-- bis Fr. 3'000.-- ab. Der Vorstand wird bemüht sein, durch private Gönner und Spenden dieses Defizit beheben zu können und wird der Mitgliederversammlung anlässlich der nächsten Jahresversammlung entsprechende Vorschläge unterbreiten.

Unter den Vorbehalten bezüglich der finanziellen Regelung ab 1984 unterstützt und beschliesst die Mitgliederversammlung einstimmig die Herausgabe der Zeitschrift 'Beiträge zur Lehrerbildung'.

5. Rechnung / Budget

Die Jahresrechnung und das Budget finden Sie in dieser Nummer. Die Rechnung wird von der Mitgliederversammlung einstimmig genehmigt. Das Budget für 1983 wird unter Einschluss der Erhöhung des Mitgliederbeitrages von Fr. 20.-- auf Fr. 30.-- einstimmig genehmigt.

Vorstand und Mitgliederversammlung sprechen der Rechnungsführerin, Frau Zita Frey, den Dank für die gute Rechnungsführung aus.

6. Wahlen

Iwan Rickenbacher hat als Rechnungsrevisor demissioniert. Zum Nachfolger wird Frau Eva Lautenbach gewählt.

Der SPV hat Anrecht auf einen dritten Delegierten in der Delegiertenversammlung des VSG. Als Mitglied wird Herr Stefan Albisser, Lehrer für Pädagogik und Psychologie am Lehrerseminar in Spiez, gewählt.

7. Umschau

Herr Dr. Nenniger, Universität Freiburg im Br., referiert kurz über die Ergebnisse des Projektes über Lehrerfortbildung. Die Mitarbeit der Mitglieder des SPV war sehr erfreulich und hat dem Projekt zum Erfolg verholfen. Herr Nenniger dankt allen Beteiligten im Namen des Instituts sehr herzlich.

8. Verschiedenes

Im anschließenden thematischen Teil werden Fragen im Anschluss an den Bericht "Praxis der Fachdidaktik in der schweizerischen Lehrerbildung" (EDK-Bulletin Nr. 32, Genf 1982) behandelt. Die Diskussion zeigt, dass das Thema Fachdidaktik ein brennendes Problem in der Lehrerbildung ist. Es herrscht die Meinung, man müsste alles unternehmen, damit unter dem Deckmantel Fachdidaktik nicht eine Ausbreitung der fachwissenschaftlichen Ausbildung stattfindet. Andererseits ist dringend darauf zu achten, dass eine "Atomisierung" der fachdidaktischen Pächter vermieden werden kann. Bei einer geplanten Tagung über Fachdidaktik sollte nicht nur der tägliche Erfahrungsbereich zum Zuge kommen. Es müssten auch grundsätzliche Referate eingebaut werden. Allerdings sollten diese nicht nur zur akademischen Profilierung dienen. Es müsste auch darauf geachtet werden, dass an einer solchen Tagung wirklich die Fachdidaktiker teilnehmen (Vgl. den Tagungsbericht von Helmut Messner in dieser Nummer.)

Zofingen, 17.11.82

gez. Der Protokollführer:

U.P. Lattmann

Schweizerischer Pädagogischer Verband

Jahresrechnung 1982

I. <u>Vermögen</u> am 31. Oktober 1981	PC	Fr. 3'202.60
	Bank	Fr. 666.95
		Fr. 3'869.55

II. Einnahmen

Abrechnung Sauerländer 81 (Anteil Nur-SPV-Mitglieder)	Fr. 836.10
Jahresbeitrag H.P. Bärtschi	Fr. 20.--
Abonnemente für die 'Beiträge zur Lehrerbildung'	Fr. 145.--
Zins auf Sparheft	Fr. 21.10
	Fr. 1'022.20

III. Ausgaben

Sauerländer, Aarau: Adr.Couverts	Fr. 51.75
SPV-Stempel (Salathé, Liestal)	Fr. 19.70
Rückerstattung an Kassier (Baden)	Fr. 117.40
" an Präsident des Verbandes (Baden u.a.)	Fr. 132.--
Honorar für Referenten, Baden (Dr. H.P. Müller)	Fr. 200.--
Sauerländer: Adr.Couverts	Fr. 59.15
Post-Porti	Fr. 70.--
Rückerstattung an Vorstand	Fr. 1'953.30
Frau G. Hirschi, Grafikerin, für Bulletin	Fr. 300.--
Buchdruckerei Künzler: Couvert-Druck	Fr. 179.--
Rechnung Suter Repro, Bern: Druck der BzL	Fr. 1'096.30
	Fr. 4'178.60

IV. Bilanz PC-Stand 81 / Ausgaben / Einnahmen

Fr. 3'202.60	(PC 31.10.81)	
+ Fr. 1'022.20	(Einnahmen)	
= Fr. 4'224.80		
- Fr. 4'178.60	(Ausgaben)	Fr. 46.20

V. Vermögen am 31. Oktober 1982

Fr. 666.95	(Bank 31.10.81)	
Fr. 46.20		Fr. 713.15

Davon zur Zeit:

a) auf Bank	Fr. 688.05
b) auf PC	Fr. 25.10

Thalwil, 1. November 1982

Kassierin des SPV:

gez. Zita Frey

Budget 1983Einnahmen:

- Mitgliederbeiträge ausstehend 1982	Fr. 2'500.--
- Mitgliederbeiträge 1983	Fr. 2'500.--
- Mitgliederwerbung: Neue Mitglieder	Fr. 300.--
- Abonnemente BzL	Fr. 300.--
	Fr. 5'600.--

- Erhöhung Mitgliederbeitrag um Fr. 10.--
gemäss Beschluss der Jahresversammlung
Nov. 82 in Lausanne

Basis: 270 zahlende Mitglieder (nomineell: ca. 300)	Fr. 2'700.--
--	--------------

<u>TOTAL DER EINNAHMEN:</u>	Fr. 8'300.--
-----------------------------	--------------

Ausgaben:

- Spesen Präsident / Kassierin	Fr. 300.--
- Vorstandsspesen	Fr. 1'800.--
- Briefbogen drucken	Fr. 200.--
- BzL 3 Nummern: Druck Porti, Couverts, Verpackung, Adressensätze, Schreibarbeiten	Fr. 4'650.--

<u>TOTAL DER AUSGABEN:</u>	Fr. 6'950.--
----------------------------	--------------

Gegenüberstellung:

- Einnahmen	Fr. 8'300.--
- Ausgaben	Fr. 6'950.--

<u>EINNAHMENÜBERSCHUSS:</u>	Fr. 1'350.--
-----------------------------	--------------

Anmerkung:

Der veranschlagte Einnahmenüberschuss kommt nur dadurch zustande, dass der Grossteil der Mitgliederbeiträge pro 1982 im November letzten Jahres (Abschluss der Jahresrechnung) noch ausstehend war und demnach in den Einnahmen pro 1983 erscheint.

Daraus folgt: Der SPV-Vorstand wird sich im laufenden Jahr bemühen (müssen), Gönner zu finden für die Weiterführung der 'Beiträge zur Lehrerbildung'.

Zwei Tagungsberichte

I. DIE FACHDIDAKTISCHE AUSBILDUNG IN DER SCHWEIZERISCHEN PRIMARLEHRERBILDUNG IN DISKUSSION

Im Rahmen der Jahresversammlung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV) am 12. November 1982 in Lausanne fand eine Diskussion über die Entwicklungstendenzen der fachdidaktischen Ausbildung in der schweizerischen Primarlehrerbildung statt. Als Grundlage dafür diente das Informationsbulletin der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz zur "Praxis der Fachdidaktik in der schweizerischen Primarlehrerbildung"¹. Das Bulletin enthält einen Bericht über die Konzeption der fachdidaktischen Ausbildung in verschiedenen Lehrerbildungsanstalten der Schweiz sowie eine zusammenfassende Auswertung von Interviews mit verantwortlichen Persönlichkeiten in der Lehrerbildung zu verschiedenen Einzelaspekten der Fachdidaktik (Fachverständnis, Bezüge zu den Fach- und Erziehungswissenschaften, Ausbildungsplan, Theorie-Praxis-Bezug, Qualifikation des Fachdidaktikers). Der Bericht bildet eine wertvolle Grundlage für den Erfahrungs- und Gedankenaustausch zur fachdidaktischen Ausbildung über die einzelnen Kantonsgrenzen hinaus. Durch die vergleichende Darstellung verschiedener Ausbildungskonzepte wird es möglich, die Vor- und Nachteile verschiedener Lösungen abzuwägen und bei der Weiterentwicklung zu berücksichtigen.

In der Diskussion dieses Berichts standen vor allem drei Probleme im Vordergrund:

- a) die Folgen einer stark spezialisierten fachdidaktischen Ausbildung für Lehrer und Primarschule
- b) das Verhältnis der Fachdidaktik zur Allgemeinen Didaktik
- c) notwendige und wünschenswerte Qualifikationen des Fachdidaktikers

Zersplitterung der didaktischen Ausbildung

In der didaktischen Ausbildung der Primarlehrer ist allgemein eine Abkehr von der fächerübergreifenden Stufenmethodik hin zu einer nach Schulfächern gegliederten Fachdidaktik festzustellen. In den einzelnen Fachdidaktiken soll der angehende Primarlehrer mit den Zielen, Inhalten und Vermittlungsformen (Methoden) der einzelnen Schulfächer vertraut gemacht werden. Die Abkehr von der Stufendidaktik hin zur Fachdidaktik ist ein folgerichtiger Schritt in Richtung auf eine stärkere Professionalisierung des Primarlehrerberufs. Der angehende Primarlehrer soll für den Unterricht in verschiedenen Schulfächern besser vorbereitet werden als dies in der Stufendidaktik möglich war. Die meisten Votanten stimmten mit der Zielsetzung dieses Reformschrittes überein. Verschiedene Diskussionsteilnehmer verwiesen jedoch auf mögliche Nebenwirkungen einer nach Schulfächern differenzierten fachdidaktischen Ausbildung, die den angestrebten Verbesserungen der Ausbildung des Primarlehrers zuwiderlaufen

¹EDK-Informationsbulletin No. 23 (1982), zu beziehen bei: Sekretariat EDK, Palais Wilson, 1211 Genève 14

können. Es wird befürchtet, dass auf diese Weise die Didaktik zersplittert und atomisiert werde, was auf die angehenden Primarlehrer verwirrend und desorientierend wirken könne. Während in der Stufendidaktik ein relativ geschlossenes Unterrichtsbild fächerübergreifend vermittelt wurde, werden in der fachdidaktischen Ausbildung unter Umständen ein Dutzend z.T. widersprüchliche Unterrichtskonzeptionen vermittelt. Ein Ausweg aus diesem Dilemma könnte durch mögliche Schwerpunktbildungen in der fachdidaktischen Ausbildung gefunden werden. Weiter wird befürchtet, dass durch die Einführung der Fachdidaktiken in der Primarlehrerbildung die fachwissenschaftliche Orientierung des Primarschulunterrichts noch verstärkt wird. Diese Gefahr sei vor allem dann gegeben, wenn die Fachdidaktik von Gymnasiallehrern ohne Primarschulerfahrung erteilt wird, wie dies an einzelnen Lehrerseminarien der Fall ist.

Integrative Funktion der Allgemeinen Didaktik

Mit der Einführung der fachdidaktischen Ausbildung wurde in verschiedenen Institutionen der Primarlehrerbildung die Allgemeine Didaktik z.T. erheblich reduziert - gemessen an Semesterwochenstunden. Dies hat nicht selten zu einer Aushöhlung der Allgemeinen Didaktik in dem Sinne geführt, dass verschiedene Aufgaben nurmehr von den Fachdidaktiken wahrgenommen werden (Fragen der Unterrichtsplanung, der Erfolgskontrolle, der Auswahl von Zielen und Inhalten, der allgemeinen Methodik), die früher zum Aufgabenkreis der Allgemeinen Didaktik gehört haben. Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass verschiedene Fragen im Rahmen eines Schulfaches besser konkretisiert und aktualisiert werden können als in einer fächerübergreifenden Allgemeinen Didaktik. Auf der anderen Seite geraten auf diese Weise fächerübergreifende Anliegen leicht aus dem Blickfeld des Lehrerstudenten. Auch besteht die Gefahr einer begrifflichen Verwirrung des Lehrerstudenten, weil jede Fachdidaktik ihre eigene Sprache und Begrifflichkeit pflegt. Dies zeigt sich beispielsweise in der sehr unterschiedlichen Verwendung des Terminus "Lernziel" oder "didaktische Analyse". Um diesen Gefahren vorzubeugen und entgegenzuwirken, muss nach Ansicht verschiedener Votanten die Stellung der Allgemeinen Didaktik im Chor der Didaktiken weiter gestärkt statt geschwächt werden. In einer nach Schulfächern gegliederten didaktischen Ausbildung kommt der Allgemeinen Didaktik eine integrierende Funktion zu, wie sie früher von der Stufendidaktik wahrgenommen wurde. Sie hilft dem angehenden Primarlehrer, die verschiedenen didaktischen Anliegen und Prozesse in den einzelnen Schulfächern begrifflich zu fassen und ihre Verwandtschaft zu erkennen. Umgekehrt kann eine gemeinsame Sprache auch das Verständnis und die Aneignung der Fachdidaktiken durch den Lehrerstudenten erleichtern.

Fachdidaktiker - Fachwissenschaftler oder Erziehungswissenschaftler?

In einzelnen Lehrerseminarien wird der Fachdidaktik-Unterricht von Gymnasiallehrern in enger Verbindung mit dem allgemeinbildenden Fachunterricht erteilt. Hier wird befürchtet, dass

unter dem Deckmantel der Fachdidaktik vermehrt Fachwissenschaft betrieben wird und die Anliegen der Fachdidaktik zu kurz kommen. Dieser Gefahr kann durch eine institutionelle Trennung beider Ausbildungsbereiche und durch besondere Qualifikationsanforderungen an den Fachdidaktiker entgegengewirkt werden. Nach Meinung einzelner Votanten sollte der Fachdidaktiker die Primarstufe aus eigener Unterrichtserfahrung kennen und neben der fachlichen Qualifikation auch eine erziehungswissenschaftliche Qualifikation aufweisen. Auf diese Weise möchte man erreichen, dass bei der fachdidaktischen Konzeption der einzelnen Schulfächer in der Primarlehrerbildung neben fachlichen auch pädagogische Gesichtspunkte berücksichtigt werden. Konkret wird erwartet, dass dadurch ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den Ansprüchen einer kindgemässen Förderung und fachlichen Zielvorstellungen in den einzelnen Schulfächern hergestellt werden kann. Ohne erziehungswissenschaftliche Fundierung der einzelnen Fachdidaktiken besteht die Gefahr einer einseitigen fachlichen Ausrichtung und Grundlegung der Schulfächer.

Die aufgeworfenen Fragen und Meinungen konnten nicht ausdiskutiert und die Standpunkte nicht ausreichend geklärt werden. Im Rahmen einer weiteren Tagung, die von der Arbeitsgruppe "Primarschule" im EDK-Ausschuss "Lehrerbildung" (Leitung: Dr. U.P. Lattmann) geplant und durchgeführt wird, soll die Diskussion im kommenden Jahr weitergeführt und vertieft werden.

Der Berichterstatter: Helmut Messner

II. DIE BERUFSSITUATION JUNGER LEHRER - WAS KOENNEN WIR TUN?

Am 26./27. November 1982 fand im Langnauer Kurszentrum "Dorfberg" zum vierten Mal die *Jahrestagung ehemaliger Pädagogikabsolventen der Universität Bern (LSEB-Studiengänge)* statt. Der erste Teil der Veranstaltung war dem Thema "Junglehrerprobleme - Junglehrerberatung" gewidmet. Es berichteten zwei Kenner der Szene: Urs K. HEDINGER vom Amt für Unterrichtsforschung in Bern und Walter IMGRUETH, kantonaler Junglehrerberater, Luzern.

Urs K. Hedinger stellte in seinem Beitrag eine eigene, zusammen mit Bernhard Cloetta durchgeführte empirische Untersuchung¹ vor. Es handelt sich dabei um eine repräsentative schriftliche Befragung von 815 Berner Junglehrern (höchstens drei Jahre Unterrichtspraxis, nicht älter als 25jährig), ergänzt durch 11 eingehende Interviews. Insgesamt wurden zu 13 fächerübergreifenden Aufgaben des Lehrers (wie: Erziehungsziele festlegen, Unterricht planen, Disziplin der Schüler wahren, Kontakte zu den Eltern pflegen usw.) sowie 15 Schulfächern über 100 Fragen gestellt. Die

¹CLOETTA, B. & HEDINGER Urs K. (1981) *Die Berufssituation junger Lehrer*.
Bern: Haupt

Auswertung zeigte, dass für den Junglehrer die folgenden Aufgabenbereiche am meisten problemhaltig sind:

- die Aufgabe, Leistungen zu bewerten und Schüler zu beurteilen (vor allem dann, wenn sich darauf weitreichende Konsequenzen für die Schullaufbahn des Schülers ergeben);
- der Umgang mit Problemschülern;
- die Pflege des Kontakts mit den Eltern.

Unter den Schulfächern bereitet der *Religionsunterricht* dem Junglehrer am meisten Schwierigkeiten. Dass demgegenüber das Fach *Rechnen/Mathematik* am zweitwenigsten Probleme verursacht, mag manchen überraschen.

Wahrnehmung ist bekanntlich immer durch die persönliche Situation des Wahrnehmenden, durch seine Einstellungen und Haltungen mitbestimmt. Deshalb wurden bei den befragten Junglehrern auch berufsrelevante *Persönlichkeitsmerkmale* (Selbstsicherheit, berufliches Selbstbewusstsein, Berufszufriedenheit, Einstellung zu Reformen) sowie Merkmale der *äusseren Berufssituation* (Lehrauftrag, Schule, Klasse) erhoben. Dabei zeigte sich, dass die äussere Berufssituation für das Ausmass der erlebten Schwierigkeiten kaum ins Gewicht fällt. So berichten Lehrer an Mehrklassenschulen nicht über mehr Schwierigkeiten als andere. Auch ist es nicht generell so, dass Lehrer, die grössere Klassen unterrichten, mehr Probleme haben. Einer erhöhten Belastung ausgesetzt sind hingegen die Teilpensenlehrer, besonders jene unter ihnen, die das Problemfach Religion unterrichten. Demgegenüber erweisen sich Eigenschaften der Persönlichkeit und solche des persönlichen Befindens als sehr bedeutsam. So erleben Lehrer mit höherem beruflichem Selbstvertrauen praktisch bei allen einzelnen Berufsaufgaben und Tätigkeiten weniger Probleme. Auf der anderen Seite nehmen reformfreundlichere Lehrer mehr Schwierigkeiten wahr als reformskeptische; die ersteren besitzen offenbar ein schärferes Problembewusstsein. - In der Zusammenschau aller Befunde lässt sich nach Hedinger feststellen, dass die Nöte der Junglehrer im ganzen nicht sehr dramatisch sind, dass jedoch eine *problembelastete Gruppe* existiert, die sich an der Grenze des menschlich Zumutbaren bewegt.

Ausgangspunkt der anschliessenden *Diskussion* war die Frage, wie die Ausbildung am Seminar späteren Berufsschwierigkeiten besser begegnen könne. Dabei kam immer wieder zur Sprache, wie schwierig es ist, im Seminarunterricht die späteren Anforderungssituationen gleichsam vorwegzunehmen. Sicher muss es ein wichtiges Ziel der Grundausbildung sein, beim zukünftigen Lehrer ein *gesundes Selbstvertrauen* zu entwickeln, ein Selbstbewusstsein, das auf effektiven beruflichen Fähigkeiten und einer realistischen Selbsteinschätzung basiert. Andererseits haben viele von Junglehrern ihre Ursache nicht in der Grundausbildung. Dies verweist auf die Dringlichkeit einer *rekurrenten Lehrerbildung* (Phasen der Berufsausübung wechseln mit Phasen der beruflichen Weiterbildung), aber auch auf die Notwendigkeit, gewisse Probleme "ambulant" zu behandeln. In diesem Zusammenhang kommt der *Junglehrerberatung* ein besonderer Stellenwert zu. An diese Einsicht

konnte Walter Imgrüth, Junglehrerberater, seine Darlegungen anschliessen.

Im Kanton Luzern besteht seit 1973 die Junglehrerberatung, die der *Berufseinführung* aller diplomierten Lehrkräfte der Volksschule im ersten Dienstjahr dient. Sie ist ein wesentlicher Bestandteil innerhalb des Gesamtkonzepts der Lehrerbildung und in diesem Sinne der *Lehrerfortbildung* unterstellt. Die Hauptaufgabe besteht in der Beratung; sie umfasst allgemeine Fragen der Lehrertätigkeit (pädagogische Probleme, Umgang mit Eltern, Schulbehörden...) und alle berufspraktischen Bereiche. Diese Aufgabe wird durch einen hauptamtlich angestellten Junglehrerberater ausgeführt, der sich für die praktischen Bereiche ein *Team von Mitarbeitern im Nebenamt* aufgebaut hat. Wichtigste Aufgabe innerhalb der Beratung ist der Aufbau des Vertrauens zwischen dem jungen Lehrer und dem Berater. Dazu dienen folgende Arbeitsformen: Gruppensitzungen nach regionalen und stufenspezifischen Gesichtspunkten unter der Leitung eines erfahrenen Kollegen, halbtägige Hospitationen bei jedem der gegenwärtig ca. 100 Junglehrer, monatliche Rundbriefe, Telefonberatung und persönliche Gespräche. Kontakte zu den Seminarien dienen dazu, die Absolventen kennenzulernen und allgemeine Rückmeldungen über gemachte Beobachtungen zu geben.

In der angeregten anschliessenden Diskussion kam zuerst das *Verhältnis Beratung/Inspektion* zur Sprache. Wegen der unterschiedlichen kantonalen Schulsysteme konnten die einzelnen Tagungsteilnehmer in ihren Erfahrungsberichten und Voten nicht durchwegs von gleichen Voraussetzungen ausgehen. Der Lehrerberater sollte sich bei der Erfüllung seiner Aufgabe auf ein gutes Vertrauensverhältnis stützen können und alle Bewertungs- und Beurteilungsbereiche ausklammern - und dennoch, dort wo er gegeben ist, seinen Inspektionsauftrag nicht vernachlässigen!

Das *Verhältnis zwischen Grundausbildung und Berufseinführung* war ein weiterer Punkt des Gesprächs. Aehnlich wie auf anderen Stufen spielen die Rückmeldungen über Erfahrungen aus der Berufssituation zu wenig. Es müsste den Auszubildenden im Seminar interessieren, welchen Weg seine ehemaligen Studenten gehen und welche Schwierigkeiten sie in der Praxis erleben. Was kann der Junglehrerberater dazu beitragen? Welche Bedingungen müssen an einem Seminar gegeben sein, wenn Rückmeldungen aus der späteren Berufssituation für die Grundausbildung Konsequenzen haben sollen? Dies sind Probleme, für die es keine schematischen Lösungen gibt. Der Weg muss in jeder Situation wieder neu gefunden werden.

Soviel zum ersten Teil der Langnauer Tagung 1982. Dem informativen und anregenden Freitagabend folgte dann ein ebenso arbeitsintensiver, als *Workshop* organisierter *Erfahrungsaustausch* am Samstag. Dabei lag das Schwergewicht der Arbeit auf der *Vorstellung didaktischer Einheiten* (Unterrichtseinheiten, Projekte, Erkundungsstudien usw.), die aus dem aktuellen Unterricht von Tagungsteilnehmern stammten und sich auf spezifische Problembereiche bezogen. Es wurden folgende Themen vorgestellt und diskutiert:

(Fortsetzung S.32)

13 THESEN ZUR DENKERZIEHUNG *

Theo Iten & Fritz Schoch

A Einleitung

Bekanntlich besteht auf der Ebene der Grundsatzklärungen und Lernzielkataloge ein hoher Konsens darüber, dass in der Schule vermehrt die Denk- und Lernfähigkeit gefördert werden soll. Fragt man aber nach dem Inhalt der genannten Lernziele, so herrscht nicht selten Unklarheit, oder es zeigt sich, dass jeder etwas anderes darunter versteht, wie es für Zauber- und Leerformeln typisch ist. So kann man sich auch auf die schöne Formel vom Denken und Lernen berufen, um einer ihrer Einseitigkeit wegen nicht akzeptablen "formalen Bildung" das Wort zu reden (vgl. BECKER 1980).

Lern- und Denkfähigkeit dürfen unserer Meinung nach nicht als inhaltsleere "Kräfte" aufgefasst werden. "Sie können weder in beliebigen Situationen geschult werden, noch sind sie das Ergebnis eines blossen entsprechenden Wollens oder Entschlusses. Ihre Verwirklichung erfordert den Besitz geeigneter geistiger Werkzeuge" (AEBLI in MESSNER 1978, 5). In diesem Sinne schreibt auch MESSNER (1978,139): "In psychologischer Hinsicht ist Mündigkeit gleichbedeutend mit der Fähigkeit, Probleme aus eigener Kraft zu lösen und Erscheinungen seines Lebensraumes mit Hilfe eigener Begriffe und Denkkoperationen zu erfassen und zu verstehen". Mit diesen beiden Zitaten deuten wir auch an, welcher Auffassung von Kognitionspsychologie und Pädagogischer Psychologie wir nahestehen und wem wir wesentliche Anregungen für unsere Überlegungen zur Denkerziehung verdanken.

Ein Blick auf die Inhalte der Lehrerausbildung und -fortbildung zeigt, dass das so einleuchtende Lernziel "Denken und Lernen lernen" noch wenig in Angriff genommen wird. Zwar trifft man da und dort Kurse zum Thema "Lerntechnik" an. In den uns bekannten Beispielen werden die Lern- und Denk"barrieren" jedoch häufig zu oberflächlich analysiert. Tiefliegende Sinn- und Motivbarrieren lassen sich nicht durch äusserliche technische Massnahmen aus der Welt schaffen: "Die Lebensprobleme der heute heranwachsenden Kinder sind so viel grösser als ihre Lernprobleme..., dass die Schule, wenn sie überhaupt belehren will, es erst mit den Lebensproblemen aufnehmen muss..." (VON HENTIG 1977).

Wir haben eine erste Fassung der nachstehenden Thesen in einem Lehrerfortbildungskurs des Schweizerischen Vereins für Handarbeit und Schulreform (1981) zur Diskussion gestellt. Die überarbeitete und hier vorliegende Fassung legten wir kürzlich einem Kurs "Denkerziehung" der Lehrer-

* Leicht veränderte Fassung eines erstmals in *Die Deutsche Schule* (2/1982, 102-106) veröffentlichten Artikels.

fortbildung Bern zugrunde. Wir danken allen Kursteilnehmern für die zahlreichen Einwände und Anregungen, die den Thesenkatalog mitgeformt haben. Wir verstehen die Thesen als Arbeitsmaterial und Diskussionsgegenstand, und wir würden uns freuen, wenn sie in dieser Funktion Kolleg(inn)en in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung einen Dienst leisten könnten. Ferner verstehen wir unsere Arbeit als Beitrag zur Klärung und Konkretisierung eines Anliegens, das erfreulicherweise in breiten Kreisen der Gesellschaft akzeptiert, aber unserer Erfahrung nach noch zu wenig in gelebte Schulwirklichkeit überführt ist. Wir wünschen uns eine Schule, in der die Schüler häufig Gelegenheit haben, selbständig und exakt über eine Sache nachzudenken, und in der sie - angeregt von interessanten Mitmenschen und attraktiven Zielen - fragend und verstehend tief in den Gehalt der Lerngegenstände eindringen können.

B Vorbemerkung zu den Thesen

Selbständig denken - selbständig handeln

Den folgenden Leitideen liegt ein bestimmtes Gesellschafts- und Menschenbild zugrunde: Der selbständige, mündige und lebensfähige Mensch, der seine Probleme lösen und die Welt verstehen kann und will. Den menschlichen Motiven der Neugier, des Erkenntnisinteresses und des klaren Sehens steht als Korrelat eine Welt gegenüber, die mindestens teilweise eine verstehbare, geordnete Welt ist, in deren Gesetze man durch Denken und Forschen eindringen kann. Die Schule soll dem jungen Menschen helfen, ein *Repertoire von Begriffen, Gesichtspunkten, Fertigkeiten und Verfahren* aufzubauen, mit welchem er nach diesen Motiven handeln kann.

Denken als ein den ganzen Menschen betreffendes Geschehen

Wir glauben nicht an den in der Pädagogik oft postulierten Gegensatz zwischen "Kopf" und "Herz". Oft sind geistig differenzierte Menschen auch in ihrem Gefühlsleben und in ihrem sozialen Verhalten differenzierter als andere. Wer mit offenen Augen durch die Welt geht und seine Erfahrungen verarbeitet, gewinnt an Erlebnistiefe. "Der Denkende erlebt sein Leben; am Gedankenlosen zieht es vorbei" (Marie von EBNER-ESCHENBACH).

C Die Thesen

1. Die Natur der Denk- und Problemlöseprozesse besser verstehen

Die Denkpsychologie liefert uns Begriffe und Prozessmodelle, die uns helfen, klarer zu sehen, was beim Denken und Problemlösen, beim Lernen und bei der Begriffsbildung vor sich geht. Dadurch sind wir besser in der Lage, diese Vorgänge im Unterricht anzuregen und zu steuern.

2. Probleme des Alltags aufgreifen

Immer wieder suchen wir alltägliche problemhaltige Gegebenheiten aus allen Realitätsbereichen (inklusive Probleme des Zusammenlebens) aufzugreifen und zum Gegenstand gemeinsamen Nachdenkens zu machen. Problemlösen lernt man, indem man Probleme löst (learning by doing).

3. Von Problemen ausgehend unterrichten

"Problemorientiert unterrichten" heisst für uns: Wir legen viel Wert auf packende, aktuelle und lebendige Problemstellungen und erarbeiten im Unterricht gemeinsam ihre Lösung. An geeigneter Stelle verwenden wir die Methoden des "brainstorming" und des "lauten Denkens". Wir versuchen immer wieder, statischen Schulstoff in dynamische Fragestellungen zurückzuverwandeln und "originale Begegnung" (ROTH) zu ermöglichen.

4. Den Schüler nicht "gängeln"

Das Lernziel Selbständigkeit hat zur Voraussetzung, dass wir mit dem Prinzip der "minimalen Hilfe" (AEBLI) ernstmachen: Wir helfen dem Schüler nur soviel, als er braucht, um aus eigener geistiger Kraft vorwärtszukommen. Er soll möglichst vieles selber suchen, selber erforschen, erarbeiten und entdecken.

5. Denkfördernde innere (personale) und äussere (situative) Bedingungen schaffen

Wir bemühen uns, die für den Umgang mit Problemen und Lernaufgaben günstigen Denk- und Verhaltensstile in der Schule zu praktizieren und zu fördern: ein fragender Mensch sein; Freude haben am klaren Sehen von etwas; selbstkritisch sein; eine Haltung der "konstruktiven Unzufriedenheit" (DAVIS) an den Tag legen; Holzwege ertragen können; auf die Kraft des eigenen Denkens vertrauen. Zur Entwicklung solcher Haltungen ist ebenfalls notwendig, dass wir förderliche äussere Bedingungen für fruchtbares Lernen und Denken herstellen: eine Atmosphäre der geistigen Sammlung (Konzentration) schaffen, den Schüler zu eigenständigen Beiträgen ermutigen, in jedem seiner Vorschläge primär das Fruchtbare und Weiterführende sehen, bei ungeschickten und ausgefallenen Beiträgen keine Gewohnheiten des Auslachens dulden.

6. Eine positive Beziehung zu den "Sachen" fördern

Eine positive affektive Beziehung zu den Dingen der Welt bildet die Grundlage für die darauf bezogenen geistigen Tätigkeiten. Aus der Freude und dem Interesse an der Sache erwächst von selbst die Bereitschaft, sich damit denkend und lernend auseinanderzusetzen. Deshalb versuchen wir, im Schüler lebendige Interessen zu wecken. Ist der Schüler an einer Sache um ihrer selbst willen interessiert, erlebt er die Beschäftigung mit ihr als persönliche Bereicherung und entdeckt (wieder) die Freude am Denken und Problemlösen. Beispiel: die Schönheit einer klaren, überzeugenden Beweisführung erleben. So hat jede Denk- und Lernfähigkeit die Erlebnisfähigkeit zur Basis.

7. Klare Begriffe führen zu klarem Denken

Wir sind uns bewusst, dass der Begriffsbildung im Unterricht eine zentrale Bedeutung zukommt: Begriffe machen uns "sehend"; sie sind die Werkzeuge und Einheiten des Denkens; sie gehen aus dem Handeln hervor und wirken darauf zurück (steuern unser Verhalten). Wir bemühen uns deshalb, den Schülern klare und

lebendige Begriffe und Vorstellungen zu vermitteln.

8. Das Wesentliche lehren und lernen

Wir lehren die Schüler, mit "Stoffmassen" auf intelligente, selektive Weise umzugehen, indem wir das Wesentliche, Prinzipielle, Uebertragbare herauschälen. Wir klären und festigen dieses, indem wir es wiederholt durchdenken und auf neue Fälle anwenden lassen. Wir verhindern, dass sich der Schüler "Fili-gran" einprägt und unverstandene Lösungsmuster einschleift.

9. Einsichtiges Lernen fördern: "Verstehen ist Menschenrecht" (WAGENSCHHEIN)

Wir bemühen uns um exaktes, redliches Verstehen. Wir machen uns selbst oder andern in bezug auf das, das wir wissen/nicht wissen und können/nicht können, nichts vor. Auch der schwache Schüler soll soviel Einsicht wie möglich erhalten. Viele Dinge sind im Grundgedanken einfach und - gut erklärt - vielen verständlich. Mechanische und fremdgesteuerte Lernformen, wie blindes Tasten und Dressur, werden dem menschlichen Bedürfnis nach Einsicht und Selbststeuerung nicht gerecht.

10. Durch die Art der Aufgabenstellung beeinflussen wir das Lernverhalten des Schülers

Wenn wir dem Schüler immer wieder zu erkennen geben, dass wir das Begreifen der Zusammenhänge höher werten als das Wissen von isolierten Fakten, wenn wir ihm Lern- und Prüfungsaufgaben stellen, die nicht eine bloße Wiedergabe (Reproduktion), sondern eine Umformung oder Anwendung seines Wissens oder Könnens erfordern, verändern wir sein Lernverhalten in diese Richtung. Auch ihm wird das Verstehen von Zusammenhängen wichtiger als das Reproduzierenkönnen vieler Details. Er wird mehr als bisher versuchen, sein Wissen auf neue Fälle anzuwenden und es zur Erfassung neuer Gegebenheiten einzusetzen.

11. Anleitung zur Selbststeuerung des Denkens und Lernens geben

Wir versuchen zu sehen, nach welchen Alltagstheorien (Regeln des Lernens, Vorstellungen über kognitive Prozesse) die Schüler bei ihrem Lernen und Denken verfahren. Wir prüfen diese und suchen sie gegebenenfalls zu verändern, weiterzuentwickeln. Dies setzt voraus, dass wir "Tuchföhlung" mit dem Lern- und Denkverlauf des Schülers bekommen und behalten (Impulse wie: "Was hast du dabei gedacht?", "Wo bist du angestossen?", "Denk bitte laut!"). Indem wir mit dem Schüler in regelmässigen Abständen über den Stand seines Lernens reden, lehren wir ihn seine Lernprozesse bewusster wahrzunehmen, sie zu überprüfen und die Qualität seiner Leistungen selbst zu beurteilen. Das Ziel besteht darin, dass der Schüler die Verantwortung für seinen Lernfortschritt selbst übernimmt.

12. Die Selbstachtung des Schülers bewahren und stärken

Wir sind uns bewusst, dass es für das Selbstvertrauen eines Schülers wichtig ist, ob er schulische Erfolge oder Misserfolge

inneren Ursachen (Begabung, eigene Anstrengung) oder aber äusseren Gründen zuschreibt. Deshalb stehen wir vor allem dem misserfolgsängstlichen Schüler bei der Deutung und Verarbeitung seiner Prüfungsergebnisse bei. Wir versuchen, zusammen mit ihm die wahren Gründe einer mangelhaften Prüfungsleistung herauszufinden. Der Schüler soll eine stabile Selbstachtung und ein realistisches Selbstbild entwickeln.

13. Das eigene Tun überdenken: Aus Erfolgen und Fehlern lernen

Wenn der Schüler ein Problem gelöst hat, lassen wir ihn nicht gleich zur Tagesordnung übergehen. Vielmehr halten wir ihn dazu an, sich zu vergegenwärtigen, welche Schritte ihn zum Ziel oder nebenaus geführt haben. Wir sprechen miteinander über die Art, wie wir ein Problem angepackt und gelöst haben. Wir extrahieren Lösungsverfahren und heuristische Regeln. Im günstigen Fall kann der Schüler diese Erfahrungen auf analoge Problemstellungen nutzbringend anwenden.

LITERATUR

AEBLI, H. Einführung in MESSNER, H. (1978). / AEBLI, H. (1981) Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I und II. Stuttgart: Klett-Cotta. / BECKER, G.U. (1980) Das Lernen lernen. In: Neue Sammlung 20, 4, 1980, 320-237. / DAVIS, G.A. (²1971) Übung der Kreativität im Jugendalter: eine Diskussion über die Strategie. In: Mühle, G. & Schell, Christa, (Hrsg.) Kreativität und Schule. München: Piper. / VON HENTIG, H. (³1977) Was ist eine humane Schule? München/Wien: Hanser. / MESSNER, H. (1978) Wissen und Anwenden. Zur Problematik des Transfers im Unterricht. Eine psychologisch-didaktische Analyse. Stuttgart: Klett-Cotta. / ROTH, H. (¹²1970) Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover: Schrödel. / WAGENSCHNEIN, M. (1980) Naturphänomene sehen und verstehen. Genetische Lehrgänge. Herausgegeben von Christoph Berg. Stuttgart: Klett-Cotta.

(Schluss Tagungsbericht "Berufssituation junger Lehrer")

- Materialien und Übungen zur Sprachdidaktik (Theo Iten)
- Praktische Krankenpflege - Einführungskurs an einer Schwesternschule (Manuela Geiger)
- Wozu und wie Kinder fragen (Fritz Schoch)
- Problemschüler im Unterricht - Hintergründe und erzieherische Möglichkeiten (Helmut Messner)
- Bedeutung und Deutung der Kinderzeichnung (Kurt Eggenberger)
- Individualisierung des Unterrichts (Hans Müller)

Insgesamt hinterliess der Verlauf des Treffens den Eindruck, dass sich die Aufteilung in Schwerpunkt-Thema (Freitagabend) und Workshop (Samstag) bewährt. Deshalb ist geplant, die nächste Tagung wieder in diesem Rahmen durchzuführen. Sie findet am 28./29. Oktober wiederum im Kurszentrum "Dorfberg" in Langnau i.E. statt.

Der Berichterstatter:

Theo Iten

Das Kurzportrait

Die PAEDAGOGISCHE HOCHSCHULE des KANTONS ST. GALLEN bildet Sekundar- und Reallehrer aus

Alfred Noser, Rektor

1. Geschichtlicher Rückblick

In der Geschichte der Ausbildungsstätte für Oberstufenlehrer des Kantons St. Gallen bildet das Schuljahr 1981/82 einen besonderen Markstein. In diesem wichtigen Jahr wurde der Schritt von der Sekundarlehrantsschule (SLS) zur Pädagogischen Hochschule (PHS) vollzogen. Ein geschichtlicher Rückblick zeigt uns, dass die Sekundarlehrantsschule (SLS) im Jahre 1867 als erste Ausbildungsstätte für Sekundarlehrer in der Schweiz gegründet wurde. 1932 wurde die Ausgestaltung der Sekundarlehrantsschule an der Sekundarlehrerkonferenz ausgiebig diskutiert und unter anderem folgende Postulate gefasst:

Die Heranbildung der sanktgallischen Sekundarlehrer hat in St. Gallen zu geschehen.

Die Heranbildung von Sekundarlehrern soll Hochschulcharakter haben.

Die SLS ist räumlich von der Kantonsschule zu trennen.

Die verabschiedeten Postulate zeugen von einer geistigen Weitsicht und wurden wegweisend für die Verselbständigung der Ausbildungsstätte und für alle Reformen der kommenden Jahre. Im Laufe der reformerischen Bemühungen wurde am 18. August 1969 die Pädagogische Arbeitsstelle geschaffen, die unmittelbar aus den Bedürfnissen der Lehrerbildungsstätten der Primar- und Sekundarlehrerausbildung herauswuchs. Ziel und Aufgabe dieser so wichtigen Institution war es, und ist es bis heute geblieben, aktuelle Schulprobleme aller Stufen der Volksschulen zu bearbeiten. In vielen Bereichen wurde die Pädagogische Arbeitsstelle zur eigentlichen Forschungsstätte der Pädagogischen Hochschule. Im Jahr 1976 erfolgte ein weiterer entscheidender Reformschritt: Die Reallehrerausbildung wurde von den Seminarien in Rorschach, Sargans und Wattwil gelöst und mit einem geschlossenen, zweisemestrigen Ausbildungsgang der Sekundarlehrantsschule angegliedert. Die in unermüdlicher Kleinarbeit gestaltete Reform der Lehrerausbildung erhielt die gesetzliche Grundlage und Anerkennung im Gesetz über die Pädagogische Hochschule, das vom Grossen Rat am 22. April 1980 erlassen wurde und seit Beginn des Schuljahres 1981/82 in Kraft steht.

2. Das Gesetz über die Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen

Im Gesetz lautet der Auftrag für die Ausbildungsstätte der Sekundar- und Reallehrer kurz und klar:

Art. 1 Der Staat führt in St. Gallen eine Pädagogische Hochschule für Sekundar- und Reallehrerausbildung.

Art. 2 Die Schule vermittelt in Verbindung von Wissenschaft und Praxis die fachliche, methodisch-didaktische und pädagogische Ausbildung für die Berufe des Sekundar- und des Reallehrers.

Mit der nochmaligen Verlängerung der Ausbildung zum Sekundarlehrer auf sieben Semester konnte dem Postulat des hochschulgemässen Unterrichtes noch mehr Beachtung geschenkt werden, und zugleich wurde die Basis für die Gleichstellung der PHS mit den gleichen Ausbildungsstätten im Kanton Zürich, Bern, Freiburg und Basel erreicht.

3. Sekundarlehrerausbildung

Aufgabe, Organisation und Ausbildungsziel

Die Abteilung für Sekundarlehrerausbildung (SLA) wird in zwei Studienabteilungen, d.h. in einer sprachlich-historischen (ss) und einer mathematisch-naturwissenschaftlichen (sm) Richtung geführt. Die Studenten durchlaufen ein gebundenes Studium von 7 Semestern nach einem vorgeschriebenen Fächerplan mit entsprechenden Prüfungen. Im Laufe des Studiums an der Pädagogischen Hochschule erwirbt sich der Studierende das Rüstzeug für die Aufnahme der Lehrtätigkeit an einer Sekundarschule. Die fachwissenschaftliche, die berufspraktische sowie die musische und sportliche Ausbildung stellen zusammen eine Ganzheit dar.

Wissenschaftliche Ausbildung

In beiden Abteilungen erfolgt das Studium mit einer wissenschaftlichen Weiterbildung, die inhaltlich über die Mittelschulstufe hinausgeht und hochschulgemäss gestaltet ist. Wissenschaftlichkeit heisst dabei nicht Sammeln einer Vielzahl von Fakten, sondern eine bestimmte Methodik des Arbeitens, vertiefter Einblick in die Problemstellungen und Grundlagen der Sachgebiete, die Fähigkeit, die erworbenen Kenntnisse in einem Ordnungsgefüge zu strukturieren, und schliesslich die Kunst des sogenannten Transfers: die sinnvolle Anwendung eines erprobten Denkvorganges von einem Objekt auf ein anderes, wobei Vergleichbares von Unvergleichbarem abgehoben wird.

Es werden zwei Fächergruppen unterschieden:

a) Studienfächer

Obligatorische Studienfächer

Studienfächer mit Vorlesungen oder Seminarübungen (mündliche und schriftliche Uebungen, Kolloquien, Arbeiten im Labor, schriftliche Semesterarbeiten, Kandidatenreferate).

Studienfächer als Wahlpflicht

Im Wahlpflichtteil besteht eine beschränkte Wahlmöglichkeit, indem von drei angebotenen Fächern zwei, bzw. von zwei angebotenen Fächern eines ausgewählt werden muss.

Der Wahlpflichtunterricht gibt dem Studenten die Möglichkeit, fachliche Schwerpunkte zu setzen.

b) Freifächer

Der Freifach-Unterricht dient der Ergänzung und Vertiefung der Studien und gibt dem Studenten die Möglichkeit, fachliche und persönliche Schwerpunkte zu setzen.

Die obligatorischen Studienfächer und die Studienfächer als Wahlpflicht bilden den Kernbestand des Ausbildungsplanes. Sie nehmen hinsichtlich Stundendotierung eine Vorzugsstellung ein.

Berufspraktische Ausbildung

Für ihre unterrichtliche Tätigkeit als Sekundarlehrer werden die Studierenden vorbereitet durch:

a) den Didaktikunterricht

b) die Hospitien und Lehrübungen an der Uebungsschule und an weiteren Sekundarschulen

- c) durch einen speziellen Einführungskurs, ein zweiwöchiges Assistenzen- und Fachpraktikum und ein dreiwöchiges Hauptpraktikum.

Das Fach Didaktik beinhaltet die allgemeine Didaktik und die dazugehörigen Fachdidaktiken und ist ein obligatorisches Studienfach mit Vorlesungen und Seminarübungen. Jeder Student ist verpflichtet nach einem bestimmten Plan zu hospitieren. Im Laufe des Studiums hat jeder Student Gelegenheit, immer wieder Lektionen selber zu erteilen. Zu diesem Zweck führt die PHS eine Übungsschule, die mit 3 Klassenzügen eine voll ausgebauten Sekundarschule ist.

Musische und sportliche Ausbildung

Im musisch-sportlichen Bereich wählen die Studierenden ihrer Begabung und Neigung entsprechend zwei Fächer aus der Gruppe Zeichnen, Musik und Sport. Durch eigenes musikalisches Arbeiten erweitern die Studierenden ihr Können und ihre Kenntnisse. In der sportlichen Ausbildung stehen die erzieherischen und didaktischen Besonderheiten des Turnunterrichtes im Zentrum. Der Studierende lernt die Bedeutung des Turnunterrichtes für die Gesundheit des Menschen erkennen und entwickelt seine persönliche Turnfertigkeit weiter.

4. Reallehrerausbildung

Aufgabe und Ziel

Die an der Pädagogischen Hochschule (PHS) des Kantons St. Gallen angeschlossene Reallehrerausbildung bildet Lehrer der Unter- und Mittelstufe zum Reallehrer aus.

Der Reallehrerausbildung (RLA) an der Pädagogischen Hochschule sind Übungsschulen angegliedert, die der berufspraktischen Ausbildung der Lehramtskandidaten dienen.

Studienrichtungen

Der dreisemestrige Kurs wird in zwei Ausbildungsrichtungen (mehr sprachlich bzw. mehr mathematisch orientiert) geführt, die ein gemeinsames Grundstudium umfassen und die zusätzliche Spezialisierung der Kandidaten auf weitere Fachbereiche ermöglichen. Der Studierende erwirbt sich das Rüstzeug für die Aufnahme der Lehrtätigkeit an einer Realschule. Wie beim Sekundarlehrer bildet die fachwissenschaftliche, die berufspraktische sowie die musische und sportliche Ausbildung zusammen eine Ganzheit.

Studiendauer

Die Ausbildungskurse beginnen im Oktober und umfassen drei Semester. Das erste Semester dient der Allgemeinbildung (Grundstudium). Das Grundstudium wird in den berufspraktischen Fächern bis Ende des zweiten Semesters fortgesetzt mit anschließender Spezialisierung im dritten Semester. In den wissenschaftlichen Fächern erfolgt die spezifische Fachausbildung mit Beginn des zweiten Semesters.

Besondere Ausbildungsziele des Reallehrers

- Der Reallehrer soll Schülern, welche die Lernmotivation aufgrund schlechter Leistungen verloren haben, die Lernbereitschaft neu wecken und ihnen das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zurückzugeben.
- Vor allem soll der Reallehrer die Bereitschaft mitbringen, sich Schülern intensiv und individuell zu widmen, welche in irgend einem Bereich Leistungsschwächen aufweisen.

- Der Reallehrer soll in seiner Erziehungs- und Ausbildungsarbeit den Schüler ganzheitlich fördern, in dem er die Kräfte des Körpers, des Geistes und des Herzens anregt, leitet und kräftigt. Der Reallehrer soll besonders in der Lage sein, dem Schüler bei der Planung und Realisierung seines weiteren Bildungsweges zu helfen.

5. Fortschrittliches Gesetz über die Pädagogische Hochschule St. Gallen

Die neue Lehrerausbildung an der Pädagogischen Hochschule ist Teil der umfassenden Oberstufenreform im Kanton St. Gallen. Das neue Gesetz steckt der Sekundar- und Reallehrerausbildung einen weiten Rahmen und hat letztlich zum Ziel, die Volksschuloberstufe permanent in kleinen Schritten zu verbessern und weiterzuentwickeln.

Literatur

- Gesetz über die Pädagogische Hochschule
- Der Ausbildungsgang des Sekundarlehrers an der Pädagogischen Hochschule. In: Spektrum der Sekundarlehrer des Kantons St. Gallen, Nr. 3 1982/83, S. 7 ff.
- Der Ausbildungsgang des Reallehrers an der Pädagogischen Hochschule. In: Jahresbericht der Pädagogischen Hochschule 1981/82, S. 35 ff.

Einladung zur Mitarbeit in der Kongress-Arbeitsgruppe "Lehrerbildung"

Der diesjährige Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung SGBF findet im Rahmen der multidisziplinär angelegten und in ihrem wissenschaftlichen und kulturellen Programm sehr reichhaltigen Jahresversammlung der Schweizerischen Geisteswissenschaftlichen Gesellschaft SGG vom 3.-5. Juni 1983 in Luzern statt. Die Organisation des Kongresses SGBF liegt in den Händen der Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern. Ausführliche Angaben zum Kongress SGBF liefert das Bulletin 1/83 der SGBF, das soeben erschienen ist.

Im Rahmen des Kongresses der SGBF sind insgesamt 13 parallel laufende Arbeitsgruppen ausgeschrieben. Eine Arbeitsgruppe (Leitung: Bruno Krapf, Zürich) ist dem Thema "Lehrerbildung" gewidmet. Wer in dieser Kongress-Arbeitsgruppe einen Beitrag zur Theorie oder Praxis der Lehrerbildung präsentieren möchte, ist gebeten, sich bis zum 15. Februar 1983 mit Bruno Krapf, Voltastrasse 59, 8044 Zürich, Tel. 01/251 17 84 in Verbindung zu setzen. Dort sind auch weitere Auskünfte über Arbeitsweise, Zielsetzung, personelle und thematische Merkmale der Kongress-Arbeitsgruppe erhältlich.

Die Kongress-Arbeitsgruppe ist als offenes und allen in der Lehrerbildung engagierten Personen zugängliches Diskussionsforum gedacht.

Erziehungswissenschaftler für die Sekundarlehrerbildung an der Universität* Zürich

Im Teilstellenplan Sekundarlehrerbildung des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich sind auf Frühjahr 1983 oder später 2 Stellen für Erziehungswissenschaftler zu besetzen.

Wir erwarten:

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

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

Bewerberinnen und Bewerber werden ersucht, ihre Unterlagen zusammen mit dem offiziellen Formular, das bei der Direktion der Sekundar- und Fachlehrerbildung, Voltastrasse 59, 8044 Zürich, erhältlich ist, bis zum 28. Februar 1983 einzureichen.

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

Erziehungsdirektion des Kantons Zürich

Die Autoren der Beiträge dieser Nummer

Peter BONATI, Dr.phil., Leiter der Gymnasiallehrerbildung an der Universität Bern, Abteilung für das Höhere Lehramt, Fellenbergstrasse 14, Postfach 123, 3000 Bern 9 / Hans BRÜHWEILER, Dr.phil., Seminarlehrer und Präsident SPV, Landstrasse 12, 4452 Itingen / Theo ITEN, lic.phil., Seminarlehrer, Seestrasse 17, 6330 Cham / Hans KRUMMENACHER, lic.phil., Seminar- und Reallehrer, Leubergstrasse 34, 8615 Wermatswil / Helmut MESSNER, Dr.phil., Dozent an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau, Zofingen, Rankmattweg 4, 4802 Stengelbach / Alfred NOSER, Dr.phil., Rektor der Pädagogischen Hochschule des Kantons St.Gallen, Rorschacherstrasse 16, 9000 St.Gallen / Fritz SCHOCH, Seminarlehrer/Universitätsassistent, Chrosleweg 1, 3177 Laupen / Anton STRITTMATTER, Dr.phil., Leiter des Zentralschweizerischen Beratungsdienstes für Schulfragen (ZBS), Guggistrasse 7, 6000 Luzern 4.

P.P.
3412 Heimiswil



Unterrichten lernen



Helmut Messner (Hrsg.), Erich Dorer,
Elmar Hengartner, Heinz Vettiger
198 Seiten, Best.-Nr. 68002, Fr. 23.40

Wer sich beruflich mit der Ausbildung von Lehrern beschäftigt, wird sich speziell mit der Frage auseinandersetzen, wie zukünftige Lehrer am besten auf die Aufgabe des Unterrichts vorzubereiten sind. Je nach Standpunkt werden dabei die unterschiedlichen Faktoren und Voraussetzungen betont, die in der Ausbildung zu fördern sind: fachliche, erziehungswissenschaftliche, soziale und praktische Kompetenzen.

Unterrichten lernen ist in erster Linie ein Arbeitsbuch für Ausbildner und Studenten. Es dient der Anleitung und Betreuung von Lehrübungen zu verschiedenen Lehr- und Lernformen im Unterricht der Volksschule. Für den im Beruf stehenden Volksschullehrer bietet das Werk eine Reihe von Ideen und Anregungen für das unterrichtliche Handeln im Schulalltag.

Schroedel

Gegen einen angemessenen Druckkostenbeitrag können hier Inserate placiert werden.

Bitte druckfertige Vorlagen an die Redaktion senden.

Die 'BzL' erscheinen jährlich 3mal: im Februar, Juni und Oktober.

Inserate



**erfolgreich investierte
Werbefranken**