

**Zeitschrift:** Schweizer Schule

**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz

**Band:** 61 (1974)

**Heft:** 5: Lehrerfortbildung unter der Leitidee der Mitsprache und Mitbestimmung aller Beteiligten

**Artikel:** Lehrerfortbildung unter der Leitidee der Mitsprache und Mitbestimmung aller Beteiligten

**Autor:** Füglister, Peter

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-528823>

#### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

#### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

#### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 24.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Lehrerfortbildung unter der Leitidee der Mitsprache und Mitbestimmung aller Beteiligten

Peter Füglister

## 1. Lehrerfortbildung nach Angebot und Nachfrage

Die periodisch sich wiederholenden Ausschreibungen kantonaler, regionaler und gesamtschweizerischer Lehrerfortbildungskurse entsprechen weitgehend dem allgemeinen Marktmodell von Angebot und Nachfrage. Ein Gremium, das entweder von den Lehrerverbänden selbst bestellt wird oder in das zumindest Interessenvertreter Einsitz nehmen, bietet eine Vielzahl von Kursen an, die der Vielfalt der beruflichen Bedürfnisse oder persönlichen Interessen der Lehrer entspricht.

Für das Jahr 1974 hat z. B. die Fortbildungskommission des Kantons Thurgau 88 Kurse und Tagungen ausgeschrieben. Das Programm 1974/75 der Zürcher Arbeitsgemeinschaft für Lehrerfortbildung enthält über 200 Veranstaltungen.

In jenen Kantonen, in denen die Lehrer zur beruflichen Fortbildung verpflichtet sind, entscheidet in aller Regel der Teilnehmer selbst, für welchen Kurs er sich einschreiben will. Massgebend für die engere Abgrenzung der Kursthematik sind die Kompetenz und der Sachverstand des entsprechenden Leiters; die didaktische Organisation ist seinem individuellen Lehrgeschick oder der Initiative der Teilnehmer anvertraut. Eine Überprüfung des Kurserfolgs ist nicht vorgesehen, es findet bestenfalls eine Befragung über die Zufriedenheit mit dem Kurs und eine Erhebung allfällig unberücksichtigter Ausbildungsbedürfnisse statt, was zu Modifikationen des Kursangebotes (Auswechseln einzelner Kurse bzw. Referenten) Anlass geben kann. In besonderen Fällen, etwa zur Einführung spezieller Lehrmethoden oder neuer Lehrmittel, werden einzelne Kurse für die Lehrer der durch die Neuerungen betroffenen Stufe für obligatorisch erklärt. Grundsätzlich behält sich jedoch der Schweizerische Lehrerverein als mitgliederstärkste Berufsorganisation das Recht vor, wie bis anhin «ihre berufsbegleitende Fortbildung in völliger Freiheit mitbestimmen

und mitgestalten» zu können (SLZ 6/1974, S. 218).

## 2. Der Partizipationsgedanke in der Lehrerfortbildung

Die Forderung der schweizerischen Lehrerschaft nach Mitsprache entspringt zunächst dem traditionellen *standespolitischen* Willen, in allen bildungspolitischen Angelegenheiten den Einfluss geltend zu machen. Was die Mitgestaltung der beruflichen und persönlichen Fortbildung betrifft, kommt dies im ersten und dritten Satz der vom SLV in seiner Delegiertenversammlung vom 15.12.1973 verabschiedeten *Thesen zur Lehrerfortbildung* klar zum Ausdruck:

«Die Lehrerschaft nimmt durch ihre Organisationen *Einfluss* auf die Fortbildung. Sie hat über Inhalt, Umfang, Form, Gestaltung und Dauer sowie beim Festlegen der Prioritäten massgebend mitzubestimmen. Die Lehrerorganisationen sind in den Organen der Fortbildungs-Institutionen mindestens *paritätisch vertreten*». (SLZ 6/1974, S. 218 – Hervorhebung durch Verf.)

Die Forderung, auch über *Inhalt, Form, Gestaltung* sowie beim Festlegen der Prioritäten massgebend mitzubestimmen, geht über die nach der Leitvorstellung von Angebot und Nachfrage organisierte Lehrerfortbildung hinaus. Bei Fortbildungskursen «in völliger Freiheit mitbestimmen und mitgestalten» zu können, bedeutet mehr und wesentlich anderes als lediglich die Möglichkeit, in einem zur freien Auswahl ausgeschriebenen Angebot nach persönlichen Bedürfnissen Präferenzen setzen zu dürfen. Hier geht es um die *Zielsetzung* der Ausbildung schlechthin. Damit ist aber nebst der politischen auch die *ethische* Dimension des Partizipationsgedankens angesprochen. Es stellt sich die in allen gemeinsamen Unternehmungen grundsätzliche *Frage nach der Berücksichtigung der Betroffenen bei der Zielbestimmung*, m. a. W. bei der Setzung von Handlungsregeln (Maximen). Auf den konkreten Fall der Lehrerfortbildung bezogen, würde diese Frage lauten:

*Wie ist die Lehrerfortbildung in der Planung und praktischen Durchführung zu konzipieren, damit in ihr die Beteiligung der betroffenen Kursteilnehmer an den Entscheidungen über die Ziele und über die didaktische Gestaltung des Kurses optimal, d. h. im Sinne einer rational geführten Mitsprache und Mitbestimmung verwirklicht wird.*

Die zwei zentralen Gesichtspunkte, unter denen die hier aufgeworfene *curriculum-theoretische Frage* anzugehen ist, sind der Aspekt der *Betroffenheit* und der Qualität der didaktischen *Entscheidungen*.

Bevor wir dazu unseren Standpunkt darlegen, sei – aus der Sicht der Praktischen Philosophie<sup>1</sup> – kurz auf eine defizitäre Interpretation des Partizipationsgedankens hingewiesen.

## 2.1 Partizipation (miss-)verstanden als «Demokratisierung»

In frühen Ansätzen zur Curriculumreform, die sich vor allem um die Transparenz der Lehrplangestaltung bemühte, stand die *Beteiligung einer grösstmöglichen Zahl* (im Gegensatz zu den «esoterischen» Lehrplankommissionen) am Prozess der Lernzielfindung und -entscheidung im Vordergrund. Durch den Einsatz von empirischen Befragungstechniken sollten möglichst viele (im Grenzfall: alle denkbar möglichen) Interessen erfasst werden, die von der Bevölkerung an die Schule herangetragen werden und in der Gestaltung neuer Curricula zu berücksichtigen wären. Ähnlich gelagert ist die Ausgangsfrage jener Projekte, die mittels empirischer Erhebungen nach der tatsächlichen bzw. erwünschten *Verteilung der Entscheidungskompetenz* der an einer Curriculumentwicklung beteiligten Personen- und Berufsgruppen fahnden (vgl. AREGGER/WINIGER 1973). Diese z. T. sehr aufwendigen Untersuchungen sind zwar von den Projektautoren (z. B. EBAC, LOT) erklärermassen in heuristischer Absicht und lediglich zum Zwecke der Abklärung bildungspolitisch bedeutsamer Sachverhalte unternommen worden, sie geben jedoch Anlass zu Vermutungen, gewisse curriculare Reformen zielten darauf ab, im Zuge einer allgemeinen Demokratisierung von Schule und Unterricht die Entscheidungs- und Verantwortungsfunktionen von den obern auf die untern «Ränge» zu verlagern, um da-

durch – etwa in bildungspolitischer Absicht – einen gesamtgesellschaftlichen Konsens zu bewirken. Der Miteinbezug der Interessen der Betroffenen kann aber letztlich nicht Sache der politischen Opportunität oder der motivationalen Beeinflussung der Reformbereitschaft sein. Die Berücksichtigung aller Betroffenen ist eine unabdingbare Voraussetzung für eine *rationale Konsensfindung* überhaupt. Es geht also nicht darum, ob und in welchem Umfang auch die Interessen der «Betroffenen an der Basis» zu beachten sind, sondern um die Schaffung einer Beratungssituation, die eine Artikulation der Zielvorstellungen aller, die sich über ein berechtigtes Interesse an der Zielbestimmung ausweisen können, ermöglicht und sicherstellt. Wie ist das zu bewerkstelligen? Nach dem Verständnis der Praktischen Philosophie lassen sich Handlungsziele (und als solche sind auch die zur Norm erklärten Lernziele zu verstehen) – das sei vorweg angemerkt – weder in einem plebisitären Akt durch Mehrheitsbeschluss noch durch Dezision einzelner Personen oder Gruppen noch durch die Festlegung von formalen Entscheidungskompetenzen und -verfahren legitimieren, sondern allein durch die *inhaltliche Qualität der Argumente*, mit denen die allgemeinen Leitideen und die auf sie bezogenen spezifischen Zielsetzungen in einer konkreten Handlungssituation begründet werden.

Welchen Kriterien eine *rationale Zielbestimmung* genügen muss, zeigt GATZEMEIER in seinen «Grundsätzlichen Überlegungen zur rationalen Argumentation» (vgl. den Beitrag in diesem Heft, bes. 2.1). An dem nun erreichten Punkt unseres Gedankenganges bleibt vorerst abzuklären, wer in einer Beratungssituation, die zum Zwecke der *Entwicklung eines Kurses* durchgeführt wird, die *Betroffenen* sind.

## 2.2 Die Berücksichtigung aller Betroffenen

Der Kreis der Betroffenen wird bestimmt durch die am Kurs direkt und indirekt beteiligten *Personen* sowie durch den *Gegenstand* (Lerngegenstand, Inhalt, Thematik) des Kurses. Die Bedeutung der Kursthematik beruht in ihrem mittelbaren Einfluss auf den Lernprozess, der sich im Verhalten bzw. in Verhaltensänderungen des Lernenden

auswirkt. Es macht einen Unterschied, ob der Kurs die Stätten des klassischen Altertums zum Gegenstand hat, oder ob in ihm Strategien des modernen Management gelehrt werden. Auf schulrelevante Themen bezogen: «Der Bodenseeraum in Geschichte und Gegenwart» als Kursthema wird das für das Geschehen in der Klasse bedeutsame Lehrerverhalten anders beeinflussen als beispielsweise ein Gruppengespräch über pädagogisch wirksame Führungsstile, verbunden mit einem Verhaltenstraining.

Wenn auch kaum ein Thema eines gelungenen Lehrerfortbildungskurses denkbar ist, das sich in der Folge nicht irgendwie im Unterricht auswirken würde, so dürfte das letztgenannte Beispiel doch deutlich machen, dass *sozialwissenschaftlich* orientierte Themenstellungen wegen ihren gesellschaftlichen Auswirkungen in besonderem Masse die Frage der Betroffenheit tangieren. Von daher ist es auch verständlich, dass das Problem der Mitbestimmung vor allem in jenen Fortbildungsveranstaltungen, die das menschliche Verhalten und die Möglichkeit, es (erzieherisch) zu beeinflussen, zum Gegenstand haben, besonders aktuell ist. In solchen Kursen geht es in der Regel nicht lediglich um Informationsvermittlung, sondern um eine ernsthafte Überprüfung und gegebenenfalls Neuorientierung des erzieherischen Verhaltens.

Wer sind sie also, die Betroffenen? Ganz allgemein lässt sich sagen: Die von einem Kurs Betroffenen sind diejenigen, welche diesen Kurs planen und dessen Durchführung leiten (Lehrerfortbildungskommission, Administration, Kursleitung); diejenigen, die am Kurs teilnehmen (Lehrer) sowie jene Personen, die auf die Kursabsolventen, insbesondere auf deren (Lehr-)Qualifikation angewiesen sind (Schüler) bzw. mit ihnen konfrontiert werden (Schüler; Lehrerkollegen; Eltern und die späteren Abnehmer der Schüler, wie Lehrmeister u. a.).

Die Art und Weise und das unterschiedliche Ausmass der Beteiligung der Betroffenen an der konkreten Kursplanung und -gestaltung wird aus dem Bericht über die Kreuzlinger Fortbildungsveranstaltung ersichtlich. Hier sei zusammenfassend auf die prinzipielle Frage nach der Beteiligung der Betroffenen thesenartig geantwortet<sup>2</sup>:

- Zweck der Beratungssituation im Rahmen einer Kursentwicklung ist die gemeinsame Erarbeitung eines *Konsens*, d. i. die *argumentativ herbeigeführte begründete Zustimmung aller Betroffenen* zu einer Handlungsregel (Maxime), die zu einer erstrebenswerten Situation führt.
- Ob eine Situation für *alle* erstrebenswert sei, kann nur im Hinblick auf *alle Betroffenen* entschieden werden.
- Die Forderung nach Beteiligung aller Betroffenen meint allerdings nicht die physische Anwesenheit aller irgendwie betroffenen Personen, sondern die *Vertretung aller* für die zur Diskussion stehende Maxime bedeutsamen *Argumente*.

Damit dürfte noch einmal deutlich geworden sein, dass unsere Auslegung des Partizipationsgedankens nicht auf die grösst mögliche Streuung der Entscheidungskompetenz zielt, sondern auf eine Absicherung der Repräsentanz aller berechtigten, d. h. durch eine rationale Argumentation begründeten bzw. begründbaren Interessen.

### 2.3 Die Qualität der Entscheidung

Insofern die Konsensfindung im Bemühen um eine *verbindliche* Zielsetzung (Handlungsnorm) geschieht, impliziert sie ein *moralisches Urteil*<sup>3</sup>. Dessen Ermittlung bedingt ein Entscheidungsverfahren, das *uneingeschränkt rational* ist, d. h. nicht beschränkt ist auf eine zufällige (Interessen-) Gruppe oder sich abstützt auf unbegründete oder nicht weiter hinterfragbare Aussagen. Voraussetzung zur Erarbeitung einer rationalen Zustimmung ist die Bereitwilligkeit aller Gesprächspartner, die vorgebrachten Interessen *unvoreingenommen* zu prüfen und deren Gründe und Gegengründe *zwangslos* zu diskutieren.

Die nach den Verfahrensnormen der rationalen Dialogführung faktisch eingeholte Zustimmung hat prinzipiell nur vorläufigen Charakter, d. h. sie gilt nur für die Handlungssituation, unter deren spezifischen Bedingungen der Konsens erwirkt worden ist, und zwar nur solange, als nicht bessere Gründe für eine andere Prioritätensetzung sprechen<sup>4</sup>.

### 2.4 Konsequenzen für die Entwicklung von Curricula bzw. von Kursen

Die skizzierten Voraussetzungen und Bedingungen für eine *rationale Mitbestimmung*

haben für die Curriculumentwicklung bzw. für die Entwicklung eines Kurses (der als

beschränktes Curriculum verstanden werden kann) folgende Konsequenzen:

---

Für die **Curriculumentwicklung** allgemein (gekürzt zitiert nach GARLICH/S/MESSNER 1973, S. 92 ff.)

1. Die Legitimation eines Curriculum muss im Rahmen des *gesellschaftlichen Bezugssystems* erfolgen, innerhalb dessen es zur Anwendung kommen soll.
2. Die Legitimation eines Curriculum kann nicht ein-für-alle-mal, sondern letztlich nur für die jeweils *konkrete Anwendungssituation* geleistet werden.
3. Die Entwicklung eines Curriculum geschieht zweckmässigerweise durch eine *sukzessive Ausarbeitung* von curricularen Programmen unter Praxisbedingungen.
4. Eine uneingeschränkt rationale Legitimierung von Curricula ist nur möglich unter *Wahrung der Subjektivität der Betroffenen*.
5. Die Einzelschritte der curricularen Entwicklung bedürfen zu ihrer Legitimierung einer durchgehenden *erzieherischen Orientierung*.
6. Curriculare Programme sind kaum je in vollem Masse legitimierbar.

Für die Entwicklung eines (sozialwissenschaftlich orientierten) **Kurses**

Die Entwicklung eines Kurses geschieht in Rück- sicht auf die persönlichen und beruflischen Be- dürfnisse und auf die gesellschaftliche Situation, in der die Kursteilnehmer stehen und in der sie das im Kurs Gelernte zur Anwendung bringen sollen.

Die Rechtfertigung der im Kurs angestrebten Ziele (Lernziele) kann nur im Hinblick auf die konkrete Situation, in der der Kurs durchgeführt wird, erfolgen.

Die Kursentwicklung geschieht zweckmässiger- weise durch die sukzessive Ausarbeitung einzelner Kurselemente unter den Bedingungen, die in der Kurssituation anzutreffen sind.

In einer didaktischen Beratungssituation (als welche ein Kurs verstanden werden kann) gelingt ein rationales Gespräch über gemeinsame Orientierungen des Handelns nur dann, wenn die Teilnehmer alle Argumente unvoreingenommen und zwanglos vorlegen bzw. prüfen können; eine solche Gesprächssituation ist nur dann ge- währleistet, wenn prinzipiell die Möglichkeit be- steht, auch unvorhergesehene begründete Inter- essen (der Kursteilnehmer *und* der Leiter) einzu- bringen.

Die einzelnen Phasen der Kursentwicklung und -durchführung stehen unter der allgemeinen Leit- idee der Autonomie der Kursteilnehmer.

Wegen der begrenzten Möglichkeit der Vorweg- nahme aller Interessen der Kursteilnehmer in der Kursplanung und -entwicklung und wegen der die Realisierung einschränkenden personalen, sozialen und materialen Randbedingungen sind der rationalen Ausarbeitung aller für die Legitimation erforderlichen Begründungszusammenhänge Gren- zen gesetzt.

---

#### *Erläuterungen der einzelnen Thesen*

(1) Zwischen *Gesellschaft und Curriculum* be- steht ein *Interessenzusammenhang* insofern, als die durch die Lerninhalte vermittelten Qualifika- tionen in beruflichen und allgemeinen gesell- schaftlichen Situationen zur Anwendung kommen. Dieser Zusammenhang darf aber nicht so ver-

standen werden, als ob sich die Lernerfordernisse aus den «Lebenssituationen» eindeutig ableiten liessen. Was eine bedeutsame bzw. erstrebens- werte Situation sei, bedarf erst der Abklärung un- ter gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, fachwis- senschaftlichen und pädagogischen Gesichts- punkten. Dies wiederum ist nicht durch unkriti-

sche Meinungsumfragen (Erhebung von Bedürfnissen, Arbeitsplatzanalysen u. a.) endgültig auszumachen, sondern letztlich nur durch eine wissenschaftliche (gesellschaftskritische) Untersuchung des Interessenkomplexes von Schule und Gesellschaft.

(2) Diese These betont die *Rücksichtnahme auf die individuelle Lernsituation*. Die Kursprogramme sollten flexibel genug sein, um den Lernbedingungen und -bedürfnissen der Kursteilnehmer gerecht zu werden.

(3) Der *Bezug zur Unterrichtspraxis* bereits in der Entwicklungsphase soll eine «Reissbrettplanung» verhindern und schon bei der Ausarbeitung des Kursprogrammes die Erprobung didaktischer Einzelprobleme ermöglichen.

(4) Dieser Punkt richtet sich gegen eine geschlossene Konzeption curricularer Programme (sog. «teacher-proof» curricula), in denen Lehrer und Schüler durch technologisch vorkonzipierte Unterrichtsabläufe in die Abnehmerrolle eines «Konsumenten» gedrängt werden. Wir verstehen Fortbildungskurse als «offene» *Ausbildungsgänge*, in denen vorweg getroffene Zielentscheidungen vorläufigen Charakter haben und auf begründetes Verlangen revidiert und entsprechend modifiziert werden können.

(5) Die Wahrung bzw. Förderung der *Autonomie* ist letztlich *das Anliegen aller Bildungsbemühungen*. In Veranstaltungen der Erwachsenenbildung sollte sie deutlich zum Ausdruck kommen durch eine persönlich verantwortete Teilnahme am Kurs, durch Meinungsäusserungen, die nicht in Abhängigkeit von oder in Anpassung an Personen, Institutionen oder herrschende Auffassungen erfolgen. Autonomes Verhalten schliesst die Bereitschaft und Fähigkeit zur *Kommunikation* und *Kooperation* mit ein. Beide setzen Einsicht in die Beschränktheit des eigenen Wissens und der eigenen Erfahrung und das Bedürfnis nach Information voraus.

In einem Lehrerfortbildungskurs darf die Informationsvermittlung nicht nur «von oben nach unten» erfolgen, sondern es sollte ein Informationsfluss quer durch alle Teilnehmer hindurch gehen, wodurch u. a. sich für die Vertreter der Wissenschaft (Kursleiter) eine echte Chance der Berührung oder gar Konfrontation mit der Praxis ergibt.

(6) Das Eingeständnis der *Grenzen aller Bemühungen um Rationalität* in der Curriculumsentwicklung ist nicht eine Abschwächung oder partielle Zurücknahme unserer Forderung nach rationaler Begründung und Rechtfertigung von Lernzielen. Es bedeutet einen wesentlichen Unterschied, ob die Grenzen, an die das Argumentieren immer wieder stösst, eine verschuldete und

grundätzlich überwindbare Beschränktheit darstellen (als mangelnde Gesprächsbereitschaft, etwa unter dem Vorwand, über Normen lasse sich trefflich streiten, nicht aber rational argumentieren), oder ob die in einer gemeinsamen Beratung angestrebte Konsensfindung wegen vorläufigen ungünstigen situativen Bedingungen nicht zustande kommt.

## 2.5 Rationaler Dialog – eine Utopie?

Gegen die praktische Anwendbarkeit der für einen rational geführten Dialog vorgeschlagenen Verfahrensnormen werden hauptsächlich drei Einwände gemacht. Es wird gesagt, die strikte Beachtung der Gesprächsregeln sei a) zeitlich zu aufwendig und b) nur in ausgewählten Gruppen möglich; zudem sei c) die im Sinne einer rationalen Redepraxis geforderte Verständigungsbereitschaft nur beschränkt vorhanden.

Diesen Einwänden kann wie folgt begegnet werden:

(a) Muss unter Zeitdruck eine Entscheidung getroffen werden, ist der Entscheid vernünftig bzw. die dadurch veranlasste Handlung begründet, wenn zuvor wenigstens eine Situationsklärung vorgenommen worden ist. Unter normalen Umständen sollte jedoch gerade aus zeitökonomischen Gründen eine Redepraxis geübt werden, die der Verständigung dient, m. a. W. den Regeln eines rationalen Dialogs entspricht.

(b) Begründungen werden notwendigerweise esoterisch (d. h. von einer beschränkten Gruppe von Sachkundigen) ausgearbeitet. Die Dialogsituation muss aber so angelegt sein, dass sie neu hinzutretenden Gesprächspartnern bzw. neu auftauchenden Argumenten prinzipiell offen steht und Entscheidungen auf der Grundlage neuer begründeter Argumente jederzeit revidierbar sind.

(c) Auch bei demokratischen Entscheidungsverfahren bleibt der Weg über die Vernunft *weniger* in keinem Fall erspart. Bewusstseinsänderung (und in der Folge die Änderung von Institutionen) müssen vorab bei jenen, die Veränderungen durchführen wollen, selbst erfolgen. Es sprechen also, wie uns scheint, gute Gründe dafür, im Rahmen eines Lehrerfortbildungskurses – wie wir das in der Kreuzlinger Veranstaltung versucht haben – die Kriterien der rationalen Argumentation einzuführen und sie in einer ech-

ten Entscheidungssituation zu erproben und einzuüben.

### 3. (Hochschul-)Didaktische Überlegungen bei der Entwicklung eines Kurses

Nach den grundsätzlichen curriculumtheoretischen Vorüberlegungen über die Partizipation stellt sich als nächstes die *Frage nach dem Modell*, in dem die Entwicklung eines (Fortbildung-)Kurses, der den Bedingungen einer durchgehend rationalen Zielentwicklung Rechnung trägt, adäquat abgebildet werden kann.

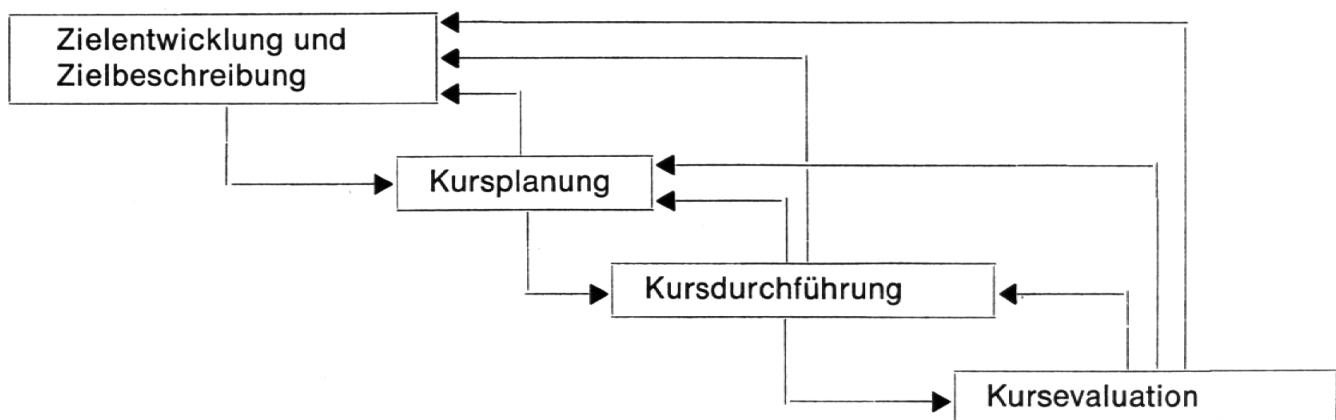
Das *unterrichtstechnologische* Konzept der Kursentwicklung, wie es in seiner extremsten Ausformulierung dem Programmierten Unterricht zugrunde liegt, kommt wegen seiner «geschlossenen» Form nicht in Frage. Derartige Modelle sind darauf angelegt, die Bedürfnisse der «Adressaten» schon in der Planungsphase vorwegzunehmen, globale Zielvorstellungen in einzelne Zielsetzungen auszudifferenzieren und sie operational, d. h. in beobachtbaren (und ggf. messbaren) Endverhaltensweisen zu definieren. Solchen Kursen sind in der Regel Kataloge von präzis ausformulierten kognitiven und/oder affektiven Lernzielen vorangestellt, die bisweilen mit dem motivierenden Satz eingeleitet werden «Wenn Sie diesen Kurs durchlaufen haben, sind Sie in der Lage...»

Die Operationalisierung der Zielsetzungen gewährleistet zwar eine erhöhte Transparenz bezüglich der Kontrolle der Auswirkungen eines

Kurses (Lernkontrolle, Kursevaluation) und sie macht den Kursablauf in seinen vielen Teilschritten «durchsichtig». In dem wegen seiner technologischen Normierungstendenz vielfach als «technokratisch» bezeichneten Konzept der Kursentwicklung ist jedoch eine Angabe des Begründungskontextes für die Lernziele in der Regel nicht vorgesehen.

Im Modell, das der Entwicklung unseres Fortbildungskurses als Vorlage dienen sollte, durften die Zielfindung und -entwicklung und die Kursplanung keine endgültig in sich abgeschlossenen Prozesse darstellen. Die Berücksichtigung der Betroffenen sollte in allen Stadien der Ziel- und Kursplanung grundsätzlich möglich sein.

Ein solches Modell, das der Beteiligung der Betroffenen in allen Phasen der Kursentwicklung einen zentralen Platz einräumt, lag einem wissenschaftstheoretischen Kurs zugrunde, der 1970/71 im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Konstanz entwickelt und (unter Beteiligung des Schreibenden) erprobt worden ist. Wir beschränken uns in der Beschreibung dieses Konzepts auf jene Momente der bei HEIPCKE/MESSNER (1971) ausführlich dargestellten hochschuldidaktischen Überlegungen, die auch wir bei der Planung und Entwicklung unseres (im Anspruch und Ausmass allerdings bescheideneren) didaktischen Unternehmens fruchtbar zu machen versuchten (vgl. 4.2 und 4.3).



### 3.1 Allgemeine Charakterisierung des Modells und seine didaktischen Implikationen

Die Kursentwicklung lässt sich als komplexer Vorgang verstehen, der in vier Phasen dargestellt werden kann. Aus jeder Phase gehen Informationen in die nächstfolgende und von jeder durchlaufenen Phase fliessen Meldungen in jede vorangegangene zurück.

#### 3.1.1 Zielentwicklung und Zielbeschreibung

Die Phase der Zielentwicklung und Zielbeschreibung führt zu einer vorläufigen Sammlung von relativ allgemein formulierten thematischen und/oder verhaltensorientierten Lernzielen. Informationsquellen sind die entsprechende Fachliteratur, (allg. didaktische) Erfahrungen und fach- und gesellschaftsbezogene Vorstellungen der Kursgestalter sowie artikulierte Bedürfnisse der potentiellen Kursteilnehmer bzw. Erwartungen von deren Abnehmern.

Als empirische Verfahren zur Erhebung von Lernbedürfnissen wären denkbar und wurden bisher erprobt: Arbeitsplatzanalysen, Erhebungen bezüglich Lernzielpräferenzen, Inhaltsanalysen von Lehrplänen und Expertenbefragungen. In der Schweiz wurden im BIVO-Projekt durch eine grossangelegte Befragung die Bildungsbedürfnisse von Volkschullehrern erhoben. Solche Erhebungen sind mit grossem empirischen Aufwand verbunden und nicht immer so ertragreich, wie das umfangreiche Datenmaterial bisweilen auf den ersten Blick vermuten lässt. Auch aus diesen heuristisch zwar anregenden Informationsquellen lassen sich konkrete Kursziele nicht ohne vorgängige grundsätzliche Entscheidungen über die Zielsetzung eines Kurses (allgemeine Leitideen) gewinnen; m. a. W. aus den Ergebnissen der Analysen und Befragungen können nur dann Kursziele «abgeleitet» werden, wenn zusätzlich – und dies geschieht zumeist nicht explizit – grundsätzliche Vorentscheidungen zur Interpretation der erhobenen Daten herangezogen werden. In einem Kurs, der aufgrund seiner flexiblen Planung weitgehend in der Lage ist, die Interessen der Betroffenen in jeder Phase zu berücksichtigen, kann auf solche aufwendige Verfahren verzichtet werden – immer vorausgesetzt, die Erfahrungsbasis beschränke sich nicht auf zu-

fällig gewonnene Eindrücke einzelner Personen (Dozenten oder Studenten).

#### 3.1.2 Kursplanung

Auf der Grundlage der allgemeinen Zielbeschreibungen wird in der Phase der Kursplanung eine Beschreibung der Kursziele in Form von inhaltlich spezifizierten Verhaltensmustern vorgenommen. Als für die Zielplanung bedeutsame Determinanten nennen HEIPCKE/MESSNER (1971, S. 22 ff.): «Allgemeine Leitideen», «Anwendungssituationen», «Qualifikationen» und «Themenbereiche».

Zu den *allgemeinen Leitideen* sind jene leitenden Gesichtspunkte zusammengefasst, die – beeinflusst durch die soziokulturellen Bedingungen einer Gesellschaft und durch die Bildungstradition – in sehr allgemeiner Weise Zielvorstellungen ausdrücken.

In den *Anwendungssituationen* werden institutionell mehr oder weniger fixierte Tätigkeitsfelder beschrieben, in denen zu handeln der Absolvent des Kurses disponiert sein sollte. Aus der Fülle möglicher Anwendungssituationen sind jene auszuwählen, die der Kursthematik besonders nahe stehen. Den Anwendungssituationen lassen sich – wenn auch nicht eindeutig – spezifische Verhaltensweisen zuordnen, die von denen gefordert werden können, die sich in ihnen bewähren sollen. Die «Anwendungssituationen» treten somit dem Lernenden gegenüber in Form von Anforderungen auf und verlangen von ihm spezifische Verhaltensweisen und Fähigkeiten. Die Anwendungssituationen werden im Lichte der allgemeinen Leitideen interpretiert. Dies kann positiv als Anerkennung der Wünschbarkeit oder Berechtigung von Anforderungen geschehen, oder aber negativ als Zurückweisung unberechtigter Begehren (Anforderungen im Sinne von Überforderungen oder gar «Ansinnen»).

Die *Qualifikationen* beschreiben jene psychischen Dispositionen, die für eine erfolgreiche Bewältigung der Anwendungssituationen im Sinne der allgemeinen Leitideen erforderlich erscheinen. Neben diesen verhaltensorientierten Determinanten sind für die Planung eines Kurses Informationen von Bedeutung, welche die inhaltliche (thematische) Komponente betreffen. Dazu gehören vor allem Vorstellungen darüber, welche In-

halte etwa für eine «Einführung in die Erziehungswissenschaft» unentbehrlich sind. Darüber können die Auffassungen (je nach wissenschaftlicher Akzentsetzung und wissenschaftstheoretischer Orientierung der jeweiligen Fachvertreter) divergieren. Diese Divergenz kann bei der Zielplanung dadurch eingeschränkt werden, dass in der Phase der Kursplanung das weite Spektrum unter der allgemeinen Leitidee auf einen problemorientierten Abriss von Themenstellungen (Themenbereiche) reduziert wird.

Aufgrund der erwähnten Überlegungen erfolgt eine erste Revision der in Phase 1 formulierten allgemeinen Zielbeschreibungen (formative Evaluation<sup>5</sup>).

### 3.1.3 Kursdurchführung

Zentrale Bedeutung kommt der dritten Phase, der Kursdurchführung zu. In ihr werden die Entscheidungen für die Realisation bestimmter Zielvorstellungen und für den Einsatz konkreter lernorganisatorischer Massnahmen gefällt. Dies geschieht (im Gegensatz zum oben erwähnten geschlossenen technologischen Unterrichtskonzept) nicht allein aufgrund antizipierter Vorstellungen über den (Durchschnitts-)Adressaten, sondern in Rücksicht auf die personalen Bedürfnisse der tatsächlich am Kurs Beteiligten sowie auf die situativen Bedingungen, soweit diese nicht voraussehbar sind und durch planerische Massnahmen vorweg schon festgelegt werden können.

Auf die Wichtigkeit des *Unterrichtsverlaufs* weisen besonders die Vertreter einer geisteswissenschaftlich orientierten Didaktik (so z. B. WAGENSCHEIN 1970, FLÜGGE 1972 und viele andere) hin. Neuerdings mehrern sich auch aus dem Kreis der Erziehungswissenschaftler die Kritiken an den geschlossenen Curricula, die von einer zu perfekten (und daher didaktisch weitgehend sterilen) Vorstellung von der Operationalisierung der Lernziele ausgehen<sup>6</sup>. Gegen die zweckrationalen Unterrichtskonzepte – in die spontane Einfälle nicht einplanbar sind – machen die Autoren das «Recht» des Schülers (und des Lehrers!) auf Umwege und Fehler geltend (so RUMPF) und betonen die Notwendigkeit einer Individualisierung des Unterrichts.

In «offenen» Curriculumprojekten wird dem

*Unterrichtsverlauf* grosse Bedeutung für eine didaktisch fruchtbare Konkretisierung des (theoretischen) Unterrichtsentwurfs (einschliesslich seiner Lernziele) zugesprochen. Der innovative Charakter der Durchführungsphase wird um so bedeutender (und um so faszinierender!), je ausgeprägter die (von der Praxis her bestimmten) individuellen Lern-Bedürfnisse der Kursteilnehmer sind bzw. je grösser die Wahrscheinlichkeit ist, dass im Kurs selbst neue Lernziele entdeckt werden.

### 3.1.4 Kursevaluation

Die vierte Phase des Kurses wird als Kursevaluation bezeichnet. Im Sinne einer formativen Evaluation werden zwar schon in den vorangehenden Phasen die Entwicklungsprozesse und die Produkte (Zielbeschreibungen, Kursinhalte, Materialien, methodische Überlegungen) ständig überprüft, eine zusammenfassende Gesamtbeurteilung des Kurses ist jedoch erst nach der Kursdurchführung möglich. Aus der summativen Evaluation werden Konsequenzen gezogen für die Revision des Kurses.

Da in den Kursen der *Lehrerfortbildung* abschliessende Leistungs- und Effektivitätskontrollen nicht üblich sind und sich die Schlussbefragungen, sofern sie überhaupt seriös durchgeführt werden, auf eine globale Beurteilung der Veranstaltung beziehen, fällt hier eine wichtige Informationsquelle gänzlich aus. Jeder Kurs beginnt sozusagen wieder von vorn, es sei denn, der selbe Leiter halte mehrmals denselben Kurs unter ähnlichen Bedingungen.

Auch im Projekt TG'73 fehlen zuverlässige Unterlagen, die eine systematische Gesamtbeurteilung der Veranstaltung erlauben würden. Eine solche wäre aber auch erst dann voll aussagekräftig, wenn das Verhalten der Teilnehmer in den «Anwendungssituationen» (also in der Klasse, in Gesprächssituationen u. ä.) beobachtet und mit früheren Situationen verglichen werden könnte. Eine gewisse Möglichkeit zur Überprüfung des Kurserfolgs wäre dann gegeben, wenn dieselben Kursteilnehmer sich in einem folgenden Jahr zu einer Fortsetzungsveranstaltung zusammenfinden würden.

### 3.2 Die Zielentscheidung in der Kursentwicklung

Das skizzierte Konzept der Kursentwicklung zeichnet sich dadurch aus, dass es

- *Transparenz der Kursziele* gewährleistet, und zwar sowohl bezüglich ihrer *Formulierung* als auch hinsichtlich ihrer *Begründung*;
- die Möglichkeit der *Beteiligung der Betroffenen* in allen Phasen der Kursentwicklung offen hält.

Beide Punkte sind wichtig für ein offenes Curriculumprojekt, in dem der *Mit-Entscheidung* über Lernziele zentrale Bedeutung kommt.

Auf welcher *Grundlage* vollziehen sich im dargestellten Kursmodell *Entscheidungsprozesse*?

Und wie wird die *Beteiligung der Betroffenen* sichergestellt?

#### 3.2.1 Die Grundlagen der Entscheidungen über die Kursziele

Die Entscheidungen beziehen sich auf Lernziele allgemeiner Art. Qualifikationen und weitere (operationale) Spezifizierungen haben lediglich exemplarischen Charakter für die Ausarbeitung und Präzisierung der Kursziele.

Die Formulierung von Kurszielen und die Entscheidungen über sie können im Verlauf der Kursplanung und bei der Kursdurchführung von den Teilnehmern übernommen, abgelehnt oder in einer gemeinsamen Ausarbeitung revidiert und modifiziert werden.

Die von den Kursgestaltern ausgearbeiteten Vorlagen sind nicht als endgültige Vorentscheidungen gedacht, sondern als vorbereitende, informierende und Alternativen zur Verfügung stellende Modelle. Sie sollen die Kursteilnehmer zur kritischen Auseinandersetzung und zur aktiven Informationsaufnahme veranlassen. Von den bereits Informierten, d. h. von den für die Lehre verantwortlichen Leitern, wird erwartet, dass sie die zur einsichtigen Beschreibung der Kursziele erforderlichen Informationen bereitstellen, in mündlichen oder schriftlichen Vorlagen deren Begründungskontext darlegen und ggf. Entscheidungsalternativen aufzeigen und die Kriterien der Entscheidung offenlegen. Die Bereitstellung der Entscheidungsgrundlage besteht also im wesentlichen in der Beschaf-

fung und Aufbereitung von sachrelevanten und zuverlässigen Informationen. Sie sind notwendig, damit sich Leiter und Kursteilnehmer ein hinreichendes Bild darüber machen können, welche Zielsetzungen dem Kurs zugrunde liegen und wie versucht wird, diese Ziele zu erreichen.

#### 3.2.2 Die Beteiligung der Betroffenen an der Kursentwicklung

Es ist nun zu fragen, inwieweit von dem Kurs betroffene Personen oder Personengruppen an der Planung und Entwicklung des Kurses beteiligt werden.

Die Autoren fordern die Beteiligung der Betroffenen sowohl aus *pragmatischen* Gründen, nämlich zur Weckung und Erhaltung der für die Mitarbeit im Kurs erforderlichen Motivation, wie auch aus *systematischen* Gründen: In einem (wissenschaftstheoretischen) Kurs müssen die Lernziele selbst Gegenstand der Reflexion und, zumindest der Möglichkeit nach, der Revision sein. Das anzustrebende Kursziel ist Resultat einer Auseinandersetzung über denkbare Lernziele. Wenn diese ernsthaft geführt werden soll (und nicht als reines Gedankenspiel), erfordert sie eine engagierte Teilnahme aller vom Kurs betroffenen Personen. Aus dieser *inneren* Notwendigkeit heraus wurde von den Initianten der Konstanzer Arbeitsgruppe für Hochschuldidaktik für eine Beteiligung der Betroffenen an der Zielbestimmung und damit an der Kursplanung und -entwicklung argumentiert. (Der dem Kurskonzept zugrundeliegende Partizipationsgedanke resultiert also nicht, wie man in der gegenwärtigen Hochschulsituation vermuten könnte, aus einem Opportunitätskalkül. Womit nicht behauptet wird, dass nicht auch (hochschul-) politische Gründe zu solchen Überlegungen Anstoss und Anlass gegeben haben.)

Im Konstanzer Konzept der Kursentwicklung fand die Beteiligung der Betroffenen auf zweierlei Weise statt: Als *repräsentative* Beteiligung beim Modellentwurf, der von den Kursleitern zusammen mit Studenten eines früheren Kurses ausgearbeitet wurde; als *kollektive* Beteiligung aller Leiter und Teilnehmer in der Durchführungsphase.

### 3.3 Erwartungen an die Kursleiter und an die Kursteilnehmer

Es liegt auf der Hand, dass die Verwirkli-

chung eines solchen Kurskonzepts besondere Anforderungen an die Leiter und an die Teilnehmer stellt, die als Rollenerwartungen ausgedrückt werden können.

### 3.3.1 Erwartungen an die Leiter

Von den verantwortlichen Veranstaltern muss erwartet werden, dass sie gewillt und fähig sind, u. a. folgende Arbeiten zu leisten bzw. Vorkehrungen zu treffen:

- Aufbereitung sachbezogener Informationen und Materialien;
- Stimulation von Aktivitäten und Lernprozessen durch geeignete didaktische Massnahmen;
- Einführung wirkungsvoller Kommunikationsformen; Ausarbeitung von geeigneten Verfahrens- und Kommunikationsmustern, insbesondere bei der Vorbereitung und Durchführung der Argumentation in den Prozessen der Zielbegründung und -entscheidung.

Die Leiter sollten zudem auftauchende Lernschwierigkeiten rasch erfassen und einer didaktischen Analyse unterziehen können sowie sensibel sein für gruppendifferenzielle Prozesse, indem sie die in solch intensiver Zusammenarbeit unvermeidbaren Divergenzen und Konflikte transparent machen und in einer «entzerrten» Gesprächssituation von den Betroffenen austragen lassen.

### 3.3.2 Erwartungen an die Teilnehmer

Für die Teilnehmer eines solchen Kurses besteht eine Anfangsschwierigkeit darin, dass sie sich in einer «offenen» Situation befinden, deren Ausgang sie nicht leicht abzusehen vermögen. Eine zusätzliche Schwierigkeit ergibt sich aus dem Informationsgefälle und aus der unterschiedlichen Informiertheit der einzelnen Teilnehmer. Zu Beginn sind die notwendigen Informationen noch nicht vorhanden (bzw. den Veranstaltern die Informationslücken noch nicht bekannt), die für Entscheidungen unerlässlich sind. Insofern dies auf mangelnde Erfahrung und Übung zurückzuführen ist, stellt der Kurs selbst eine Lernsituation dar, in der entsprechende Verhaltensweisen erworben und geübt werden können. Dies setzt allerdings ein hohes Mass an Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft voraus und erfordert von allen Teilnehmern eine gewisse «Frustrationstoleranz».

## 4. Bericht über Planung und Durchführung des Thurgauer Fortbildungskurses «Erziehungswissenschaft»

Im folgenden soll nun über einen Lehrerfortbildungskurs berichtet werden, in dem wir versucht haben, den in den Kapiteln 2 und 3 dargelegten curriculumtheoretischen und didaktischen Leitvorstellungen einer «offenen» Kursentwicklung Rechnung zu tragen. Es sollte also erprobt werden, ob und wie weit es möglich ist, die Interessen aller Beteiligten einer Lehrerfortbildungsveranstaltung in allen Phasen der Kursentwicklung zu berücksichtigen.

### 4.1 Anlass und äusserer Rahmen des Projektes

Im Jahre 1973 wurden im Kanton Thurgau erstmals für alle Volksschullehrer *obligatorische* Fortbildungskurse von einwöchiger Dauer durchgeführt. In das vielfältige Ausbildungsprogramm, aus dem jeder Lehrer den Kurs seiner Wahl selbst aussuchen konnte, sollten nach dem Willen der für die Lehrerfortbildung verantwortlichen Kommission auch sozialwissenschaftlich orientierte Kurse aufgenommen werden. Eine Anfrage um Durchführung einer solchen Veranstaltung erging auch an die Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern. Die Anfrage kam insofern gelegen, als sich einer der Assistenten der Abteilung (der Verfasser dieses Berichtes) mit curriculumtheoretischen Fragen, genauer: mit dem Problem der Begründung und Rechtfertigung von Lernzielen, befasst. Ein Erwachsenenkurs bot den idealen Rahmen, das theoretische Konzept der rationalen Argumentation bei Lernzielentscheidungen einer praktischen Erprobung zu unterziehen. Interessiert an einem solchen Unternehmen waren auch zwei Studenten der Abteilung, Hanspeter Koch und Kurt Schmid. Für sie bot sich die Gelegenheit, das Forschungsprojekt, ein Bestandteil ihrer wissenschaftlichen Ausbildung, mit einer unterrichtspraktischen Veranstaltung in Zusammenhang zu bringen<sup>7</sup>. So verbanden sich drei Interessen in einem gemeinsamen Unternehmen: ein Bedürfnis der Schulpraktiker nach Einblick in erziehungswissenschaftliche Theorien einerseits, ein praxisbezogenes Forschungs- und Ausbildungsinteresse anderseits. Die Fortbildungsveranstaltung wurde als Kurs «Erziehungswissenschaft» für die Lehrer aller Stufen angeboten. In der Ausschreibung wurde den Teilnehmern eine Mitsprache bei der Zielbestimmung innerhalb der drei, durch Themenkreise grob umrissenen Bereiche «Schulpädagogik / Theorie der Schule», «Sozialpsychologie der Schulklasse» und «Lernen in der Schule» in Aussicht gestellt:

Innerhalb der drei genannten Bereiche sind weitere Problemkreise als Kursthemen möglich, sofern von Seiten der Kursteilnehmer ein entsprechendes Interesse ausgewiesen wird. Den Teilnehmern dieses Fortbildungskurses soll nach erfolgter Voranmeldung die Möglichkeit geboten werden, bei der Auswahl der zu behandelnden Problembereiche und bei der Festsetzung der Schwerpunkte mitzuwirken. Hiezu ist nebst einem gewissen Interesse an pädagogisch bedeutsamen *theoretischen* Fragestellungen die *Bereitschaft zur Kooperation* mit den Kursleitern bei der Gestaltung der definitiven Kursprogramme erforderlich. Ziel dieser gemeinsamen Vorbereitungsarbeit ist eine möglichst optimale Berücksichtigung der Interessen aller Beteiligten.

Auf die zweite Ausschreibung hin hatten sich 31 Interessenten angemeldet; am Kurs selbst – er fand vom 6. bis 11. August in den Räumen des Seminars Kreuzlingen statt – nahmen schliesslich 29 Personen teil: 10 Lehrerinnen und 19 Lehrer aus den Kantonen Thurgau und Glarus.

Aus dem ersten Fragebogen (FKE-B) war zu erfahren, dass

23 Teilnehmer an einer Primarschule  
3 Teilnehmer an einer Sekundarschule  
1 Teilnehmer an einer Hilfsschule und  
2 Teilnehmer zurzeit nicht unterrichteten.  
4 Kursteilnehmer hatten das Funkkolleg  
«Erziehungswissenschaft» mitgemacht.

Alter	21–30	31–40	40–50	51 und mehr
Anzahl				
Personen	17	5	5	2

Da eine Zusammenkunft vor dem Kurs schon allein wegen der grossen räumlichen Distanz nicht möglich war, mussten alle Mitteilungen in der Vorbereitungsphase (April–Juli) über den Korrespondenzweg erfolgen. An jeden Teilnehmer wurden 2 Fragebogen, 5 Briefe, 2 Informationsunterlagen (Listen von Themen und Problembereichen mit Literaturangaben) und 1 Instruktionsblatt verschickt.

#### 4.2 Die didaktische Konzeption des Fortbildungskurses TG'73

Wenn man einen sich über mehrere Tage erstreckenden Fortbildungskurs als ein (beschränktes) Curriculum auffasst, so gelten für die Entwicklung des Kurses Richtlinien allgemeiner curricularer Planung. Wir haben sie als Thesen unter 2.4 formuliert und

kurz erläutert. Diese Leitsätze sind hervorgegangen aus unserer Deutung der Partizipation, die wir aus praktisch-philosophischen Überlegungen heraus als Berücksichtigung aller Beteiligten interpretiert haben (vgl. 2). Soll dies in vernünftiger Weise, d. h. nicht unreflektiert oder nach Belieben, geschehen, so müssen in *allen* Phasen der Kursentwicklung die Regeln der rationalen Argumentation zur Anwendung kommen (vgl. Beitrag GATZEMEIER).

Entsprechend diesen prinzipiellen Vorentscheidungen haben wir die *Kursentwicklung* als einen *Beratungsprozess* konzipiert, der folgende Aktivitäten umfasst:

(1) *Analyse* der im Kurs zu behandelnden Fragestellungen. Sie dient einerseits zur Erfassung der Erwartungen bezüglich des Kurses sowie zur Ermittlung situationsspezifischer Bedürfnisse der Teilnehmer und anderseits einer vorläufigen Abgrenzung des Zielbereichs durch die Kursleiter. Diese Aktivitäten entsprechen im beschriebenen Modell der Phase der Zielentwicklung und Zielfindung.

(2) *Informationsaufbereitung und -vermittlung*: Die globalen Zielvorstellungen werden in Zusammenhang gebracht mit den den Kursveranstaltern aus den Sozialwissenschaften bekannten Theorien. Dieser Vergleich wird angestellt unter dem Gesichtspunkt der pädagogisch-didaktischen Bedeutsamkeit («Praxisrelevanz»). Daraus resultiert eine grobe Systematisierung nach Themen und Problembereichen, die den Teilnehmern im Sinne einer Informations- und Entscheidungsunterlage vorgelegt wird. Die Rückmeldung erlaubt eine erste

(3) *Konsensermittlung* über die weiteren Planungsziele. Sie geschieht unter Berücksichtigung der durch die Teilnehmer bekannten und, mit Hilfe der durch die Leiter gelieferten Informationen, präzisierten Interessen. Die in der Planungsphase eingeleitete Konsensermittlung wird in der Kursdurchführung übergeleitet in den Prozess der *Konsensfindung* über die definitiven Kursziele (im Projekt TG'73 lediglich über die Zielbestimmung für den letzten Kurstag).

Der Kurs selbst kann als eine *Unterrichtssituation* verstanden werden, die es den Beteiligten erlauben soll, in der Beschäftigung

mit den (erziehungswissenschaftlichen) Inhalten ihre beruflichen Interessen besser zu erfassen und ggf. neu zu interpretieren. Für die Unterrichtsplaner erwächst daraus die Verpflichtung, bei der Entwicklung der Unterrichtseinheiten stets auch die für die Betroffenen bedeutsamen beruflichen und gesellschaftlichen Probleme und Aufgabenstellungen im Auge zu behalten. Dies setzt allerdings eine klare Vorstellung von der *Rolle des Lehrers* voraus. In unserem Kurs wollten wir den Lehrer nicht nur als *Fachmann für Unterricht und Erziehung* ansprechen. Nach einem erweiterten Rollenverständnis ist der Volksschullehrer auch *Experte für allgemeine Bildungsprobleme und Hauptverantwortlicher für den Sozialisationsauftrag der Schule*. Diese beruflichen Anforderungen und gesellschaftlichen Erwartungen gingen als Leitvorstellungen mit in die Planung ein und dienten als «Richtschnur» für die Auswahl und Beurteilung der den einzelnen Problembereichen (Anwendungssituationen) zugeordneten Qualifikationen.

Da die Beteiligten als Erwachsene und Lehrer alle über persönliche Lern- und Lehrerfahrungen verfügten, sollten sie im Kurs ihren individuellen Lernstil nicht aufgeben müssen. Eine aktive Beteiligung an der Lernorganisation des Kurses sollte sie nach Möglichkeit vor einem Rückfall in die Schülerrolle bewahren.

Letztlich zielten alle ergriffenen didaktischen Massnahmen darauf ab, die Unterrichtssituation als realistischen *Handlungsspielraum* zu gestalten, in dem die Aktivitäten nicht durch von aussen für alle gleichermassen gesetzte Lehr-Ziele geregelt sind, sondern geleitet werden durch selbst gesetzte bzw. persönlich bejahte Orientierungen eines selbstverantworteten Handelns («Handlungsziele», vgl. HEIPCKE/MESSNER 1973, S. 362).

#### 4.3 Probleme der Zielformulierung und der Zielauswahl

Wie sollten nun aber dieser Handlungsräum umschrieben und in ihm die Orientierungspunkte gesetzt werden? Anders gefragt: Wie kann man für eine «offene» Unterrichtssituation Lernziele definieren, die eine hinreichend eindeutige Informations- und Entscheidungsgrundlage darstellen und dennoch die Lernprozesse nicht in eine Ein-

bahnstrasse einweisen, wie dies bei zweckrationalen Zielformulierungen die Gefahr ist? In Anlehnung an HEIPCKE/MESSNER (vgl. 3.1.2) haben wir uns für folgendes Verfahren der Zielbeschreibung entschieden:

Den Teilnehmern wurde eine Liste von Kursthemen<sup>8</sup> zugestellt, für die sie in einer vierstufigen Skala (sehr interessiert / interessiert / weniger interessiert / nicht interessiert) den Grad ihres Interesses bezeichnen konnten. Von den 16 möglichen Themen verblieben 6, für die sich mindestens  $\frac{2}{3}$  aller Befragten «interessierten», nämlich (in der Reihenfolge ihrer Gewichtung aufgezählt):

- Pädagogische Ziele und Aufgaben in Erziehung und Unterricht
- Sozialisation in Familie und Schule
- Fragen aus der Entwicklungs- und Lernpsychologie
- Unterrichtsmethodik
- Sozialpsychologische Probleme (zwischenmenschliche Beziehungen, Gruppenprozesse, Gruppenführung etc.)
- Theorie und Praxis im Erziehungs- und Bildungswesen.

Für diese 6 *allgemeinen Themen* skizzieren wir je drei «Anwendungsbereiche» (als «Problembereiche» bezeichnet), die Situationen entsprechen sollten, denen der Lehrer in seiner Berufspraxis häufig begegnet (z. B. «Disziplin und Ordnung in der Schule»). Die *Problembereiche* sollten für bestimmte Grundfragen und aktuelle pädagogische Leitvorstellungen typisch sein und in ihrer Konkretheit die Lehrer unmittelbar ansprechen. Zu jedem Problembereich wurden *Qualifikationen* (in operationaler Form) und *Kenntnisse* (formuliert als Themen, Inhalte) genannt, die (nach Meinung der Kursleiter) erforderlich sind, um die entsprechenden Probleme in der Praxis zu meistern oder sie wenigstens verstehen oder deuten zu können. Die Aufzählung der Qualifikationen und der Kenntnisse war bewusst unvollständig gehalten; sie sollte lediglich exemplarischen und illustrativen Charakter haben – war also *nicht* als Lernzielkanon gedacht (vgl. das hier wiedergegebene Beispiel aus der «Liste der Themen und Problembereiche» auf S. 211). Diese Art der Zielbeschreibung kann mit einer Landkarte verglichen werden, die durch einzelne Orientierungspunkte vorstrukturiert ist; ob und auf welchen Wegen

bzw. Umwegen sie angegangen werden, bleibt offen.

In einer Liste von 6 x 3 Problembereichen konnten sodann von den Teilnehmern durch die Vergabe von Punkten Präferenzen angegeben werden. 8 Problembereiche wurden eindeutig bevorzugt. Die drei am stärksten gewichteten, von denen jeder Teilnehmer mindestens einen als «interessant» bezeichnet hatte, bestimmten die Thematik der zwei ersten und des vierten Kurstages; die übrigen fünf Problembereiche, die alle fast gleich stark gewichtet worden waren und von denen wiederum jeder Teilnehmer mindestens einen als «sein» bevorzugtes Thema bezeichnet hatte, bildeten die Entscheidungsgrundlage für die Konsensfindung während des Kurses (im sog. «Mittwochgespräch»).

Durch dieses Eingrenzungsverfahren konnten zwar nicht alle Wünsche der Teilnehmer schon in der Planungsphase auf «einen Nenner» gebracht werden – was weder beabsichtigt war noch wünschbar gewesen wäre. Es ist jedoch gelungen, für jeden der 29 Teilnehmer bis zum Schluss sowohl für den ersten als auch für den zweiten Teil der Kurswoche mindestens je eines seiner angemeldeten Interessen zu erhalten. In einzelnen Fällen darf man vielleicht sogar behaupten: zu vertiefen, denn es ist anzunehmen, dass die «Liste der Themen und Problembereiche» und die ihr beigefügten Literaturangaben beim einen oder andern Teilnehmer das Interesse zusätzlich aktiviert haben.

So hatten wir ein Zweifaches erreicht: Eine Vororientierung der Teilnehmer durch eine erste Informationsvermittlung in der (bei Fortbildungskursen sonst nicht üblichen) Vorbereitungsphase und dadurch – so vermuten wir – eine günstigere Eingangsmotivation. Und für die gemeinsame Zielbestimmung im Kurs selbst war insofern eine «Ernstsituation» vorgezeichnet, als durch die fünf gleichwertigen Alternativen für den Prozess der Konsensfindung eine *echte Entscheidungssituation* geschaffen war. Wie würden sich die Beteiligten in diesem «offenen» Handlungsspielraum verhalten? Und wie den Zielkonflikt bewältigen?

#### 4.4 *Kursdurchführung* *Das Wochenprogramm*

Der Kurs erstreckte sich über fünf Tage. Das Wochenprogramm enthielt fünf Elemente: vier Tagesthemen und die Beratungssituation zur Konsensfindung. Das Programm wickelte sich wie folgt ab:

Montag bis und mit Mittwoch mittag:

«*Neubesinnung über den Erziehungsauftrag der Schule*» und «*Erziehungswissenschaft als Reflexionshilfe*». Dieser erste Kursabschnitt hatte zum Ziel, die Institution Schule und die Funktion des Lehrers zu überdenken; er schloss mit einer Plenumsdiskussion über den Sozialisationsauftrag der Schule.

Mittwoch nachmittag: *Beratungssituation*

Aus fünf Problembereichen sollte durch Konsensfindung einer zur Thematik des fünften Kurstages bestimmt werden.

Donnerstag und Freitag:

«*Soziale Herkunft, Sprache und Schulerfolg*» (Das Problem der sog. «Sprachbarrieren») – Das Plenum teilte sich in zwei Gruppen auf, die je einen Teilaспект des Problembereichs bearbeiteten.

Am Freitag sollte das in gemeinsamer Beratung ermittelte Thema zur Sprache kommen. Behandelt wurde schliesslich der Problembereich «*Lernschwierigkeiten: Ursachen und Möglichkeiten der Behebung*».

Samstag vormittag:

Überblick über die behandelten Themen und Zusammenfassung. Abschliessende Diskussion im Plenum. (Die Teilnehmer hatten zudem einen Fragebogen zur Kursgestaltung auszufüllen, welcher von der Leitung der Thurgauer Lehrerfortbildung in allen kantonalen Kursen vorgelegt wurde.)

#### 4.5 *Die Beratungssituation zur Konsensfindung*

Im «Mittwochgespräch» sollte nun versucht werden, die *rationale Argumentation als Verfahren zur Zielbestimmung* einzusetzen. Zielvorstellung war also, in einer Beratungssituation durch Konsensfindung, d. h. «aus dem Willen aller Beteiligten» (und nicht durch Dezision einzelner oder durch einen unaufgeklärten Mehrheitsbeschluss die Thematik des letzten Kurstages zu bestimmen. Gleichzeitig sollte die Diskussion ein Lehr-Gespräch im Sinne einer *Einführung* und praktischen *Einübung in das Argumentieren* sein.

Lehrerfortbildung TG'73, Kurs «Erziehungswissenschaft»: *Liste der Themen und Problembereiche* (Seite 3)

### Thema 3: Sozialpsychologische Probleme im Unterricht

(zwischenmenschliche Beziehungen, Gruppenführung)

Leitthema: Wie Lehrer und Schüler interagieren

Problembereiche	Qualifikationen	Erforderliche Kenntnisse (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen)
3.1 <b>Disziplin und Ordnung in der Schule</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Normen von Schul- und Klassenordnungen beurteilen und ergründen</li> <li>– Normatives Störverhalten der Schüler richtig deuten</li> <li>– In Konfliktsituationen angemessen reagieren</li> </ul> <p>– .....</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Funktionen von Schul- und Klassenordnungen für das organisierte Lernen im Schulverband</li> <li>– Begriff der Konformität und des abweichenden Verhaltens</li> <li>– Formen der Konfliktbewältigung</li> <li>– Auswirkungen normativer Aspekte der Schulordnung auf soziale Lernprozesse</li> <li>– Fehlverhalten als Anzeichen von Frustrationen oder vernachlässigten Bedürfnissen</li> </ul> <p>– .....</p>
3.2 <b>Der «gute» und der «schlechte» Schüler</b> (Lehrererwartungen und stereotype Vorstellungen vom Schüler)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Wechselwirkung zwischen Lehrererwartungen und Schülerverhalten richtig einschätzen</li> <li>– Den Einfluss impliziter Persönlichkeitstheorien auf die Schülerbeurteilung kontrollieren</li> <li>– Den Auswirkungen der Leistungsbeurteilung auf das Schülerverhalten Rechnung tragen</li> </ul> <p>– .....</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Der «Pygmalion-Effekt»</li> <li>– Der «Hallo-Effekt»</li> <li>– Implizite Persönlichkeitstheorien</li> <li>– Schulische Determinanten des Schülerselbstbildes</li> </ul> <p>– .....</p>
3.3 <b>Führungsstil und Klassenklima</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sensibel sein für sozialpsychologisch relevante Dimensionen in der Interaktion Lehrer–Schüler und Schüler–Schüler</li> <li>– Den eigenen Führungsstil reflektieren und kontrollieren</li> <li>– Das Klassenklima beeinflussen</li> </ul> <p>– .....</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sozialpsychologisch relevante Dimensionen des Lehrerverhaltens (Wertschätzung, Dirigismus, Echtheit)</li> <li>– Kennzeichen und Auswirkungen verschiedener Führungsstile</li> <li>– Formelle und informelle Ordnung in der Klasse (Klassenklima)</li> </ul> <p>– .....</p>

Die Führung des Gesprächs oblag Dr. Matthias Gatzemeier, Dozent im Fachbereich Philosophie der Universität Konstanz. Somit waren die Kursleiter ihrer Leitungs-Funktionen entbunden und konnten sich gleichermaßen als Betroffene am Gespräch beteiligen.

#### 4.5.1 Verlauf und Ergebnis des Gesprächs

Zur Wahl standen die fünf von den Teilnehmern während der Planungsphase ungefähr gleich gewichteten Problembereiche:

- A «Darbietende oder entdeckende Lehrverfahren»
- B «Neuorientierung konventioneller Schulfächer» (Fächer: Mathematik, Sprache, Heimatkunde)
- C «Disziplin und Ordnung in der Schule»
- D «Lernschwierigkeiten: Ursachen und Möglichkeiten ihrer Behebung»
- E «Unterschiedliche Startchancen beim Schuleintritt»

#### Verlauf

Mittels eines Wahlzettels konnte vor Beginn der Diskussion jeder Teilnehmer in einer von den Beobachtern durchgeführten Konsultativabstimmung für jenen Bereich votieren, für den er sich im Gespräch einsetzen wollte. Die Kursteilnehmer, welche sich für denselben Problembereich entschieden hatten, erhielten Gelegenheit, sich in Gruppen auf das Gespräch vorzubereiten. Sie wurden aufgefordert, Argumente für die Behandlung ihres Problembereichs zusammenzustellen. Das darauf folgende Plenumsgespräch dauerte 2½ Stunden. Es wurde vollumfänglich auf Tonband aufgenommen.

Zur Illustration folgt hier ein *Verlaufsprotokoll des Gesprächs* (Teilauszug):

Der Reihe nach werden von den 5 Gruppensprechern Voten für die Problembereiche ihrer Wahl abgegeben. Wo Informationslücken oder Unklarheiten bezüglich der Thematik und der Inhalte bestehen, geben die Kursleiter entsprechende Erläuterungen. Dadurch wird der Forderung nach *Verständlichkeit der Rede* und der *Worterläuterungspflicht* entsprochen.

Nach dieser ersten Gesprächsrunde stellt der Gesprächsleiter fest, dass *alle* Sprecher, wenn auch in unterschiedlichen Formulierungen, den *Grund* der «Praxisbezogenheit» geltend machen würden. Es gehe

nun darum, diese scheinbar gleichlautenden Begründungen genauer zu überprüfen.

In einem zweiten Durchgang werden die fünf Themen bezüglich ihrer möglichen Lerninhalte auf ihre «Praxisbezogenheit» überprüft. Dabei findet eine erste *Klärung dieses Begriffs* «Praxisbezug» statt, und es stellt sich heraus, dass einzelne Teilnehmer Beiträge zu Problemen (Legastenie, Drogensucht) erwarten, für deren Behandlung sich die Kursleiter als nicht kompetent erklären müssen. Damit sind erste einschränkende *Situationsbedingungen* genannt.

Durch die von einem Teilnehmer vorgeschlagene inhaltliche Einschränkung auf einen gemeinsamen Schwerpunkt (Motivation) zweier Problembereiche (C und D) können die anfänglich divergenten Interessen von zwei Gruppen auf ein gemeinsames Interesse reduziert werden. Dadurch könnte eine der 5 Alternativen in gemeinsamem Einverständnis eliminiert werden.

Neben den Grund «Praxisbezogenheit» tritt, von einem Sprecher in die Diskussion gebracht, die «Themenbezogenheit», womit für einen möglichst engen thematischen Zusammenhang des neuen Problembereichs mit den im Kurs bereits behandelten plädiert wird. Damit ist ein weiteres *Kriterium* zur Überprüfung der Interessen genannt.

Der Gesprächsleiter macht auf die Bedeutung aufmerksam, die solchen Kriterien als *Fixpunkten* zukommt. An ihnen orientiere sich der weitere Verlauf einer Argumentation. Daher sei es wichtig, genau zu überprüfen, ob die vorgebrachten Kriterien von *allen* als Fixpunkte anerkannt würden. Die Gesprächsbemühungen müssten sich nun vorerst darauf richten, einen *Konsens* darüber zu erzielen. Als Fixpunkte wurden bis zur Pause genannt:

- Situationsbedingungen (Kompetenz der Leiter und zeitliche Beschränkung des Kurses)
- «Praxisbezogenheit»
- Relevanz der Thematik für alle Schulstufen und Bezug auf die gesellschaftliche Praxis
- «Themenbezogenheit»

Der letztgenannte Punkt wurde bei der Wiederaufnahme der Diskussion von einem Teilnehmer in Zweifel gezogen durch das *Gegenargument*, dass es in einem Fortbil-

dungskurs doch gerade darum gehen müsse, viel Neues zu erfahren...

Der Fortgang der Diskussion ist damit vorgezeichnet, doch wir brechen an dieser Stelle das Verlaufsprotokoll ab und fragen nach dem Ertrag des Gesprächs.

### Ergebnis

Da bis zum zeitlich bedingten Abbruch der Diskussion nicht alle Kriterien geklärt werden konnten, war auch die angestrebte Konsensfindung nicht zu erreichen. Dies kann angesichts der für das recht anspruchsvolle Unternehmen mit der doppelten Zielsetzung (Konsensfindung und Einführung in die Argumentationslehre) mit 2½ Stunden doch recht knapp bemessenen Zeit nicht überraschen. Immerhin führte das Gespräch zu einer Situationsklärung, was in der Schlussbefragung (in der Wiederholung der schriftlichen Wahl) durch eine eindeutigere Gewichtung der gewünschten Themen zum Ausdruck kam.

Wenn auch eine endgültige Vermittlung der kollidierenden Interessen nicht zustande gekommen ist, so wurde doch eines der angestrebten Ziele erreicht, nämlich die *Einführung in die Methode der rationalen Argumentation*.

Im Verlauf des Gesprächs konnten folgende *Kriterien der rationalen Argumentation* bzw. *Argumentationspflichten* anhand aktueller Beispiele erläutert und z.T. in der «Ernstsituation» erprobt werden:

- Verständlichkeit der Rede; Worterläuterungspflicht
- Begründungspflicht (Begründung von Tatsachenaussagen)
- «Symmetrieforderung»: Vorbringen der Pro- und Kontraargumente
- Klärung und Berücksichtigung der Situationsbedingungen

sowie weitere Bedingungen der rationalen Gesprächsführung (vgl. hierzu den Beitrag von GATZEMEIER, 2.1 und 2.2).

Für viele der im Argumentieren ungeübten Teilnehmer bereitete der ständige Wechsel der Gesprächsebenen, nämlich von der Ebene des Entscheidungsdialogs auf die Reflexionsebene des Lehr-Gesprächs, etliche Mühe. Mancher war bisweilen versucht, mittels «wirkungsvollerer» Argumente in einen Gewinndialog einzuschwenken. Gesamthaft konnte man aber doch den Ein-

druck gewinnen, dass alle Teilnehmer bestrebt waren, sich gegenseitig als Gesprächspartner ernst zu nehmen im gemeinsamen Bemühen um eine «unverzerrte» Gesprächssituation.

Einige Lehrer erklärten nach dem «Mittwochgespräch» spontan, sie wollten den Versuch in ihren Klassen wiederholen. Hier hätten sie ein taugliches Instrument zur Schulung des demokratischen Gesprächsverhaltens kennengelernt.

Über eine kleine Nach-Wirkung des «Mittwochgesprächs» in einer informellen Runde berichten die beiden Beobachter Koch und Schmid: «Der Zufall wollte es, dass je ein Vertreter aller Gruppen auf die Einladung eines Kursteilnehmers hin sich am Donnerstag abend zu einem Dialog zusammenfanden. Der Begriff Dialog scheint hier angebracht, denn innerhalb weniger Minuten kam ein Konsens über das zu behandelnde Thema zustande. Anwesend waren die Sprecher der Gruppen B, C und D sowie je ein Mitglied der beiden übrigen Interessengruppen» (Projektbericht, S. 23).

Dieser «Privatkonsens», ein Detail am Rande der Veranstaltung, scheint uns die Situation des Kreuzlinger Fortbildungskurses recht gut zu charakterisieren. Die Beobachter geben dazu folgenden Kommentar: «Das Rollenspiel, welches (in Fortsetzung der am Vormittag geführten Plenumsdiskussion) etliche auch am Mittwoch nachmittag noch betrieben, war inzwischen aufgehoben. Es «kämpfte» niemand mehr um sein Thema. Niemand fühlte sich auch mehr verpflichtet, als Gruppensprecher oder Interessenvertreter für ein Thema einzustehen. (...) In der ungezwungenen Atmosphäre jenes Abends wollte man – nun intrinsisch, nicht mehr extrinsisch motiviert – zu einem Konsens kommen» (a.a.O. S. 42).

«... zufrieden die einen, enttäuscht die andern...»

Damit sind *soziale* und *sozialpsychologische* Aspekte des Kurses angesprochen, die in diesem Rahmen nicht mehr im einzelnen erörtert werden können<sup>9</sup>. Dies soll jedoch nicht den Anschein erwecken, das von uns erprobte *rationale* Verfahren der Kursentwicklung und Zielbestimmung würde die vielfältigen und vielschichtigen sozialen Bedürfnisse, die gerade in mehrtägigen Leh-

reforrbildungskursen bisweilen sehr deutlich zum Ausdruck kommen, voreilig ausklammern oder leichterfügt überspielen. Dass rationales Verhalten «irrationale» Einfälle nicht auszuschliessen braucht, beweist uns ein «Märchen», das einer der Kursteilnehmer – offensichtlich unter dem Eindruck des «Mittwochgesprächs» – in sein Kurstagebuch hinein «gedichtet» hat:

*es war einmal ein König, der wollte zu gerne mit seinen Untertanen ins Gespräch kommen. darum stellte er ihnen eine Frage. natürlich wusste er deren Antwort, denn ein König darf es sich nicht erlauben, etwas nicht zu wissen. die Antwort zu seiner Frage war einfach, denn er wollte, dass ihm einer seiner Untertanen erwiderte.*

*die Untertanen kannten die Antwort. sie sprachen sie aber nicht aus, denn ein Untertan darf es sich nicht erlauben, einfache Dinge zu wissen und zu sagen. so ergab sich, dass der König doch etwas nicht wusste. einer der Untertanen des Königs ergab sich der Passivität, da er mit den Regierungsgeschäften seines Königs nicht zufrieden war. er wehrte sich nur, wenn er sich in seinen Interessen angegriffen fühlte. ein anderer Untertan erfand das Wort *Resignation*.*

*Dinge werden zur Gewohnheit: man ist höflich, redet französisch, beschränkt sich auf das wichtigste, verteidigt seine soziale Stellung und die Mittagspause, kritisiert, wenn es der andere nicht hört.*

*einer ist vorne, um die Regierung zu entlasten. er steht.*

*Die Gesichter sehen nun sehr viel verschiedener aus. zufrieden die einen, enttäuscht die andern. sie sind mit falschen Erwartungen gekommen. sie haben die Einladung zu wenig genau gelesen und prompt falsch interpretiert. sie werden das nächste Mal nicht mehr dabei sein. man wird dann nur zufriedene und andere enttäuschte Gesichter finden.*

#### 4.6 Rückblick auf den Kurs «Erziehungswissenschaft» Versuch einer abschliessenden Evaluation

Der Bericht der beiden Beobachter schliesst mit einem «kritischen Rückblick», aus dem wir, unsere Berichterstattung über das Projekt TG'73 abschliessend, auszugsweise zitieren:

«Durch die Auswertung der in den beiden Fragebogen erhobenen Daten wurden wir in die Lage versetzt, uns eine Vorstellung der zu erwartenden Probleme sozialer Natur zu machen. Diese entsprachen zum grössten Teil den tatsächlich aufgetretenen Problemen, jedoch mit anderer Akzentuierung als erwartet: Während das *Problem der Altersunterschiede*, sowie auch das weitgehend damit zusammenhängende *Problem der einstellungsmässigen Differenzen* im Laufe des Kurses mehr und mehr gelöst wurde, erwies sich das von uns zunächst weniger gewichtete *Problem der Unterschiede im Informationsstand* als das weitaus schwierigere: Diejenigen Kursteilnehmer, welche wenig oder gar keine erziehungswissenschaftlichen Vorkenntnisse hatten, fühlten sich während der ganzen Kurswoche ausserstande, in den Plenumsdiskussionen «kompetent» mitzureden. Ihre immer wieder zu hörende Kritik, man solle doch «deutsch» sprechen und von dem «wissenschaftlichen Jargon» absehen, liefert nur eine unzureichende Erklärung für diese «Abstinenz». Denn es waren ja nicht nur einzelne Fremdwörter, welche nicht verstanden wurden, vielmehr hatte mancher Teilnehmer bis anhin sich über die zur Sprache gebrachten sozialwissenschaftlichen Problemstellungen kaum je tiefere Gedanken gemacht, noch darüber Fachliteratur gelesen: Es waren für sie also eher die ungewohnten Denkschemata, in welche die einzelnen Tatbestände einzuordnen waren, die ihnen fehlten oder sie fremd anmuteten. Es hat sich gezeigt, dass Erziehungswissenschaft als eine junge sozialwissenschaftliche Disziplin vor allem das Interesse der Junglehrer weckt. Ausser diesen beteiligten sich nur die Sekundarlehrer und die im Kurs anwesende Methodiklehrerin regelmässig und eingehend an den Diskussionen.

Es ist uns ferner aufgefallen, dass die meisten Lehrer der mittleren und oberen Altersstufe eher *in Beispielen und Bildern* als in abstrakten Formen denken. Ob dies auf ihre seminaristische Ausbildung zurückzuführen ist oder von den berufspraktischen Anforderungen her zu erklären ist, kann hier nicht beurteilt werden.

Solche Tatbestände trugen nun bei zu den *Gruppierungen* in den Pausen und während der *Freizeit*. Für diejenigen, welche sich schon während der Kurszeit rege beteiligten,

war die Rekreation eine willkommene Gelegenheit, Diskussionen fortzusetzen. Dass man sich dabei auch persönlich näher kam, versteht sich von selbst.»

(Es folgen im Bericht einige Bemerkungen zum äusseren Rahmen des Kurses wie zur *Unterkunft*, zur Möglichkeit gemeinsamer *Mahlzeiten* und *Erholung*; *Kontaktmöglichkeiten* in Freizeit, Bildung informeller *Diskussionsgruppen* an den Abenden der Kurstage; Einsatz von *Unterrichtsmedien* (Bibliothek) sowie weitere Vorkehrungen organisatorisch-administrativer Art.

Die Berichterstatter halten es allerdings für wenig wahrscheinlich, dass durch ein reichhaltigeres und vielfältigeres Informationsangebot die Informationsrückstände kurzfristig aufgeholt werden könnten. Sie bemerken u. E. richtig: «Möglichlicherweise wären durch solche Massnahmen die Barrieren zwischen gut und weniger gut Informierten sogar noch deutlicher sichtbar geworden.»)

«Die beiden *Leiter*<sup>10</sup> gestalteten das *Arbeitsprogramm* – dem ‹offenen› Charakter des Kurses entsprechend – beweglich: Sie hatten sich stofflich auf vielerlei Wünsche vorbereitet, vor allem aber hatten sie im Hinblick auf die Konsensfindung über die Thematik des letzten Kurstages ‹Stoff› und Arbeitsunterlagen für alle fünf möglichen Themen bereitzuhalten. Dahinter steckte eine enorme *Arbeitsleistung* sowohl in der Vorbereitungsphase als auch an den einzelnen Kurstagen. Die ‹offene› Situation forderte von ihnen eine *ständige Präsenz*. Ihr Verhalten war kollegial. Die Beweglichkeit in der Wahl der Themen und Inhalte hatte allerdings die Kehrseite, dass die *didaktische Frage* fast immer vernachlässigt wurde: Die Kraft reichte einfach nicht für beides. So wich man aus aufs Dozieren, redete unter Vernachlässigung eines Teils der Zuhörerschaft allzu abstrakt oder man beschritt den Weg des geringsten didaktischen Widerstandes, nämlich der dieser Stufe unangemessenen Methode der Lehrer-Schüler-Frage. Nebst dem didaktischen Ungenügen wurde von den Kursteilnehmern und vor allem auch im Gespräch mit den beiden Beobachtern die allzu grosse Stofffülle und der zu rasche Wechsel von einer Thematik zur andern gerügt. All diese Gegebenheiten waren nicht geeignet, den weniger gut Infor-

mierten jene Sicherheit zu verleihen, welche zum Eingreifen in eine Diskussion erforderlich ist. An dieser Stelle sei in Erinnerung gerufen, dass nach den Grundsätzen der rationalen Argumentation u. a. ein *ausgeglichener Informationsstand* sämtlicher Diskussionsteilnehmer vorhanden sein bzw. erwirkt werden muss, wenn die Beteiligung *aller gelingen soll.*» Abschliessend betonen die Verfasser dieses Rückblicks auf die Kreuzlinger Fortbildungsveranstaltung die sich gerade in der Gesprächssituation aufdrängende Notwendigkeit des Willens eines jeden einzelnen zur *rationalen Argumentation*: «Der einzelne muss auch rational argumentieren *wollen*» (Projektbericht, S. 42–45). Wollen setzt *Können* voraus, würden wir beifügen – womit die Frage sowohl nach dem *bildungspolitisch* als auch *didaktisch* zu definierenden *Handlungsspielraum* gestellt ist. Wir haben dies für die Lehrerfortbildung in theoretischer und praktischer Absicht getan. Hierzu sind wir (1) von der Frage ausgegangen, wie die Lehrerfortbildung in der Planung und praktischen Durchführung zu konzipieren sei, damit in ihr die (in bildungspolitischer Absicht) geforderte Mitsprache und Mitbestimmung der Kursteilnehmer überhaupt möglich sei. Wir haben (2) den Partizipationsgedanken nach dem Verständnis der Praktischen Philosophie interpretiert als «Beteiligung aller Betroffenen». Sodann (3) referierten wir ein Modell der Kursentwicklung, das dem Anspruch der praktischen Theorie zu genügen sucht, und überlegten uns die Konsequenzen für die Entwicklung von Kursen. Schliesslich (4) berichteten wir von einem Versuch, mit dem wir im Rahmen der Lehrerfortbildung der Praktikabilität unseres Idealkonzepts weniger zu beweisen als einfach mit den uns zu Gebote stehenden bzw. zu mobilisierenden Mitteln in einer aktuellen Bildungssituation zu erproben suchten. Wir haben selbst Ansatzpunkte zur Kritik freigelegt; der kritische Leser wird weitere aufdecken.

#### Anmerkungen

<sup>1</sup> Die Untersuchung dieser prinzipiellen Frage aus der Sicht der Praktischen Philosophie der Erziehung ist Gegenstand einer ausführlichen Studie (FÜGLISTER 1971), die hier nicht eingehend erörtert wird, auf der jedoch die folgenden Ausführungen basieren. Zum Problem

der Begründung curricularer Ziele vgl. auch GARLICH/SMESSNER (1973); zur Charakterisierung und Rechtfertigung didaktischer Entwicklungen haben HEIPCKE/MESSNER (1973) grundsätzliche Gedanken geäussert. Auf diese Schriften wird im folgenden noch Bezug genommen.

<sup>2</sup> Vgl. hierzu GATZEMEIERs Darlegungen zur rationalen Argumentation über Zwecke (Kap. 3 seines Beitrags).

<sup>3</sup> Morale Urteile enthalten *praktische* Sätze mit der Aussage, dass etwas getan werden *solle*. (Vgl. im Beitrag GATZEMEIER Anm. 1).

<sup>4</sup> Diese etwas abstrakt gehaltene Darstellung der Grundgedanken der rationalen Argumentation wird weiter unten am Beispiel aus der Fortbildungsveranstaltung verdeutlicht. Zur Vertiefung dienen die bei GATZEMEIER (Anm. 3) erwähnten theoretischen Schriften.

<sup>5</sup> Unter «formativer Evaluation» versteht man in der Curriculumtheorie die Verbesserung eines Kurses *während* seiner Entwicklung, unter «summative Evaluation» die Wirkungsanalyse eines Lehrsystems *nach* dessen Einsatz.

<sup>6</sup> Vgl. dazu die thematische Nummer «Offene Curricula» der *Zeitschrift für Pädagogik*, 19. Jg. 3/1973 mit Beiträgen von HEIPCKE/MESSNER, RUMPF, MOSER u. a.

<sup>7</sup> Die beiden Studenten bewältigten auch einen Teil der administrativen Vorbereitungsarbeiten. Im Kurs selbst waren sie «beteiligte Beobachter», dies verstanden im Sinne der Aktionsforschung, in der der Forscher zeitweise seine Distanz zum Forschungsobjekt aufgibt, um selbst Einfluss zu nehmen auf die zu beobachtenden Interaktionsprozesse. Darüber hinaus übten sie in der Kursgruppe durch die ihnen zugefallene Rolle von Vermittlern zwischen Kursteilnehmern und Leitern eine moderierende Funktion aus. – Ihre Beobachtungen sind in einem Forschungsbericht festgehalten, der den folgenden Ausführungen zugrunde liegt.

<sup>8</sup> Die Themenliste ist Bestandteil des für die Begleituntersuchung zum Funkkolleg «Erziehungswissenschaft» für die Schweiz entwickelten Fragebogen FKE-B. Er ist von den Autoren HEDINGER und CLOETTA freundlicherweise zur Verfügung gestellt worden; ebenso die Schweizer Version des «Konstanzer Fragebogens für Lehrereinstellungen (KLE S)». Vgl. auch Anm. 9).

<sup>9</sup> Der sozialen und sozialpsychologischen Seite ist in unserem Projekt ebenfalls Beachtung geschenkt worden. Die diesbezüglichen Beobachtungen von KOCH und SCHMID sind im erwähnten Projektbericht festgehalten. – Ein ausgedehnter Teil der Projektarbeit während der Planungsphase des Kurses war der Erhebung schul- und erziehungsbezogener Einstellungen der Kursteilnehmer mit Hilfe des «Konstanzer

Fragebogens für Lehrereinstellungen (KLE S)» gewidmet. Die mittels dieses Einstellungstests gewonnenen Daten sollten gewissermassen die sozialpsychologischen «Tiefenstrukturen» der Kursteilnehmer aufdecken. Die Auswertung (und einzelne mit derartigen psychologischen Messverfahren verbundene Probleme) sind im Kurs selbst zur Sprache gekommen. Durch die spontane Bereitwilligkeit von Dr. Bernhard CLOETTA, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Zentrum I Bildungsforschung der Universität Konstanz, war den interessierten Kursteilnehmern die Möglichkeit geboten, Fragen zum Messverfahren direkt von einem der Testkonstrukteure des KLE beantworten zu lassen.

<sup>10</sup> In gleicher Verantwortung als Leiter an der Kursdurchführung beteiligt war auch Helmut MESSNER, M.A., Assistent an der Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern, der mit seiner Fachkompetenz und grossen Kollegialität unser Projekt in Planung und Realisierung mit Rat und Tat unterstützte. Ihm sei an dieser Stelle namentlich gedankt.

<sup>11</sup> Die Kursteilnehmer waren gebeten worden, zuhanden der Beobachter ihre spontanen Eindrücke in **Tagebuchnotizen** aufzuzeichnen. Sieben Teilnehmer haben dieser Bitte entsprochen. – Am ersten und am letzten Kurstag wurden die Teilnehmer mittels **Fragebogen** über ihre Erwartungen (bezüglich Inhalt, Gestaltung, Verhalten von Kursleitung und Teilnehmern) bzw. über die Erfüllung ihrer Erwartungen befragt.

## Literaturnachweis

- AREGGER, K./WINIGER, X. (1973). Der Lehrer in der Curriculumentwicklung. Eine Untersuchung bei Lehrern und Inspektoren. In: *Schweizerische Lehrerzeitung*, 118. Jg. 52/1973 (20.12.73).
- FLÜGGE, J. (1972). Die Lernzielproblematik. In: FLÜGGE, J. (Hrsg.) *Pädagogischer Fortschritt?* Bad Heilbrunn 1972.
- FÜGLISTER, P. (1971). *Zum Problem der Begründung und Rechtfertigung von Lernzielen*. Arbeitsgruppe für Hochschuldidaktik. Monographie IV. Konstanz 1971 (Manuskriptdruck).
- GARLICH/S, Ariane/MESSNER, R. (1973). Curriculare Entwicklungstendenzen im Elementarunterricht der Bundesrepublik Deutschland. In: BENNWITZ, H./WEINERT, F. E. (Hrsg.) *CIEL – Ein Förderungsprogramm zur Elementarerziehung und seine wissenschaftlichen Voraussetzungen*. Göttingen 1973.
- HEIPCKE, K./MESSNER, R. (1971). *Einführung in wissenschaftstheoretische Fragen der Erziehungswissenschaft*. Teil 1: Didaktische Probleme bei der Beschreibung von Kurszielen. Arbeitsgruppe für Hochschuldidaktik. Monographie I. Konstanz 1971.
- 1973. Curriculumentwicklung unter dem An-

spruch praktischer Theorie. Anmerkungen zur Rechtfertigung und Charakterisierung didaktischer Entwicklungsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 19. Jg. 3/1973.

KOCH, H./SCHMID, K. (1973). *Bericht über das Forschungsprojekt TG'73*. Unveröffentlichtes

Manuskript der Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern. Bern 1973.

SLZ: *Schweizerische Lehrerzeitung*, 119. Jg. 6/1974 (7. 2. 74).

WAGENSCHEN, M. (1970). *Verstehen lernen*. Weinheim 1970<sup>3</sup>.

## Grundsätzliche Überlegungen zur rationalen Argumentation

(mit Bezug auf den schulischen Unterricht)

Matthias Gatzemeier

### Vorbemerkungen

Wer auf wenigen Seiten über Argumentationslehre schreiben will, muss auswählen, auch wenn er sich auf «Grundsätzliches» beschränkt. Ich werde 1. einige *Alternativen* zur rationalen Argumentation aufzählen, 2. im Umriss angeben, was ich unter einer *rationalen Argumentation* verstehe, 3. Probleme der Argumentation über Zwecke darlegen und 4. die Bedeutung der Argumentationslehre für den Schulunterricht skizzieren.

### 1. Alternativen

1.1 Um sinnvoll von Alternativen sprechen zu können, will ich durch Angabe des *Gegenstandsbereichs*, der Zwecke und der *Mittel* des Argumentierens zunächst ein erstes *Vorverständnis* des Ausdrucks «rationale Argumentation» darlegen. – Mit dem Wort «argumentieren» bezeichnet man eine menschliche Tätigkeit, näherhin: eine bestimmte Art von (mündlicher oder schriftlicher) *Rede* oder *Sprachhandlung*. Reden kann man in verschiedenerlei Absicht, z. B. um andere (etwa durch Bitten, Befehle, Drohungen) zum Handeln zu veranlassen, seine Gefühle oder Eindrücke wiederzugeben usw. Bei der Argumentation geht es nicht um solche Redezwecke, sondern darum, einem (anwesenden oder nur vorgestellten) Partner gegenüber *Gründe* für die *Richtigkeit* einer Behauptung, eines Satzes, einer Aussage anzubieten, um nach sorgfältiger Prüfung des Für und Wider zu einem gemeinsamen Ergebnis zu gelangen<sup>1</sup>. Der Zusatz «rational» bezieht sich auf die *Mittel* der Rede; er deutet an, dass von den denkbaren Möglichkeiten, Sätze zu begründen, nur bestimmte (die «ra-

tionalen») zugelassen werden sollen. Die Bedeutung des Wortes «rational» will ich zunächst durch eine Aufzählung alternativer Möglichkeiten eingrenzen.

1.2 In der Erörterung von *Alternativen zur rationalen Argumentation* beschränke ich mich darauf, die jeweils *letzte Begründungsinstanz* verschiedener Positionen deutlich zu machen. – Da ich keinen Sinn darin sehe, über die Richtigkeit von Sätzen zu streiten, deren Annahme oder Ablehnung in keiner Weise das Handeln beeinflusst, setze ich voraus, dass Argumentationen den Zweck haben, durch Begründung von Aussagen eine *sichere Orientierung für zukünftiges Handeln* bereitzustellen. Damit wird die Frage nach den Argumentationsalternativen zur *Frage nach der (letzten) Begründungsinstanz für Handlungsorientierungen*.

(1) Eine Alternative zur rationalen Argumentation besteht darin, *überhaupt nicht zu argumentieren*.

(2) Die folgenden Alternativen sind so zu verstehen, dass sie zwar alle in Anspruch nehmen, zu argumentieren, sich aber in der Wahl der letzten Begründungsinstanz unterscheiden:

(2.1) man argumentiert nur soweit, wie es die unbedachten persönlichen Neigungen oder Gefühle gestatten (*unreflektierte neigungsabhängige Orientierung*);

(2.2) man argumentiert ohne Rücksicht auf die Interessen anderer nur im Hinblick auf seinen eigenen Nutzen (*kalkulierte egoistische Orientierung*);