**Zeitschrift:** Schweizer Schule
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
**Band:** 65 (1978)
**Heft:** 3

**Artikel:** Erziehungsziele und unterrichtliches Handeln
**Autor:** Preisig, Ernst
**DOI:** https://doi.org/10.5169/seals-526369

**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:** 13.12.2025

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

Weiter wird in der Ablehnung der Beschwerde festgehalten, dass ein Lehrer «primär seine volle Arbeitskraft für die Ausbildung und Erziehung seiner ihm anvertrauten Kinder» einzusetzen habe. Dem guten Ruf des Lehrerstandes, «der ohnehin leicht der öffentlichen Kritik und dem Vorwurf der Privilegierung ausgesetzt ist», sei ganz besondere Beachtung zu schenken, fordert der Erziehungsrat weiter. Schliesslich wird auch darauf hingewiesen, dass mit einer Nebenbeschäftigung in der Art des Autofahrlehrers die unabhängige Stellung des Lehrers gefährdet werden könnte.

(LNN 11)

**AG: Verbandsgründung der Aargauer Psychologen**

Die im Kanton Aargau tätigen Psychologen haben sich zusammengeschlossen und nach eingehenden Vorarbeiten am 18. Januar 1978 in Baden den «Verband Aargauischer Psychologen (VAP)» gegründet. Dem Tätigkeitsbereich der Psychologen gemäss ist es ein Hauptzweck des VAP, dass er in erziehungs- und gesundheitspolitischen Problembereichen seine Fachkompetenz einbringt und sich als Gesprächspartner für Behörden und Institutionen bereithält. Er ist auch bestrebt, sich in gleichem Sinne an die Öffentlichkeit zu richen. Als Präsident des Verbandes wurde Franz Hochstrasser, Aarau, gewählt.

**AG: HPL-Studienkommission wurde ersetzt**

Der Regierungsrat hat die Studienkommission für die «Höhere Pädagogische Lehranstalt» (HPL) in Zofingen durch eine «Aufsichtskommission» ersetzt, der Erziehungsdirektor Arthur Schmid vorsteht. Der aufgelösten Studienkommission attestiert die Regierung «ausgezeichnete Arbeit». Die Studienkommission war vor fünf Jahren gewählt worden. Sie hatte den Auftrag, die betrieblichen Planungsgrundlagen, das HPL-Konzept sowie die rechtlichen Grundlagen für die HPL zu erarbeiten. Zudem beaufsichtigte die Studienkommission den Betrieb der Lehranstalt während der drei ersten Semester.

**GR: Verhältnismässig viele Stipendien in Graubünden**

In Graubünden sind im vergangenen Jahr bei der Regierung insgesamt 3332 Gesuche um Gewährung eines Stipendiums an die Kosten der Ausbildung eingereicht worden. Von den eingegangenen Anmeldungen konnten 79,62 Prozent oder 2653 berücksichtigt werden, wofür der Bund 3,2 Millionen Franken und der Kanton 2,7 Millionen Franken aufzuwenden hatten. Schon 1976 hatte Graubünden mit 1,6 Prozent Stipendienbezügen auf seine Gesamtbevölkerung verhältnismässig die höchste Stipendienzahl der ganzen Schweiz, deren Durchschnitt bei 0,87 Prozent lag.

# Erziehungsziele und unterrichtliches Handeln

Ernst Preisig

## Einleitung

Jeder Lehrer wird von Zeit zu Zeit mehr oder weniger intensiv mit der Frage seiner persönlichen Zielsetzung im Unterricht konfrontiert. Was strebe ich im Schüler langfristig eigentlich an? Handle ich so, dass die Chance einer Verwirklichung dieser Ziele optimal ist? Falls man der Erziehungswissenschaft und der Pädagogischen Psychologie die Aufgabe zuschreibt, dem Lehrer zum besseren Verständnis der täglichen Probleme, aber auch zu ihrer Bewältigung Hilfe zu leisten, müssten sie auch einmal bezüglich der angeführten Problemstellung befragt werden. Welche Aussagen machen Pädagogik und Psychologie zu den individuellen Zielsetzungen der Lehrer und ihrer Umsetzung im Unterricht? Sind eventuell so bedeutsame Ergebnisse vorhanden, dass der Lehrer diese in die Überlegungen bezüglich der Realisierung des Unterrichts notwendigerweise einbeziehen muss?

Welches Wissen stellt sie nun dem Fragenden über den Zusammenhang zwischen den langfristigen, allgemeinen Erziehungszielen und dem praktischen unterrichtlichen Handeln zur Verfügung? In einem ersten Teil des nachfolgenden Artikels werden die pädagogischen Ziele als Teil der geistigen (kognitiven) Struktur der Lehrer betrachtet. Es ist dabei zu fragen, welche Rolle die Kognitionen (Einstellungen, Vorstellungen, Wissen, usw.) für die Steuerung des Lehrerhandelns spielen. Dann werden wir uns der Frage zuwenden, welches die individuellen Zielsetzungen der Lehrer und die Konsequenzen im Unterricht sind. Einige abschliessende Gedanken betreffen Folgerungen des

Praktikers aus den zusammengestellten wissenschaftlichen Ergebnissen.

## 1. Die Verhaltenswirksamkeiten von Einstellungen

Zu den meistuntersuchten Kognitionen gehören die Einstellungen. Auch die Einstellungen der Lehrer waren in den letzten Jahren Gegenstand zahlreicher Untersuchungen. Im deutschsprachigen Raum haben die Konstanzer Untersuchungen (Cloetta, 1975)[1] eine grosse Bedeutung erlangt. Hinter dem grossen Untersuchungsaufwand steckte die Annahme, dass die gemessenen Einstellungen eng mit dem unterrichtlichen Handeln zusammenhängen würden. Koch (1972)[2] führt aus:

«Auch auf Grund theoretischer Überlegungen würde man im Falle von schul- und erziehungsrelevanten Einstellungen von Lehrern eine vergleichsweise enge Beziehung zwischen verbal ausgedrückter und im tatsächlichen Handeln manifestierter Einstellung erwarten.»

Ob dies in Wirklichkeit der Fall ist, kann nicht allgemein beantwortet werden. Nur bei einer ausserordentlich differenzierten Betrachtungsweise können einige auf eng abgegrenzte Teilbereiche bezogene Aussagen gemacht werden. Möglicherweise ist nicht die Steuerung von Verhalten – hier im Unterricht – der vorrangige Sachverhalt, sondern die Beeinflussung der Sichtweisen, der Wahrnehmung von Ereignissen durch die Einstellungen. Herrscht beispielsweise bei einem Lehrer die Meinung vor, dass ein wohldosierter Wettbewerb in der Klasse im Hinblick auf die späteren Lebenssituationen nur von gutem sein könne, wird er Phänomene der Schulangst anders wahrnehmen als ein Lehrer mit gegenteiliger Auffassung. Erkenntnisse über Lehrereinstellungen müssen vorläufig als das behandelt werden, was sie sind, nämlich Einblicke in die geistige Struktur der Lehrer. Darüber, wie diese erfassten Einstellungen den Unterricht beeinflussen, können kaum allgemeine Aussagen gemacht werden.

Von den Einstellungen getrennt untersucht wurde die Wirkung von Erwartungen. Spätestens seit den Untersuchungen von Rosenthal (1968)[3] ist man sich unter den Erziehungswissenschaftern darüber einig, dass sich Erwartungen im unterrichtlichen Handeln auswirken, wenn auch durch die vielen Nachuntersuchungen die Fragen über das «Wie» wieder offen sind.

## 2. Unterrichtliches Handeln und Wissen

Unter Wissen verstehen die Vertreter der kognitiven Psychologie sämtliche gedanklichen Vorgänge. Die Vorstellungen über pädagogische Zielsetzungen könnten als eine Untergruppe davon bezeichnet werden. Dieses Wissen hat nach der kognitiven Theorie zwei Funktionen. Es liefert einmal die Instrumente für die Erkenntnis und das bessere Verständnis des eigenen unterrichtlichen Praxisfeldes. Zum zweiten bildet es die Grundlage für die Planung und Durchführung des praktischen Tuns.

*Aebli* (1975)[4] führt dazu weiter aus, dass nicht alles Wissen in Anwendungssituationen zur Verfügung stehe. Es gebe auswendig gelerntes Wissen, das nicht zum geistigen Besitz des Lehrers geworden sei, da ihm die Einsicht in die strukturellen Bezüge fehle. Solches Wissen sei lediglich Gedächtnisballast und tauge nichts für die Handlung. Zusätzlich weise jede Wissensstruktur eine neutrale, positive oder negative akzentuierte motivationale Besetzung auf. Gemeint ist damit, dass wir Wissenselemente individuell bewerten. Es ist dabei zu erwarten, dass positiv bewertetes Wissen verhaltenswirksamer ist als neutral oder gar negativ bewertetes. Erfahrungswissenschaftliche Erkenntnisse über die Umsetzung bzw. Anwendung der geistigen Strukturen im unterrichtlichen Handeln sind aber auch in der kognitiven Psychologie kaum vorhanden. Die Rolle des Wissens, wie sie die kognitive Psychologie beschreibt, ist plausibel. Das zentrale Problem der Verhaltenswirksamkeit von geistigen Konstrukten wartet aber vorläufig einer Lösung.

## 3. Wird das unterrichtliche Verhalten hauptsächlich von der Umgebung beeinflusst?

Der kognitiven Psychologie gegenüber steht ein zweiter wichtiger Zweig der Psychologie, die Verhaltenstheorie. Danach wird Verhalten nicht durch irgendwelche geistigen Prozesse gesteuert, sondern direkt durch die den Lehrer umgebenden Einflussfaktoren.

Ein einfaches Prinzip heisst: Folgt einer Verhaltensweise eine positive Konsequenz, so tritt diese in Zukunft häufiger auf. Untersuchungen haben den Nachweis erbracht, dass dieses Prinzip im Verhalten, auch in jenem der Unterrichts- und Erziehungssituationen Berücksichtigung findet. Neigt man zur Annahme dieser Position, dann werden die Bemühungen um Klärung der Beziehung zwischen den geistigen Strukturen und dem unterrichtlichen Verhalten bedeutungslos. Inzwischen herrscht aber auch in Kreisen der Verhaltenstheoretiker die Meinung vor, dass Denkprozesse bei der Steuerung des Verhaltens eine wichtige Rolle spielen. Bandura (1969)[5] bezeichnet die kognitiven Mechanismen als in mancher Hinsicht als die einflussreichsten Systeme.

Im komplexen Handlungsfeld des Lehrers sind ohne Zweifel beide Handlungsmöglichkeiten anzutreffen. Da sind einerseits die unüberlegten, durch äussere Reize beeinflussten Teilhandlungen. Andererseits gibt es eine grosse Anzahl von Verhaltensweisen, die auf Grund einer überlegten Auswahl zustande kamen. Welche Handlungsart vorherrscht, hängt von der Art der Beobachtung ab. Je nachdem, wohin der Beobachter sieht, welche Ausschnitte aus dem gesamten Verhaltensrepertoire des Lehrers für eine Analyse benützt werden, wird sich auch das Ergebnis verändern. Analysen auf der Ebene von eng abgegrenzten Teilverhaltensweisen – zum Beispiel auf die Interaktion bezogen – ergeben möglicherweise ein Vorherrschen von automatisierten, nicht durch Denkprozesse begleiteten und gesteuerten Handlungskomponenten. Andererseits gibt es viele Tätigkeiten des Lehrers, die nachgerade durch Denkprozesse geprägt sind, z. B. das Planen von Unterricht.

## 4. Die Hinweise der «Naiven Psychologie»

Ein wichtiger Bestandteil des geistigen Repertoires des Lehrers machen die alltagspsychologischen (=naiven) Einsichten aus. Wie sehen diese aus und welche Bedeutung haben sie für das unterrichtliche Handeln? Wahl (1976)[6] schreibt:

«Es wurde mir deutlich (. . .), dass das Denken und Handeln der Lehrer viel stärker von alltagspsychologischen Überlegungen bestimmt ist, als wir wahrhaben wollen. Alles wissenschaftliche Wissen und alle methodische Kritik bleibt unfruchtbar, wenn es nicht gelingt, die alltags-psychologischen Vorstellungen zu verändern.»

Damit sind wir auch schon fast am Ende der Weisheit. Das laufende Forschungsprojekt in Deutschland, das diese unwissenschaftlichen Theorien der Lehrer zum Gegenstand hat, steht noch am Anfang. Da einzelne Zielvorstellungen von Schule und Unterricht ebenfalls zu den «Naiven» Theorieelementen zu zählen sind, kann von den Ergebnissen dieser Forschungsarbeiten auch Aufschluss über die hier zur Frage stehenden Probleme erwartet werden. Besonders der untersuchte handlungsleitende Aspekt der naiven Verhaltenstheorien besitzt eine wichtige Bedeutung. Hingegen ist klar festzuhalten, dass bei der genannten Untersuchung das Verhalten der Lehrer in kleine Teilhandlungen aufgegliedert und diese mit dem Wissen in Beziehung gebracht werden. Es werden also die gedanklichen Prozesse in ihrem unmittelbaren Zusammenhang mit praktischem Handeln betrachtet. Entsprechende Untersuchungen liefert die Betriebspsychologie, die versucht, eine qualitative Verbesserung einzelner Produktionsprozesse durch Zwischenschaltung von adäquaten geistigen Prozessen zu erreichen. Damit sind wir aber weit von der Frage entfernt, wie relativ stabile geistige Konstrukte, z. B. pädagogische Zielsetzungen im Unterricht umgesetzt werden.

## 5. Die Analyse des Unterrichtsverhaltens: Ein Zugang?

Besonders bezüglich des praktischen Tuns stellt die Erziehungswissenschaft ein ausserordentlich vielfältiges methodologisches Repertoire und auch nützliche Erkenntnisse zur Verfügung. Wir kennen eine grosse Anzahl von Unterrichtsbeobachtungssystemen[7]. Durch die Arbeiten von Tausch/Tausch[8] ist in hohem Masse der sozial-interaktive Bereich des Unterrichts in den Vordergrund gerückt. Wir haben Antworten auf Fragen wie: Wie oft spricht der Lehrer, der Schüler? Welchen Erziehungsstil realisiert der Lehrer? Herrschen beim Lehrer Äusserungen vor, die auch vom Schüler verwendet werden können, z. B. Bitten, Fragen anstatt Aufforderungen und Befehle? Es ist leicht zu

erkennen, von welcher Art die Bestrebungen sind, das Unterrichtsverhalten des Lehrers in dieser Weise zu analysieren. Es steht vor allem der quantitative Aspekt im Vordergrund: Es gilt die Häufigkeit bzw. Auftretenswahrscheinlichkeit von eng abgegrenzten, beobachtbaren und eindeutig klassifizierten Verhaltenseinheiten von Lehrern und Schülern festzustellen. Dem kritischen Lehrer fällt sofort auf, dass der qualitative Aspekt, gemeint ist damit die inhaltliche Seite des Unterrichtsgeschehens, weitgehend vernachlässigt wird. Wir wissen nicht, ob nach diesen Beobachtungen der Schüler beispielsweise durch seinen Beitrag (Kategorie: Der Schüler meldet sich) einen wichtigen zusätzlichen Gesichtspunkt ins Spiel gebracht hat, oder ob er eine Verständnisfrage gestellt, d. h. ob er zusätzliche Informationen benötigt, um zur Einsicht in die dargestellten Zusammenhänge zu gelangen. Dasselbe gilt für den inhaltlichen Teil der Lehrerfragen. Die entsprechenden Angaben könnten nur für jeden Schüler und Lehrer einzeln erfasst werden. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Lehrerverhalten seit längerer Zeit Untersuchungsgegenstand ist und mittels einer grossen Zahl von Beobachtungssystemen aufgezeichnet und analysiert werden kann.
Hingegen wurde kaum der Bezug zu geistigen Konstrukten bzw. zu individuellen Zielsetzungen spezifiziert.

## 6. Was wissen wir über die Ziele der Lehrer?

J. Brunner (1977)[9] hat eine grössere Gruppe von Lehrern frei über ihre Zielvorstellungen berichten lassen. Das Ergebnis stellt eine grosse Menge individueller Ziele auf verschiedenen Abstraktionsniveaus dar. Im folgenden einige Beispiele:
Fähigkeit zu selbständigem und verantwortlichem Tun;
Fähigkeit zu kritischem Denken, Beherrschung elementarer Kulturtechniken, Integration in die Erwachsenenwelt, usw.
Es zeichneten sich bei der Auswertung der Befragung die erwarteten Tendenzen zu Zielen im geistig-intellektuellen Bereich ab. Zum selben Ergebnis kommt die Studie von Gansneder (1977)[10]. Er untersuchte nicht langfristige Zielsetzungen, sondern die Lernziele sowie ihre Verwirklichung im Unterricht. Zu diesem Zweck befragte er eine Anzahl Lehrer nach ihren wichtigsten Lernzielen sowie nach den wichtigsten Handlungen/Massnahmen zu ihrer Realisierung. Welches sind die auffallendsten Ergebnisse? Erstens: Die meisten Lernziele (74 Prozent) entstammen dem kognitiven Bereich. Die Klagen der «Kopflastigkeit» unserer Schulen sind also nicht grundlos. Zweitens: Fast alle (94 Prozent) der Lehrerhandlungen sind verbal (erläutern, erzählen, usw.) oder visuell (Bilder zeigen, demonstrieren, usw.). Drittens: Für die Erreichung der kognitiven Ziele werden fast nur verbale oder visuelle Aktivitäten gewählt. Ich werde auf diese Problemstellung, die bereits die Umsetzung von Zielvorstellungen im unterrichtlichen Handeln zum Gegenstand hat, nochmals zurückkommen.

## 7. Erfahrungswissenschaftliche Untersuchungen über die Zusammenhänge Zielvorstellungen – Handeln

Grundsätzlich sind zwei Extremlösungen vorstellbar:
a) Zwischen den Aussagen des Lehrers über seine globalen Intentionen und dem konkreten unterrichtlichen Handeln bestehen keine Zusammenhänge.
b) Die Zielsetzungen werden restlos im Unterricht verwirklicht, soweit sie überhaupt im Handeln umsetzbar und die Ergebnisse innerhalb nützlicher Frist beobachtbar sind.
Wie es tatsächlich ist, wissen wir kaum. Der Grund liegt in den fast unüberwindbaren methodologischen Schwierigkeiten, das normative Repertoire (Wissen darüber, was sein soll) mit dem Verhaltensrepertoire im Unterricht in Beziehung zu setzen. Neben Gansneder (1977), dessen Ergebnisse kurz vorgestellt wurden, sind die Untersuchungen von Verma/Peters[11] von Interesse. Die Autoren vergleichen die geäusserten Zielsetzungen von Betreuern von Kindern im Vorschulalter mit den praktischen Tätigkeiten. Einerseits werden die Betreuer nach den Schwerpunkten bezüglich zweier globaler (Lern-) Theorien befragt, andererseits beobachteten die Forscher das Verhalten. Welche Annahmen haben die Autoren über die Unterschiede der beiden Theorien gemacht? Schwerpunkte in Piagets Theorie sind beispielsweise die Betrachtungen des Kindes als aktiv Handelndes, die Feststellung, dass Lernen

auf breiter allgemeiner Erfahrung basiert oder die Annahme, dass für die Entwicklung die Interaktion zwischen dem Kind und der Umwelt als entscheidend zu betrachten ist.
Als für die operante Theorie relevante Annahme gelten beispielsweise, dass Kinder als passiv zu betrachten seien, dass Lernen auf spezifischem Training basiere, oder dass für die Entwicklung die Umwelt entscheidend sei.
Es soll nicht weiter auf die Untersuchungsanlage eingegangen werden. Welches sind nun die Ergebnisse? Es zeigte sich, dass wenig Übereinstimmung zwischen den Stellungnahmen der Betreuer und ihrem praktischen Handeln vorhanden ist. Lediglich 5 Prozent der untersuchten Betreuer wiesen eine Übereinstimmung zwischen Präferenzen und Handlungen auf.
Eine zweite englischsprachige Arbeit bezieht sich auf einen ähnlichen Sachverhalt. Woog (1971)[12] untersuchte, ob Lehrer ihre Prioritäten im Unterricht umsetzen, m. a. W. ob eine Beziehung bestehe zwischen den aufgezählten Zielsetzungen und jenen, die sie im Klassenzimmer verwirklichten.
Eine Gruppe von Lehrern wurde gebeten, ihre Präferenzen anhand von fünf theoretischen Kategorien von Erziehungszielen anzugeben. Es sind dies einerseits Ziele, die das Wiederherstellen, Wiedererkennen und Behalten von Fakten, Theorien, Konzepten und Prinzipien betreffen. Die zweite Kategorie betrifft das geistige Umgehen mit und die Anwendung von Information. Die dritte Kategorie befasst sich mit Fertigkeiten, also mit durch Übung auf ein hohes Automationsniveau gebrachtem Verhalten. Ein weiterer Bereich umfasst alle Tätigkeiten, die mit dem gemüthaften (affektiven) Bereich zu tun haben, d. h. mit dem Schüler und seiner persönlichen Entwicklung. Die fünfte Kategorie betrifft die Interaktion des Kindes mit anderen und mit der Umwelt. Neben dieser Befragung der Lehrer wurde eine Unterrichtsbeobachtung durchgeführt, um die Häufigkeit der Verhaltensweisen bezüglich der fünf Kategorien zu bestimmen. Das Hauptergebnis ist die erwartete Nichtübereinstimmung zwischen den gesetzten Prioritäten und dem gezeigten und beobachteten Verhalten in der Klasse. Woog befindet sich damit in Übereinstimmung mit einer weiteren hier nicht ausgeführten Erhebung von Brown (1970), wonach zwischen den geistigen Konstrukten und dem Verhalten im Unterricht keine Beziehung bestehe. Zugleich kann aber beobachtet werden, dass es einzelnen Lehrern tatsächlich gelingt, die Ziele umzusetzen. Woog schlägt vor, dass es erst dann gelingen könnte, den Graben zwischen postulierten und realisierten Zielen zu verringern, wenn mehr Wissen über jene Lehrer vorhanden sei, die es verstünden, in Übereinstimmung mit ihren Zielsetzungen zu handeln.
Nachdem nun Untersuchungen aus dem englischsprachigen Raum kurz referiert wurden, soll noch auf eine wichtige deutschsprachige Arbeit hingewiesen werden. Sie betrifft allerdings nur am Rande die langfristigen Zielsetzungen bezüglich Schule und Unterricht. Vielmehr handelt es sich um die Untersuchung von Absichten bezüglich des konkreten Erziehungsverhaltens. Tausch / Tausch (1971) zeigten auf, dass sich Lehrer in Wirklichkeit oft anders verhalten als es ihren Wünschen und Vorstellungen entspricht. Wenn beispielsweise Lehrer der Meinung sind, sie unterrichteten in einem demokratisch-sozialintegrativen Erziehungsstil, stellt sich oft heraus, dass dem nicht so ist. Weitere Diskrepanzen wurden bei der Kommunikation im Unterricht gefunden. Sehr oft unterschätzen Lehrer das Ausmass ihrer eigenen sprachlichen Aktivität.

## 8. Folgerung

Fassen wir kurz zusammen: Es gibt sehr wenig Untersuchungen, die die Umsetzung von Zielen in der Unterrichtspraxis zum Gegenstand haben. Die wenigen vorhandenen Ergebnisse weisen aber darauf hin, dass Lehrer sich sehr oft darin täuschen, das zu tun, was eigentlich notwendig wäre, um zum gesteckten Ziel zu gelangen.
Wie ist dies zu erklären?
Auch darüber können wir vorläufig nur spekulieren. Das Handeln der Lehrer ist in den letzten Jahrzehnten immer mehr in Sachzwänge gesteckt worden. Die Leistungsschule bringt es mit sich, dass bei Lehrern und Schülern ein hoher selbstempfundener Leistungsdruck herrscht.
Das Unterrichtsverhalten wird ebenso von Normen diktiert, die viele Lehrer nicht wahrhaben wollen. Im Vordergrund steht – gemäss der Aufgabe der Schule als Selektions-

instanz – die Bewährung der Schüler im schulischen Konkurrenzkampf, der die späteren Lebenssituationen teilweise abbildet. Ist es nun eine bewusste Selbsttäuschung des Lehrers, wenn er sich weiterhin teilweise an idealistischen Vorstellungen festklammert? Oder hat sich der Graben im Verlauf der Zeit für den Praktiker unbemerkt aufgetan?

Keine der beiden Vorstellungen trifft allein zu. Es mag stimmen, dass es leichter fällt, die jetzigen Unterrichtspraktiken zu akzeptieren, wenn man sie im Namen einer positiv eingeschätzten Zielsetzung unternimmt. Es mag aber auch sein, dass der grosse Aufwand um die methodisch-technologischen Aspekte des Unterrichts (Lehrmittel, didaktische Hilfsmittel, operationalisierte Lernziele, Steigerung der Unterrichtseffizienz usw.) die Berücksichtigung der längerfristigen Leitideen, die Beziehung zu den individuellen und gesellschaftlichen Zielen in den Hintergrund rückten.

Kurz- und mittelfristige Zielsetzungen auf der untersten Ebene, nämlich jener der unmittelbaren Bewährung in sozialen und beruflichen Lebenssituationen werden von aussen an die Schule herangetragen. Der Lehrer hat diese im Unterricht zu verwirklichen, auch wenn er eigentlich andere Zielvorstellungen hätte. Dennoch möchte ich die Situation des Lehrers nicht als aussichtslos betrachten.

Es gibt in der Schule den «pädagogischen Freiraum», wenn er nur erkannt und entsprechend ausgenützt wird.

Wenn der Lehrer sich darüber im klaren ist, dass seine vermeintlichen Leitideen ohne eine bewusste Korrektur oft recht weit weg von der unterrichtlichen Praxis liegen, kann er sich entsprechend verhalten.

Es geht doch darum, dass im weitesten Sinne Denken und Handeln in der unterrichtlichen Praxis in Einklang gebracht werden. Dies ist möglich, wenn der Lehrer seine persönlichen Zielsetzungen stets neu reflektiert, respektive diese in der täglichen Arbeit im Klassenzimmer überprüft. Er kann einzelne weiterreichende Entscheidungen mit Kollegen aber auch mit den betroffenen Eltern und/oder Schülern zusammen besprechen. Die so oft postulierten Unterrichtsbeobachtungen durch Kollegen können auf unbekannte Aspekte des eigenen Unterrichtsverhaltens aufmerksam machen.

Allerdings sollte dem Lehrer von seiten der Erziehungswissenschaft in der Bewältigung der sehr schwierigen Probleme vermehrt Handreichung geboten werden. Es genügt nicht, auf der einen Seite weitreichende pädagogisch-philosophische Überlegungen anzustellen und auf der anderen Seite das Unterrichten zu optimieren, ohne die Beziehung dazwischen klären zu können.

Abschliessend bleiben aber noch folgende Fragen offen: Wozu denn langfristige pädagogische Zielsetzungen? Wozu das Interesse bezüglich ihrer Umsetzung?

Ist Wissen darüber, wie Ziele in der Schule in hohem Masse verwirklicht werden können, überhaupt wünschbar? Steckt nicht dahinter ein Glaube an die absolute Planbarkeit im Unterricht, an die vollkommene Machbarkeit in der Erziehung? Ist es nicht sogar unheimlich, wenn man bedenkt, dass jedes beliebige Ziel durch eine adäquate Aneinanderreihung von Massnahmen in der Schule verwirklicht werden kann? Welche Bedeutung soll also dem Wissen beigemessen werden, das die Umsetzung von Zielsetzungen des Lehrers betrifft?

Wenn man davon ausgeht, dass jegliches pädagogisches Handeln auf Ziele ausgerichtet ist, ob sie nun ausgesprochen oder unausgesprochen, willkürlich oder unwillkürlich gesetzt sind, sollte der Lehrer wenigstens wissen, wann eine Handlung dieses Ziel verwirklicht. Man hat in den letzten Jahren im Zusammenhang mit der Curriculumproblematik viel von zielorientiertem Unterricht gesprochen, meinte aber oft kurz- und mittelfristige Aktivitäten im Insgesamt des Unterrichtsgeschehens. Der von Robinson [13] postulierte Dreischritt Lebenssituation – Qualifikationen – Lehrplaninhalte bot dem Lehrer wenig Anhaltspunkte für die Praxis.

Ein neuer Versuch unternimmt die Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL)[14]. In einem ersten Schritt wurden mögliche Leitideen der Primarschule formuliert. Sie sollen eine umfassende, auf die Aufgaben der Gegenwart und der Zukunft ausgerichtete Erziehung und Bildung der Jugendlichen gewährleisten. Die Verfassung, die sich eine demokratische Gesellschaft aus eigenem Willen gibt, erfüllt eine ähnliche

Funktion. Nur innerhalb der Verfassung, oder von dieser ausgehend, haben die weiteren staatlichen Tätigkeiten ihre Berechtigung.
Ähnlich können Leitideen die Basis für konkrete Zielsetzungen und mit diesen sich in Übereinstimmung befindendem unterrichtlichem Handeln darstellen.
In Anbetracht des jetzigen Wissensstandes über Ziele und ihre Realisierung im unterrichtlichen Handeln wird weiterhin jeder Lehrer in eigener Selbstverantwortlichkeit unter dem Druck grosser Ungewissheit versuchen müssen, sein unterrichtliches Handeln so gut wie möglich auf die in seinem persönlichen und gesellschaftlichen Erziehungsauftrag wahrgenommenen Leitideen auszurichten. Stets neu sind die Zielsetzungen und die Massnahmen und Tätigkeiten des Lehrers – wenn auch weitgehend nach subjektiven Kriterien – in Einklang zu bringen.
«Erziehung muss Normen zumuten, die Diskrepanz zwischen Normen und Tatsachen sehen und aushalten lehren und durch Ermutigung vorbeugen, dass die Entdeckung dieses Widerspruchs entweder zur Verachtung der Realität oder der Normen führt.» (Roth, 1966)[15]

**Erwähnte Literatur:**


[1] Cloetta et al.: Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen (KSE), Beltz, 1975.
[2] Koch J.-J.: Lehrer-Studium und Beruf, Süddeutsche Verlagsgemeinschaft, 1972.
[3] Rosenthal R. / Jacobson L.: Pygmalion im Unterricht, Beltz 1976³ (engl.: Pygmalion in the Classroom, 1968).
[4] Aebli H.: Pädagogische und didaktische Aspekte der Kognitionspsychologie, unveröffentlicht, Universität Bern, 1975.
[5] Bandura A.: Principles of Behavior modification, Holt, Rinehart and Winston, 1969.
[6] Wahl D. F.: Naive Verhaltenstheorien von Lehrern, unveröffentlichter Projektbericht, Pädagogische Hochschule Weingarten, 1976.
[7] Grell J.: Techniken des Lehrerverhaltens, Beltz 1974.
[8] Tausch R. / Tausch A.-M.: Erziehungspsychologie, Hogrefe, 1976⁶.
[9] Brunner J.: Erziehungsziele von Primarschullehrern, eine empirische Untersuchung, in Vorbereitung.
[10] Gansneder B. M.: An Analysis of the Association between Teachers Classroom Objectives and Activities (In Journal of Educational Research, 4/77).
[11] Verma S. / Peters S. L.: Teacher beliefs and teaching practice, Eric-Reports, 1974.
[12] Woog P.: The relationship between teachers assignements of educational priorities and their practice, Dissertation, Hofstra University, 1971.
[13] Robinson S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums, Luchterhand, 1973.
[14] Brunner J. / Eigenmann J. / Mayer M. / Schmid K.: Die Leitideen der Primarschule, unveröffentlichter Bericht, Pädagogisches Institut, Universität Freiburg, 1977.
[15] Roth H.: Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie. 6. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 1966.


# Neue Erkenntnisse zur Führung des Primarschulunterrichts aus der amerikanischen pädagogischen Forschung*


Rolf Dubs


Gegenwärtig lohnt es sich, Ergebnisse aus der amerikanischen pädagogischen Forschung sorgfältig zu analysieren. Es scheint nämlich, dass sich viele Neuerungen in keiner Weise bewähren, und ein Rückgriff auf Altbekanntes beginnt sich in einigen Bereichen bereits deutlich abzuzeichnen. *Für die Pädagogik als Wissenschaft ist indessen eine solche Feststellung nicht ganz ungefährlich.* Auf der einen Seite gibt sie solchen Kreisen Auftrieb, die schon immer wussten, dass alles Neue falsch ist und sich nun in ganz undifferenzierter Weise bestätigt fühlen. Auf der andern Seite verunsichert sie alle jene, die sich bemühen, Neues aus der pädagogischen Literatur in der Schule zu verwirklichen; und der Vorwurf, auf die Pädagogik als Wissenschaft sei kein Verlass, wird immer häufiger zu hören sein.


* aus: Urner Schulblatt, Nr. 43/77