Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 78 (1991)
Heft: 7-8: Probleme des Übergangs : der Sekundarschulschock

Artikel: Sekundarschulschock : Praxisschock
Autor: Anderegg, Hans
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-530357

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: 09.12.2025

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

Sekundarschulschock – Praxisschock

Hans Anderegg

Die Auseinandersetzung mit den Beobachtungen im vorstehenden Aufsatz von Constantin Gyr-Limacher aufgreifend, stellt Hans Anderegg aus der Sicht des Ausbildners von Sekundarlehrern dem «Sekundarschulschock» den «Praxisschock» der Sekundarlehrerin, des Sekundarlehrers gegenüber. Sein Beitrag plädiert für eine Überwindung des noch zu grossen Grabens zwischen Lehrerbildung und Schulpraxis.

«Was ihr in der Primarschule gemacht habt, war Spiel. Bei uns in der Sekundarschule beginnt der Ernst des Lebens!» – Sekundarschulschock für Schüler?

«Was ihr in der Lehrerausbildung gemacht habt, mag gut und recht sein. Hier an unserer Sekundarschule haben wir es immer so gemacht!» Praxisschock für Junglehrer?

Parallelen zwischen dem Übertritt von der kinderfreundlichen Atmosphäre der Primarschule in den Ernst der fremden Sekundarschulwirklichkeit und dem Übertritt von der «die Schule idealisierenden Ausbildungsstätte» in die harte Schulwirklichkeit einer Sekundarschule mit standortbestimmendem Lehrerzimmer.

Zwei ähnliche Erscheinungen auf verschiedenen Ebenen – letztlich doch eng miteinander verknüpft. Absolventen von Ausbildungsstätten für Sekundarlehrer verursachen, vermindern oder verhindern von ihrem Stellenantritt weg für ihre neuen Schüler den Sekundarschulschock. Jede Ausbildungsstätte thematisiert den «Übertritt in die Oberstufe», zeigt auf, wie dieser Übergang sinnvoll gestaltet werden könnte. Mit Erfolg? Die Wirklichkeit im Erfahrungsbericht von Constantin Gyr-Limacher könnte Hoffnungen zunichte machen.

Zunächst: Jede Veränderung im Leben, auch jeder Schul- oder Stufenwechsel, kann beunruhigen, bringt Unsicherheiten, bedeutet Sichzurechtfinden in neuer Umgebung, mit neuen Menschen. Dies hat auch positive Seiten. Ein Schockerlebnis braucht es nicht zu sein; der Übertritt in die Sekundarschule darf es nicht sein. Die Gefahr der Verallgemeinerung besteht; auch einzelne Fälle wären zuviel!

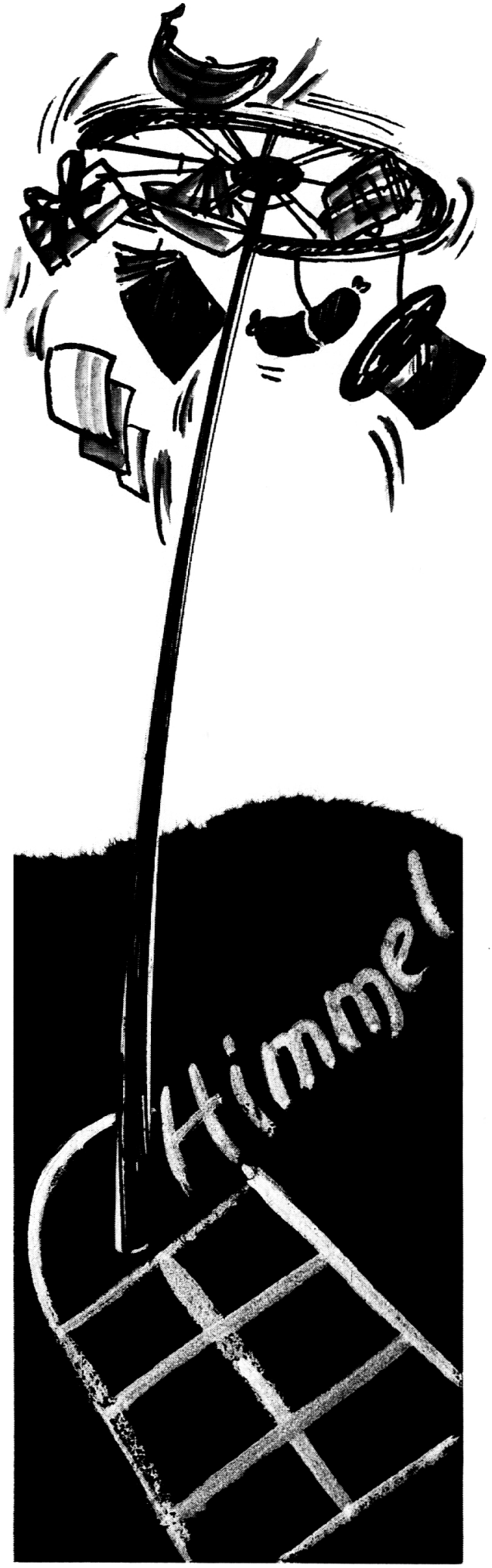
Dem *Vordergründigen* lässt sich aus der Sicht einer Ausbildungsstätte für Sekundarlehrer vieles entgegenhalten:

Zum «grammatischen Schwimmfest»

Die Verwendung verschiedener Bezeichnungen für grammatische Begriffe im Unterricht der Volksschule erschwert die Verständigung und fordert von den Schülern oft ein mehrfaches Umbenennen im Verlauf ihrer Schulzeit. Ein Umlernen, das den Schülern selbstverständlich zugemutet wird; für Lehrer meist nicht in Frage kommt. Dieses grammatische Umdenken fällt erschwerend für die Schüler in eine Zeit des Angewöhnens an die neue Stufe und bekommt einen Stellenwert, den es nicht verdient. Dieses «grammatische Stufendenken» muss überwunden werden, indem eine Vereinheitlichung angestrebt wird. Für jede Stufe müssen Minimalkataloge grammatischer Begriffe aufgestellt und stufenübergreifend müssen einheitliche Bezeichnungen vorgegeben werden. Ein solcher «Leitfaden» (so heisst dieses Instrument im Kanton St. Gallen) bietet dem Lehrer zudem eine schnelle Übersicht über die Inhalte, die in den Nachbarstufen behandelt werden, und erleichtert damit die Koordination über die Stufengrenzen hinweg.

Im modernen Fremdsprachunterricht, wie er in neueren Lehrmitteln angeregt wird (etwa in dem im Kanton St. Gallen verbindlichen Lehrmittel «On y va»; Lehrmittelverlag Zürich), hat «Grammatik» viel von ihrem früheren Stellenwert eingebüsst. So nachzulesen im (leider oft wenig beachteten) Lehrerkommentar: *«Weder Grammatik noch Vokabular sollen Eigenwert bekommen. Ihr Weg ist eng verknüpft mit dem häufigen Gebrauch der Redemittel in der täglichen Kommunikation im Klassenrahmen. Wenn es dem Lehrer gelingt, Vorschläge im Lektionsteil ‹Grammaire en situation› so zu gestalten, dass die Grammatik über den thematischen Inhalt, über die richtige Intonation im dialogischen Spiel (gleichsam unbewusst) vom Schüler assimiliert wird, so ist ein wesentlicher, grundlegender Schritt getan. Morphologische Systeme haben unter Umständen rekapitulierenden Wert. Vor der Betrachtung solcher Systeme soll der Schüler die entsprechenden Fertigkeiten erworben haben. Die Darstellung der Systematik muss in einem gewissen Sinne ‹zu spät› kommen.» (S. 19)* Der Lehrer ist kein Maurer (vielmehr ein Gärtner), der Sprachenlernen aufbaut, indem er grammatische Bausteine aufeinanderschichtet. Moderne Sprachlehrmittel stellen Sprachmaterialien bereit, damit die Schüler in abwechslungsreicher und möglichst natürlicher Weise wichtige Elemente der Sprache gezielt anwenden können. Wenn überhaupt Grammatik, dann durch «Kommunikation» und nicht durch «Regeln».

Diese Abkehr von der früheren «grammatikzentrierten» Methode im modernen Fremdsprachunterricht ist für viele Lehrer sehr schwer zu vollziehen. Das Verhalten des Lehrers ist häufig geprägt durch unreflektierte Übernahme gewisser methodischer Traditionen. Sehr stark prägen auch eigene Erfahrungen als Schüler.



Zum «Ernstfall Rechtschreibung»

Aus der Rechtschreibkompetenz eines Menschen dürfen keine falschen Schlüsse auf seine Intelligenz und Sprachfähigkeit gezogen werden. Für das Verstehen und Sich-verständlich-Machen hat Rechtschreibung einen geringen Stellenwert. Man

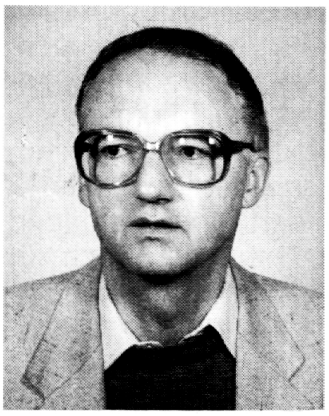
kann falsch Geschriebenes in der Regel recht gut verstehen. Trotzdem dürfen Lehrer Rechtschreibung nicht als zweitrangig betrachten, denn immer noch ist die diesbezügliche Einschätzung durch andere Menschen eindeutig. Mangelnde Rechtschreibung wirkt diskriminierend: Wer die Rechtschreibung nicht beherrscht, gilt nach wie vor als ungebildet. Lehrer erweisen ihren Schülern einen schlechten Dienst, wenn sie angesichts der Fehler kapitulieren.

Tatsache ist, dass in der Sekundarschule im Bereich der Rechtschreibung die Schüler über sehr unterschiedliche Fähigkeiten verfügen. Dementsprechend haben sie auch sehr unterschiedliche Lernbedürfnisse. Dies hat schon lange zu einer grundlegenden Einsicht für die Gestaltung des Rechtschreibunterrichtes geführt:

Übungsangebote im Rechtschreibunterricht müssen individualisierend eingesetzt werden. Ein Verfahren, bei dem alle das gleiche tun müssen, ist sinnlos, weil viele Schüler dann üben müssen, was sie bereits können. Für andere geht das Üben zu schnell. Beides muss sich negativ auf die Motivation auswirken.

Der Beweis ist leicht zu erbringen. Führt ein Lehrer zu Beginn der ersten Sekundarschulklasse ein Testdiktat durch, stellt er fest, dass seine Schüler unterschiedlich viele Fehler gemacht haben, und wenn er die Art der Fehler untersucht, dass von Schüler zu Schüler ganz andere Fehlertypen sich häufen. Diese Diagnose muss zu einer individuellen Therapie bzw. zu einem individuellen Übungsangebot führen. Der Rechtschreibunterricht muss zwingend individualisierend durchgeführt werden. Gesucht sind Lehrmittel, die individualisierende Übungsangebote enthalten und die es dem Lehrer erlauben, ohne allzu grossen Arbeitsaufwand individualisierenden Rechtschreibunterricht zu organisieren.

Jeder Schüler soll und muss in der Sekundarschule seine Rechtschreibkompetenz verbessern. Das untauglichste Mittel dazu ist das Prüfungsdiktat, das lediglich den Stand des Könnens bestätigt – häufig eben negativ: Die vielen angestrichenen Fehler bestätigen das Nicht-Können und lähmen die Motivation für das Weiterlernen. Auch die widerwillig geschriebenen Verbesserungen bringen keinen Lernerfolg. Bei der nächsten sich bietenden Möglichkeit wird das zehnmal verbesserte Wort wieder falsch geschrieben. Echte Lernfortschritte sind im Rechtschreibunterricht nur im individualisierenden Unterricht zu erwarten. «Prüfungsdiktata» sind zu ersetzen durch Testdiktata im Sinne der formativen Schülerbeurteilung, als Standortbestimmung für Lehrer und Schüler. Von da her wirkt auch die «Verrechnung» von Diktatnoten für Zeugnisnoten problematisch. Längst bekannt sind auch die vielen lernfördernden alternativen Diktate.



Hans Anderegg, geb. 1938. Ausbildung zum Sekundarlehrer phil. I; nach längerer Unterrichtstätigkeit an einer Sekundarschule Wahl zum Didaktiklehrer an die Lehramtsschule St. Gallen (jetzt Pädagogische Hochschule); von 1976–1988 Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Kantons St. Gallen.

Zum «problemgeladenen Viellehrersystem»

Lehrpläne meinen es in der Regel anders: *«Der Klassenlehrer ist für die erzieherische und organisatorische Führung seiner Klasse besonders verantwortlich. Um dieser Aufgabe möglichst gerecht zu werden, sollte er die von ihm geführte Klasse in mehreren Fächern unterrichten.»* (aus dem Sekundarlehrplan des Kantons St. Gallen).

Die Frage des Fächerspektrums, das ein Lehrer in seiner Klasse unterrichtet, ist zunächst eine Frage der Ausbildungsstätte. Lehrer unterrichten in der Regel in denjenigen Fächern, in denen sie ausgebildet

worden sind. So will man es auch: Lehrer sollen nur dort unterrichten, wo sie kompetent sind (und diese Kompetenz wird schliesslich ausgewiesen in der Diplomnote). Möchte man das Klassenlehrersystem (gegenüber dem Fachlehrersystem) bevorzugen, so muss eine Ausbildungsstätte eine breite (viele Fächer umfassende) Ausbildung verlangen. Für die Sekundarschule heisst dies: Studierende entscheiden sich für die sprachlich-historische oder die mathematisch-naturwissenschaftliche Richtung und belegen in dieser Richtung das ganze Fächerspektrum – und dazu einige Fächer aus dem musisch-sportlichen Bereich. Dieses breitangelegte Studium mag auf Kosten einer gewissen Vertiefung gehen, sie fördert aber in der Sekundarschule das Klassenlehrersystem mit all seinen Vorteilen.

Diese Frage ist zweitens auch eng verbunden mit den Fächer- und Stundentafeln der Sekundarlehrpläne. Da liegt in der Regel ein Widerspruch zum geforderten Klassenlehrersystem, indem die Lektionszahlen einer Klasse so hoch sind, dass zwangsläufig mehr als zwei Lehrer in einer Klasse unterrichten müssen. Nicht nur deswegen stehen nächste Lehrplanrunden bevor. Besinnung auf das Wesentliche drängt sich auf, verbunden mit Reduktion des Fächerspektrums der Sekundarschule und wohl auch der Lektionszahlen für Schüler (und Lehrer).

Schliesslich ist auch die Haltung jedes einzelnen Lehrers entscheidend, der bei der Zusammensetzung seines Lehrauftrages mitredet. Nicht die Führung möglichst vieler Parallelstunden in nur wenigen Fächern dürfte bestimmend sein, sondern der Gesichtspunkt des Klassenlehrers, der möglichst viel Zeit mit seiner Klasse verbringen möchte, um ähnlich wie der Primarlehrer nicht nur den Stoff «durchzunehmen», sondern um auch Zeit für Gespräche des Zusammenlebens zu finden.

Hintergründig ist es schwierig, darüber Aussagen zu machen, warum Ausbildung oft wenig Wirkung zeigt, warum eigene Schulerfahrungen und Lehrerzimmerdogmen für Junglehrer oft prägender sind. An vieles wäre hier zu denken: Jede Ausbildungsstätte müsste kritisch hinterfragen, ob das von ihr praktizierte «Lehren» auch wirkliches und (in die Praxis) nachhaltiges Lernen bedeutet; ob ihre Absolventen mit der nötigen Sicherheit ausgestattet sind, um ihre pädagogischen Vorstellungen überzeugt umzusetzen. Die «Rahmenbedingungen für Schule» wären zu überprüfen (Übertrittsbedingungen, Lehrpläne mit Stundentafeln und Stoffpensen, Lehrmittel, Arbeitspensen von Schülern und Lehrern, Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrer, ...). Die Gefahr ist gross, die Schuld für alles Unbefriedigende diesen scheinbar unveränderlichen Gegebenheiten zuzuschieben.

Die Rolle der Ausbildungsstätten

Lehrer an Ausbildungsstätten dürfen sich nie nur damit begnügen, eine gute Ausbildung (etwa wie der Sekundarschulschock verhindert werden könnte) anzubieten, sondern sie müssen sich über ihre Ausbildungstätigkeit hinaus engagieren, um damit Bedingungen zu schaffen, dass ihre wesentlichen Ausbildungsziele in der Praxis auch realisiert werden können. Sie müssen auch dafür sich einsetzen, dass Ausbildung mit dem Erwerb des Diploms nicht abgeschlossen ist, sondern weitergeführt werden kann. Dies heisst konkret: Ausbildner müssen in geeigneter Form Einfluss nehmen in Fragen des Lehrplanes, der Lehrmittel, allgemein auf Entscheidungen über Schulfragen; sie müssen sich in der Fortbildung der Lehrer engagieren. Ein Verweilen auf der Insel der Ausbildungsstätte genügt nicht, der «Graben» zur Praxis muss überwunden werden; Ausbildner müssen sich auch auf die «stürmischen Wellen» des Schulalltages hinauswagen. Nur damit werden Voraussetzungen geschaffen, unter denen Ausbildungsziele auch umgesetzt werden können im Schulalltag. Nur so kann der Praxisschock für Junglehrer verhindert oder gemildert werden – und damit hoffentlich auch für zukünftige Sekundarschüler der Sekundarschulschock.