

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 87 (2000)
Heft: 11: Mythen in der Schule

Buchbesprechung: Bücher

Autor: [s.n.]

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: 17.02.2026

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

Bücher

Fachhochschulen

Brigitta K. Pfäffli, Didaktische Weiterbildung der Dozierenden an Fachhochschulen. Konzepte und Reflexionen, 384 Seiten, Fr. 65.–, Chur, Zürich: Verlag Rüegger 2000 (ISBN 3-7253-0674-5)

Bis ins Jahr 2003 sollen in der Schweiz die neunundzwanzig Höheren Technischen Lehranstalten (HTL), die vierzehn Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschulen (HWV) und die sieben Höheren Fachschulen für Gestaltung (HFG) in insgesamt sieben Fachhochschulen umgewandelt werden. Innerhalb dieses Prozesses, der sämtliche Bereiche der traditionellen ehemaligen «Technika» und «Höheren Fachschulen» tangiert, fällt der didaktisch-methodischen und der fachdidaktischen Weiterbildung der Dozierenden eine zentrale Rolle zu. Neben der fachlichen Weiterqualifikation soll sie – auch gemäss Fachhochschulgesetz vom 30.5.1994 – einen höheren Stellenwert erhalten. Gegenwärtig wird in etlichen dieser «Institutionen im Wandel» erörtert, welche didaktischen Qualifikationen denn für eine Fachhochschullehrkraft nötig, welche wünschenswert seien. In ihrer Dissertation fragt Brigitta Pfäffli danach, wie die didaktische Weiterbildung der Lehrenden an Fachhochschulen gestaltet werden soll.

Die vorliegende Arbeit dürfte die Gespräche an den Fachhochschulen insofern unterstützen, als sie eine breite Palette an Argumentationen für das «Warum» der künftigen didaktischen Weiterbildung der Dozierenden enthält, dann aber auch das «Wie» und das «Wo» erläutert. Die Studie sei allen Unterrichtenden an Fachhochschulen zur Lektüre empfohlen, weil sie auf gemeinsame Perspektiven der betroffenen Institutionen ebenso hinweist wie auf erhebliche Differenzen zwischen den Ansichten der befragten Dozierenden und den Absichten der Träger.

Die Autorin unterbreitet auf der Basis einer qualitativen Untersuchung konkrete Vorschläge, was die Konzepte und die Realisierung der didaktischen Weiterbildung von Lehrern und Lehrerinnen an Fachhochschulen betrifft. Diesebettet sie in ein (zunächst unterstelltes) Selbstverständnis der Fachhochschulen «als Bildungsinstitutionen und Unternehmen» ein. Mehrmals verweist Pfäffli auf die unbedingte Notwendigkeit didaktischer Fortbildung der Lehrenden – aber ebenso auf die hohen Erwartungen, die an die didaktische Qualifikation gestellt werden. (Prämissen: unmittelbarer Einfluss auf die Qualität der Lehre) sowie auf deren Grenzen.

Der Band ist in vier Abschnitte unterteilt: Nach «Einführung und Problemstellung» (Ausgangslage, Bezugsrahmen) präsentiert Pfäffli die Ergebnisse ihrer Erhebung, woraus Konzeptgrundlagen und -vorschläge resultieren. Das in achtzehn Thesen und fünf Problemfeldern zusammengezogene Fazit führt über «Empfehlungen» zum dritten Kapitel («Reflexionen»), worin vier hervorgetretene Themenbereiche näher betrachtet werden («Autonomie und Selbstorganisation an Fachhochschulen», «Implizite Ansprüche, Annahmen und Chancen», «Fachhochschulen als Schulen und Unternehmen», «Soziale Kompetenzen»). Im abschliessenden Teil fasst die Autorin zusammen.

Bedenkenswert sind die unter dem Begriff «Handlungsbedarf» notierten «wünschbaren nächsten Schritte» bezüglich der didaktischen Weiterbildung der Fachhochschuldozierenden: Pfäffli verlangt diesbezüglich bildungspolitische Entscheide (Umsetzung der gesetzlichen Grundlagen), die Konkretion der geplanten «didaktischen Basisqualifizierung», eine Qualitätsdiskussion an den Fachhochschulen (im Kontext ihrer institutionellen Entwicklung), die fachhochschuleigene Präzisierung des (didaktischen) Profils eines Fachhochschuldozierenden, die Lösung der Frage, wie Weiter-

bildung zertifiziert und die Klärung des Problems, unter welchen Bedingungen Weiterbildungsanbieter akkreditiert werden sollen.

Hans-Ulrich Grunder

Elektronische Medien

Michael Myrtek, Christian Scharff, Fernsehen, Schule und Verhalten. Untersuchungen zur emotionalen Beanspruchung von Schülern, 170 Seiten, Fr. 51.–, Bern: Verlag Hans Huber 2000 (ISBN: 3-456-83501-9)

Die Ergebnisse aus der vorliegenden Untersuchung zur physiologischen Wirkung von Fernsehkonsum bei je hundert in zwei deutschen Kleinstädten lebenden elf- und fünfzehnjährigen Realschülern und Gymnasiasten sind ernüchternd – und sie bestätigen etliche Sachverhalte, welche in der Medienwirkungsforschung immer wieder hervorgehoben, doch kaum je belegt worden sind: Die Effekte des Fernsehkonsums sind erheblich; allerdings ist man den emotionalen Wirkungen des Fernsehens bei Jugendlichen bislang kaum nachgegangen.

So stellen die Autoren des eben erschienenen Bandes fest, dass sich mit zunehmendem Alter die emotionalen Reaktionen auf Fernsehhinhalte abschwächen. Dass das Fernsehen «bis in die autonom gesteuerten Körpervorgänge» (S. 142) eingreifen würde, haben die Medienforscher nicht erwartet.

Wie sind die Forscher vorgegangen? Nebst der Selbsteinschätzung der Befindlichkeit durch die Kinder und Jugendlichen haben sie während dreißig Minuten mit einem ausgeklügelten (am Körper der Probanden befindlichen) Messgerät – einem Minicomputer – physiologische Parameter wie die Herzfrequenz der Untersuchten gemessen, um so die emotionale Beanspruchung während des Tages (Schule, Freizeit, Fernsehen) zu eruieren. Nachdem die Stichprobe einmal aufgeteilt worden ist (30% Wenigseher, 42% Durchschnittsseher, 28% Vielseher) illustrieren die Autoren in einer methodologisch durchwegs

vorsichtigen und abgesicherten Weise die eingangs formulierten Hypothesen. Die Präsentation und die Diskussion der Ergebnisse erfolgt gleichermaßen differenziert. Den Rat an die Eltern, was den Fernsehkonsum ihrer Kinder betrifft, heben sie allerdings scharf hervor: Vielsehen sei keine harmlose Freizeitbeschäftigung, es verändere die emotionalen Reaktionen, das Denken und die Sicht der Dinge nachhaltig. Wie jedes Lernen verursache auch das Fernsehernen strukturelle Veränderungen im Gehirn. Darum sei das Gehirn eines Vielsehers funktionell anders aufgebaut als jenes eines Wenigsehers. Fazit: «Die Botschaft an die Eltern kann nur lauten, den Fernsehkonsum der Kinder rigoros zu kontrollieren.» (S. 144)

Der anzugebende Band enthält eine Vielzahl von Detailergebnissen, welche im Rahmen der leider schon sieben Jahre zurückliegenden Datenerhebung und -auswertung wohl nicht mehr die in jüngster Zeit verlaufenden Prozesse abbilden. Doch die Resultate der Befragungen und Messungen sind übersichtlich angelegt und werden verständlich dargeboten. Insbesondere fällt der enge Bezug der Argumentation zu den Arbeitshypothesen auf – ein Faktum, das die Lektüre massgeblich erleichtert.

Eltern und Lehrkräfte, aber auch Kinder- und Jugendpsychologen sollten sich die bemerkenswerten Hinweise dieser aufwendig realisierten Studie zu den emotionalen Wirkungen des Fernsehens zur Kenntnis nehmen. Immerhin bestimmen die Autoren exakt den Wahrheitsgehalt traditionell intensiv debattierter Thesen wie: Die subjektive Belastung durch die Schule nimmt mit dem Alter zu. Freizeitstress belastet emotional mehr als Schulstress. In Deutsch haben Vielseher schlechtere Noten als Wenigseher. Fernsehen stellt die wichtigste Freizeitbeschäftigung der Schüler dar. Vielseher reagieren auf Sendungen gefühlsmässig weniger stark als Wenigseher. Steigender Fernsehkonsum führt zu emotionaler Verarmung. Plausible, empirisch gesicherte Antworten, bietet der vorliegende Reader.

Hans-Ulrich Grunder

Reformpädagogik

Inge Hansen-Schaberg, Koedukation und Reformpädagogik, 264 Seiten, DM 56.–, Berlin: Weidler Buchverlag 1999 (ISBN 3-89693-136-9)

Die Kombination von Koedukation und Reformpädagogik beeinflusste, obwohl offenkundig geschlechterpolar angelegt, die Schulpraxis der schulhistorisch bemerkenswerten «Lebensgemeinschaftsschulen». Aus dem Umstand, dass etwa in den Berliner Versuchsschulen der Weimarer Republik Koedukation kein Thema sondern eine Selbstverständlichkeit war, resultieren laut Inge Hansen-Schaberg, der Autorin der anzugebenden Studie, die ambivalenten Erfahrungen der Beteiligten mit der gemeinsamen Erziehung der Geschlechter. Die Ansprüche an Koedukation wurden demzufolge unter geschlechterpolarisierender Perspektive geäussert. So tradierte auch – und das ist die zu belegende These – die linksliberale, die sozialdemokratische, ja selbst die kommunistische schulische Praxis traditionelle Geschlechtsrollenstereotypen – dies obwohl damals emanzipatorische Ansätze bestanden haben, die zu einer Ausprägung eines neuen Geschlechterverhältnisses hätten beitragen können (S. 177).

Was im Übrigen den Grad ihrer Alternativität angeht – nebst dem Aspekt der Koedukation – wuchsen die Lebensgemeinschaftsschulen der Autorin zufolge über ihren Rahmen hinaus: Als Merkmale ihrer pädagogischen Arbeit galten der Arbeitsunterricht in Werkstätten und Schulgärten, der Gesamtunterricht, Jugendbühnenspiele, Schülerorchester, Wanderungen, Unterrichtsgänge, Besichtigungen, Volkstanz, Unterricht in rhythmischer Gymnastik, Schwimmunterricht, Schulfeste und Schulfesten, Selbstverwaltung der Schüler sowie eine umfassende Fürsorgetätigkeit (Wascheinrichtungen für die Kinder, Schulspeisung). Es erstaunt nicht, dass die Berliner Versuchsschulen so zum Hort und zum Stützpunkt der Schulreform wurden. Das konnte, so Hansen-Schaberg, nur gelingen, weil sich in den Initiativen eine Schulreform von unten, von der Basis her, mit einer Schulreform von oben, von der Bildungspolitik aus, trafen.

Fragestellung, These und Argumentation der Autorin sind nachvollziehbar. In realgeschichtlicher Annäherung an ihr Thema hat sie nach Belegen in bislang weithin unbekannt gebliebenen Akten gesucht und ehemalige Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte interviewt:

Demzufolge vertraten wie andere Befürworter und Gegner der Koedukation auch jene an den Berliner Lebensgemeinschaftsschulen vorwiegend eine polarisierte Geschlechterordnung und akzentuierte Geschlechtsrollen: Mütterlichkeit für die Mädchen auf der einen Seite, Ritterlichkeit für die Jungen auf der anderen propagierten selbst die aktivsten damaligen Schulreformer, insbesondere auch jene, welche die koedukative Erziehung unterstützten. Doch wo lag das Problem? Immerhin stand fest: In ländlichen und kleinstädtischen Schulen wurden 1921 von 5,46 Millionen Kindern immerhin 3,349 Millionen koedukativ unterrichtet, d.h. in «gemischten Klassen». Die Frage nach dem Ausmass der Koedukation hatten somit die höheren Schulen zu beantworten, wo gemischter Unterricht nur schleppend eingeführt werden konnte (ebd. S. 29). Das hat auch daran gelegen, dass von den Parteien der Weimarer Republik lediglich die KPD die Koedukation als für die Schulreform wichtig beurteilte.

Allmählich (ebd. S. 37) wurde die Koedukation intensiver diskutiert. An den höheren Schulen war sie in der Weimarer Zeit allerdings untersagt, doch einige Ausnahmeregelungen unterliefen dieses Verbot (ebd. S. 40). Im Übrigen wollte das Berliner Stadtparlament die Koedukation einführen, die preussische Bildungsverwaltung dachte nicht daran, woraus ein Konflikt zwischen lokaler und preussischer Schulpolitik (ebd. S. 41) entstand, den die Autorin detailliert schildert. Dabei frappiert die Konstanz der Gründe pro und contra: Als positive Charakteristika eines koeduzierten Unterrichts galt neben der Bereicherung der Geschlechter auch der Wettbewerb unter den Geschlechtern sowie die sozialisatorische Funktion gemeinsamen Unterrichts. Die Koedukationsgegner befürchteten eine Verweiblichung der Jungen sowie eine Vermännlichung der Mädchen.

Hansen-Schaberg verweist darauf, wie schleppend, überdies als eine rationelle, kostengünstige Variante der Unterrichtung und Erziehung sich in der Weimarer Republik die Koedukation durchsetzte (ebd. S. 190), und wie wenig offenbar pädagogische Gründe dabei mitgespielt haben. Andererseits hat dieser Aspekt das pädagogische Profil der Berliner Versuchsschulen geschärft, wenngleich er lediglich schulorganisatorisch geregelt, jedoch kaum inhaltlich, didaktisch oder methodisch reflektiert worden ist. Für alle Kinder und Jugendlichen waren demzufolge dieselben Bildungsstoffe verbindlich – weitgehend männlich akzentuierte Themen, wie die Autorin nachweist. So unterschied man in den Debatten über das Curriculum nicht zwischen Bildungsstoffen für Mädchen und Jungen, sondern erstellte einheitliche Arbeitspläne. Die dadurch angestrebte völlige Gleichbehandlung der Geschlechter «war aber von vornherein nicht gegeben, da eine einseitige Behandlung männlich orientierter Themen und ein eingeschränkter Begriff von ‹Arbeit› nämlich als Erwerbstätigkeit vorherrschte» (ebd. S. 104), was den Blick auf die Berufe der Familienväter, nicht aber auf die Tätigkeiten der Mütter lenkte.

Trotzdem zeigte Hansen-Schaberg zufolge die Koedukation an den Lebensgemeinschaftsschulen, verbunden mit reformpädagogischen Prinzipien und Methoden, emanzipatorische Effekte. Doch beide Ansätze, jener Wilhelm Paulsens, der in reformpädagogisch-individualistischer Manier «vom Kinde aus» gehen wollte, und jener Fritz Karsens, der eine politische Erziehung für die «werdende Gesellschaft» intendierte, sind keinesfalls patriarchatskritisch orientiert gewesen, was die Autorin hervorhebt. Insbesondere in Karsens Modell sei die Frauenfrage (in marxistischer Terminologie) lediglich als ein «Nebenwiderspruch» der kapitalistischen Gesellschaft zugelassen gewesen. Folgerichtig subsumierte Karsen die Koedukation unter den reformpädagogisch propagierten Gemeinschaftsgedanken. Darum sind Interessen- und Machtgegensätze zwischen Mädchen und Jungen, zwischen Individuum

und Gesellschaft und zwischen Kindern und Erwachsenen nicht thematisiert worden, vermerkt Hansen-Schaberg, und gemäss den jugendbewegten Prinzipien der Führung und des Geführtwerdens wurde die Kinder- und Jugendgruppe geschlechtspezifisch aufgeteilt.

Hansen-Schabergs Fazit: Die Versuche einer Gemeinschaftspädagogik in den koedukativen Versuchsschulen im Berlin der zwanziger Jahre enthielten einen ambivalenten Zug: Verdeckten sie zum einen die Problemsicht auf das Geschlechterverhältnis, schufen sie gleichwohl (indirekt) emanzipatorische Ansätze. Indem sie Curricula analysiert und die alltägliche koedukative pädagogische Praxis nachzeichnet, zeigt Hansen-Schaberg diese Ambivalenz am Beispiel der koeduzierten Berliner Versuchsschulen, unter Einbezug ihrer spezifischen bildungspolitischen Rahmenbedingungen, Personenkonstellationen und pädagogischen Reformansätze.

Die Folgerungen: Zum einen wurden auch in der reformpädagogischen Praxis der Berliner Versuchsschulen Geschlechterstereotypen tradiert, andererseits konnten geschlechterpolaristische Ideen korrigiert und emanzipatorische Ansätze erprobt werden. Immerhin hätte Hansen-Schaberg zufolge das Modell einer idealen koedukativen Schule schon in den zwanziger Jahren entworfen werden können, falls Bestandteile der Mädchenchulpädagogik, etwa die in gewissen Mädchenbildungskonzepten angestrebte Persönlichkeitserziehung unter Einbezug von Themenbereichen des weiblichen Lebenszusammenhangs in den praktizierten reformpädagogischen Unterricht integriert worden wären.

Der häufig banale Hinweis auf die reformpädagogische Thematik der Kindzentriertheit (alle Kinder sollen als Kinder, also gleich behandelt werden) schliesst die differente Behandlung von Jungen und Mädchen aus. Darum fehlte auch bei den Berliner Lebensgemeinschaftsschulen eine reformpädagogische Mädchenbildung in koedukativen Kontexten. Chancen, seine Identität zu finden, sich aus

einengenden Geschlechtsrollenzuweisungen zu befreien, taten sich aber auf der schulpraktischen Ebene auf. Immerhin haben damals schon Pädagoginnen wie Anna Siemsen für flexiblen Gemeinschaftsunterricht plädiert, wonach, inhalts- und verlaufsbezogen, Mädchen und Jungen einmal getrennt, dann wieder gemeinsam unterrichtet werden sollten – einen Hinweis, den die Lebensgemeinschaftsschulen nicht aufgenommen haben.

Die Studie von Inge Hansen-Schaberg bestätigt die unzureichende Konzeptualisierung der Koedukation und der Gemeinschaftserziehung in reformpädagogischen Zusammenhängen. Die Autorin geht darin nicht ideengeschichtlich vor sondern untersucht konsequent die koedukative Schulrealität. Insofern trägt die vorliegende Arbeit wesentlich zu Differenzierungen hinsichtlich der Koedukationsproblematik bei: Hansen-Schaberg gelingt der Nachweis, dass auch unter der Vorgabe eindeutiger Geschlechtsrollenpolarisierungen für Mädchen emanzipatorische Freiräume bestanden haben. Sie vermag zu zeigen, dass selbst die aktivsten und bildungspolitisch akzentuiertesten Reformer der Weimarer Republik, die Initianten der Berliner Lebensgemeinschaftsschulen, nicht gewillt oder nicht fähig waren, die Koedukationsthematik tatsächlich konzeptuell einzubeziehen und – stringent abgeleitet – schulpraktisch zu realisieren.

Hans-Ulrich Grunder

Schülerbefragung

F. Haselbeck, Lebenswelt Schule. Der Schulalltag im Blickwinkel jugendlicher Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Einstellungen, Wahrnehmungen und Deutungen, 376 Seiten, Passau: Wissenschaftsverlag Richard Rothe 1999 (ISBN 3-927575-83-6)

Zwischen der Aussage «Ich halte die Schule für eine Zumutung! Sie ist schlimmer als ein KZ!» und dem Satz «Ich denke, Schulzeit ist die schönste Zeit! In der Arbeit später ist es nicht so schön!» klaffen Gräben.

Wie nehmen Jugendliche die Schule wahr? Wie erleben sie den Alltag? Wie kommen sie mit ihren Mitschülern zurecht?

Fritz Haselbeck hat für seine Passauer Dissertation im Schuljahr 1995/96 an den oberen Klassen verschiedener Hauptschulen im ostbayerischen Raum nach dem Blickwinkel jugendlicher Hauptschülerinnen und Hauptschüler auf den schulischen Alltag gefragt. Wie sehen Schüler Schule?

Die vorliegende Arbeit ist interessant und aufschlussreich, was ihre Ergebnisse betrifft, weil sie die Heranwachsenden als Expertinnen und Experten für die Beurteilung von Unterricht und Schule, für die Einschätzung des «Lebensraums Schule» wirklich ernst nimmt. Insofern stellt Haselbecks Studie ein wesentlicher empirischer – und daher eher seltener – Beitrag zur Befindlichkeit von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in Bezug auf Schule dar. Lehrkräfte der oberen Klassen dürften sich für Haselbecks Befunde interessieren...

Allerdings legt der Verfasser einen Band vor, der in seiner schwerfälligen Präsentation keineswegs zur Lektüre einlädt. Wer den langatmigen Duktus, die umständliche Diktion und – vor allem – die durchwegs seriell-eintönige Bearbeitung der Erhebungsergebnisse (Dokumentation/Deskription, Analyse/Interpretation – S. 65 – S. 330) nicht scheut, findet eine Menge von schulpädagogisch wichtigen Hinweisen darüber, wie Jugendliche Schule, Unterricht und Lehrkräfte einschätzen, was ihnen daran gefällt oder missfällt, was sie verändern möchten.

Der Ausgangspunkt: Dokumentiert man die Aussagen Betroffener, setzt dies voraus, in diesem Fall die Hauptschülerinnen und Hauptschüler als Expertinnen und Experten für den Unterricht und die Lebenswelt Schule zu betrachten. Wer Schüler-Sichtweisen ermitteln und bedenken will, muss sich ausserdem eines Mehrmethodenmodells bedienen, was Haselbeck tut. Er analysiert Schüleraussagen zu wesentlichen Bereichen der Lebenswelt

Schule, indem er mittels eines Fragebogens, in Gruppendiskussionen und Intensivinterviews sowie aus Tagebuchskizzen Aussagen über Schule sammelt, die zunächst präsentiert, dann diskutiert und schliesslich interpretiert werden. Insofern ergänzt eine qualitative Erhebung Haselbecks quantitative Analyse, deren Ergebnisse die Chancen aufscheinen lassen sollen, die Schüler erkennen, um in der Schule «ein Stück eigenen Lebens verwirklichen zu können» (S. 21, S. 22). Aufgrund seines «Zugriffs» zeigt Haselbeck, dass das subjektive Erleben der Jugendlichen als «Ort sinnvoller Strukturierung von Wirklichkeit» forschungsmethodisch ergiebig ist.

Der subjektive Bestandteil des Begriffs der «Lebenswelt» verweist auf die Auseinandersetzung von Schülerinnen und Schülern mit den objektiv gegebenen Bedingungen der Lebenswelt. Diese Optik impliziert eine neue Sicht des Schulkindes – gleichsam einen schulpädagogischen Perspektivenwechsel: Heranwachsende werden als aktive, mitdenkende, miturteilende und ihre eigene Biographie mitgestaltende Menschen wahrgenommen (S. 24). Erfasst man nun die spezifischen «Lebensthemen» der Jugendlichen, gilt es gesellschaftliche Einflüsse von institutionellen Kontexten ebenso zu unterscheiden wie Interaktion und Kommunikation vom subjektiven Erleben der Befragten.

Aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Studie mögen Schüleraussagen zu spezifischen Erlebnisfeldern der Schule nun die Basis bilden für Anregungen hinsichtlich der Schulrealität und der Ausbildung von Lehrkräften. Im vorliegenden Fall ergänzen sich die Resultate der Befragten, der Gruppendiskussion, der Intensivinterviews und der Tagebuchaufzeichnungen, wie am Schluss des Bandes in einer informativen Zusammenfassung hervorgehoben wird.

Das Projekt wurde in sieben 9. Klassen an «reinen» Hauptschulen (Jahrgang 5–9) sowie in vier 9. Klassen an Volksschulklassen (Jahrgang 1–9) durchgeführt. Erfasst wurden Daten

von 270 Kindern. Der Autor wählte Schulen im ländlichen Raum sowie im kleinstädtischen und mittelstädtischen Bereich. Offensichtlich erlangte das Projekt «Lebenswelt Schule» in der Schülerperspektive eine grosse Zustimmung, konnten doch die Heranwachsenden eines ihrer bedeutsamen eigenen Themen formulieren, nämlich das «Thema Schule» (S. 59). Sie waren sich bewusst, dass ihre Sicht der Dinge in der Schule relevant sein würde.

Auf die empirischen Befunde ist hier nicht einzugehen. Hervorgehoben sei nur, dass Haselbecks Resultate einiges an Schulkritik, aber auch überraschende, als positiv eingestufte Merkmale der «Lebenswelt Schule» und ihrer Exponenten, der Lehrkräfte, enthalten. Im übrigen ist es nicht uninteressant nachzulesen, welche Fächer etwa die Befragten ins Wahlpflichtangebot abschieben, welche sie andererseits obligatorisch erklären wollen – und mit welchen Gründen. Ganz besonders aufschlussreich sind die Vorschläge zur Schulreform aus der Sicht der Neuntklässler.

Insgesamt gesehen möchten sie die Erziehungswirklichkeit in der Schule verändert wissen: Ihnen geht es um ein repressionfreies Klima, was erst sozialen Erfolg verbürgt. Sie bevorzugen demokratische Führungseigenschaften und einen toleranten Umgang der Erwachsenen mit ihnen. Geschieht ihnen Unrecht, beeinträchtigt dies die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern erheblich. Am meisten leiden Schülerinnen und Schüler unter Achtlosigkeit, Unrecht und Unbeherrschtheit der Lehrkräfte. Persönlichkeitsrechte sehen sie vor allem dann verletzt, wenn Erwachsene sich in Dinge ihrer privaten Lebenssphäre einmischen. Als pädagogische Schwächen von Lehrkräften monieren sie mangelndes Einfühlungsvermögen, respektlosen Umgangsstil und fehlende Distanzbereitschaft zur jugendlichen Privatsphäre. Unzureichende pädagogische Kompetenz und Führungsschwäche verringern in ihren Augen massgeblich das Prestige von Lehrkräften. Halten die Erwachsenen starr an repressiven Erziehungsmethoden fest, beurteilen die Ju-

gendlichen dies als sturen Ausdruck mangelhafter pädagogischer Kompetenz. Schlechte Laune oder den raschen Wechsel von Launen signalisiert den Schülerinnen und Schülern autoritäres Lehrerhandeln. Launen scheinen ihnen sowieso ungeeignete Komponenten des Verhaltensrepertoires Erziehender zu sein.

Heranwachsende sind zufrieden, wenn Lehrkräfte gut aufgelegt und gut gelaunt sind, sobald sie ihnen verständnisvoll und hilfsbereit begegnen, wenn sie in schwierigen Situationen gelassen reagieren, und falls sie Erfolge anerkennen und ermutigen, sich in der Schule anzustrengen. Jugendlichen missfällt, wenn Lehrkräfte schreien, brüllen oder ausrasten, wenn sie Schüler beschimpfen, beleidigen oder sich ihnen gegenüber gemein äussern, sobald sie Noten und Proben als Strafen instrumentalisieren und wenn sie vor Versagen und Misserfolg Angst machen.

Insgesamt, so Haselbecks Fazit, zeichnen die befragten Hauptschülerinnen und Hauptschüler ein differenziertes Bild von Schule: Hegen sie dazu eine positive Einstellung, schreiben sie dies den guten Leistungen zu, die zu neuem Lernen ermutigen. Ihre schulische Arbeit anerkennen sie als sinnvoll. Sie schätzen es, wenn Unterricht günstige Lernbedingungen schafft und die Kooperation mit den Lehrkräften gelingt. Die entsprechend positive Lernatmosphäre wird dann von den Jugendlichen als spürbar entlastend erfahren. Erleben sie dagegen häufig Misserfolge, suchen sie nach Ablenkung in ausserschulischen Erlebnisfeldern. Schule ist dann nur noch randständig bedeutsam. Jugendliche mit negativer Einstellung können oder wollen ihren Anforderungen dann oft nicht mehr gerecht werden. Sie begründen ihre Entscheidung damit, sie seien unzureichend lernmotiviert, litten unter Arbeitsunlust und verspürten Antipathie gegenüber Lehrkräften. Schulfucht und sogar Schulverweigerung mögen die Folge von Schulunlust und Hassgefühlen sein.

Bezieht man die Ergebnisse der Befragung Haselbecks auf das Bild der Lehrkraft und die

Lehrerbildung, dann müssten dort einige Themenbereiche vertiefter bearbeitet oder gar inhaltlich neu gestaltet werden (S. 350). Dann erst dürften künftige Lehrkräfte im Blick der Schülerinnen und Schüler hinreichend kompetent sein: fachlich, kommunikativ, medial, didaktisch-methodisch, sozialpädagogisch sowie charakterlich.

Hans-Ulrich Grunder

Geschichtsunterricht

Michale Sauer, Bilder im Geschichtsunterricht. Typen – Interpretationsmethoden – Unterrichtsverfahren. 208 Seiten, Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 2000. (ISBN 3-7800-4923-6)

Endlich liegt ein anregendes und umfassendes Buch über den Einsatz von Bildern im Geschichtsunterricht vor. Michael Sauer, Redakteur der Zeitschriften «Geschichte lernen» und «Geschichte in Wissenschaft und Unterricht» sowie Autor zahlreicher Aufsätze zur Geschichtsdidaktik, ist es gelungen, eine systematische Zusammenstellung verschiedenster Aspekte des Umgangs mit Bildern im Geschichtsunterricht zu entwickeln. Ein besonderer Vorzug des 208 Seiten dicken Buches ist es, dass sich die zahlreichen Beispiele im Unterricht einsetzen lassen.

Einerseits wird das Bild oft als Wundermittel für einen erfolgreichen und lebendigen Geschichtsunterricht angepriesen. Nach- oder Abbildungen sollen ermöglichen, dass sich Jugendliche Vergangenes vorstellen können. Es ist unglaublich, wie viele Funktionen dem Bild für den Unterricht zugeschrieben werden: Motivation, Informationsverstärkung, Gedächtnissstütze, Illustration, Provokation, Lernaktivierung, Lernerfolgskontrolle usw. Andererseits gibt es immer wieder Stimmen, die vor dem Einsatz von Bildern warnen, weil sich besondere Probleme böten: Bilder hätten eine zu grosse Suggestivkraft, sie erschweren einen analytischen Zugriff und dienten zur Beeinflussung. Bilder hielten zudem immer nur

einen Augenblick fest, und dies sei für eine Wissenschaft, deren Hauptkategorie die Zeit ist, eine zu gravierende Amputation. Michael Sauer gelingt es ausgezeichnet, sowohl die Vorteile als auch die Probleme des Einsatzes von Bildern im Geschichtsunterricht darzulegen. Er plädiert dafür, dass Schülerinnen und Schüler lernen sollen, mit Bildern methodisch abgesichert umzugehen. Wer als Lehrperson darauf achtet, ob Bilder als Quelle oder als Darstellung eingesetzt werden, und wer anstrebt, Bilder andern Bildern oder Medien gegenüberzustellen, darf auf einen guten Unterrichtserfolg hoffen.

Das Buch ist klar aufgebaut und verständlich geschrieben. Im ersten Kapitel zeigt Michael Sauer, mit welchen grundsätzlichen Fragestellungen sich Historikerinnen und Historiker Bildern nähern können. Als besonders hilfreich für den analytischen Umgang mit Bildern erweist sich das Schema der Bildinterpretation von Erwin Panofsky, aber auch die zahlreichen guten Bildbeschreibungen und Ideen für handlungsorientierte Unterrichtsverfahren sind anregend und wahre Fundgruben für den Unterrichtsalltag. Im zweiten Kapitel reflektiert der Autor, an welcher Stelle, in welcher Kombination und in welcher Funktion Bilder im Unterricht eingesetzt werden können und was für Vor- und Nachteile die verschiedenen technischen Möglichkeiten der Präsentation bieten. Hier wie andernorts im Buch erfahren alle, die Bilder im Unterricht einsetzen oder Unterrichtsmaterialien entwickeln, Grundlegendes, etwa, wie wichtig es ist, stets die Bildgattung und die Originalmasse des Objektes anzugeben. Im dritten Kapitel werden die wichtigsten Bildtypen unterschieden, z. B. Personenbilder, Plakate, Karikaturen, Historienbilder. Anhand vieler gut ausgewählter Beispiele erörtert Sauer die besonderen Erkenntnismöglichkeiten, aber auch die Verständnisschwierigkeiten. Allein in diesem dritten Kapitel betrachtet man als Leserin und Leser über 60 zentrale Bilder zum Geschichtsunterricht, denen man zum Teil schon häufig begegnet ist, aber über die man zu oft zu wenig weiß, beispielsweise über die Bilder zum Ballhausschwur in Versail-

les vom 20. Juni 1789 oder über die Wahlplakate aus der Endphase der Weimarer Republik. Auch aus diesem Kapitel lassen sich einzelne Beispiele direkt im Unterricht gebrauchen, etwa Personenbilder zu verschiedenen Herrschern aus unterschiedlichen Zeiten. Anhand dieser Bilder lernen Jugendliche sehr viel über Macht und deren Symbole. Kapitel vier differenziert Bildtypen unter materiellem Aspekt: Mit welcher Technik wird welche Art von Bildern hergestellt? Was bedeutet dies für ihre Verbreitung und ihre Wahrnehmung. Kunstkennnerinnen und Kunstkennner werden vielleicht weniger Neues zu Plastik, Malerei, Druckgrafik und Fotografie erfahren. Aber da sich wohl die wenigsten Geschichtslehrpersonen intensiver mit der bildnerischen Gestaltung auseinander setzen konnten, scheint mir gerade dieses Kapitel als eines der wertvollsten für den Geschichtsunterricht, wiederum auch dank der klug ausgewählten Beispiele, etwa zum Mauerbau 1961. Kapitel fünf gibt eine knappe Einführung in die «visuellen Handschriften» verschiedener Zeiten und Kulturen und skizziert die wichtigsten darstellerischen Mittel und Merkmale, die Schülerinnen und Schüler kennen sollten. Ein mittelalterliches Bild beispielsweise lässt sich nur dann entschlüsseln, wenn man weiß, dass die Gestik der dargestellten Personen nicht realistisch, sondern symbolhaft gemeint ist.

Nur wenige Details stören den hervorragenden Gesamteindruck, den das umfassende Werk bei mir hinterlässt: Einmal mehr sind Schweizer Publikationen zum Thema nicht berücksichtigt. Schade, dass Michael Sauer nicht auf Überlegungen von Kurt Messmer und von Edi Sutter zurückgreift, die zum unterrichtlichen Einsatz von Bildern Wesentliches beigetragen haben. Auch scheint mir eine konventionelle Vermittlungsdidaktik etwas zu stark im Zentrum zu stehen. Ich persönlich bin überzeugt, dass Bilder noch stärker als bisher als Kern einer Unterrichtsstunde dienen können und sich nicht bloss, wie Sauer schreibt, im Allgemeinen für den Einsatz zu Beginn und am Ende einer Lektion oder Sequenz eignen. Schliesslich, und das ist der grösste Mangel, ist

es umständlich, die vorgestellten Bilder für den Unterricht technisch aufzubereiten. Entweder sind sie zu klein oder in einer Ecke der Seite neben viel Text reproduziert oder neben dem Mittelfalz, sodass es kaum möglich ist, eine Folie für den Einsatz in der Klasse herzustellen. Zu wünschen wäre also ein Folienbuch der beschriebenen Bilder, damit diese auch ohne allzu grossen Aufwand und ohne das schöne und gute Buch zu zerschneiden, im Unterricht eingesetzt werden können. Und es wäre in der Tat schade, das Buch zu zerschneiden: Auf jeder Seite erfährt man als Leserin, als Leser etwas Neues, etwas Praktisches, etwas Wichtiges zum Umgang mit Bildern im Geschichtsunterricht.

Peter Gautschi

Medien

Jürgen Trinks, Faszination Fernsehen. Die Bedeutung des medialen Weltbezugs für den Menschen der Gegenwart, 181 Seiten, Frankfurt am Main u.a.: Verlag Peter Lang 2000 (ISBN: 3-631-34529-1)

Der Titel des schmalen Bandes ist irreführend, sein Untertitel nicht: Wer aufgrund der Lektüre darüber aufgeklärt zu werden gedenkt, weshalb Fernsehen fasziniert, sollte Jürgen Trinks Abhandlung gar nicht erst aufschlagen. Wer allerdings über das Verhältnis der heutigen Menschen zu Medien, insbesondere zum Fernsehen informiert werden möchte, soll sich an den anspruchsvollen, philosophisch basierten Text wagen und sich damit einer oft schwierigen Leserfahrung aussetzen. Die nicht sehr aussagekräftig formulierte Hauptthese lautet: Das Fernsehen beeinflusst die kulturelle Dynamik in der Entwicklung des Menschen (S. 129). Trinks diskutiert das Phänomen Fernsehen in einer wohltuenden Aussenperspektive, die er bis vor den Schluss (die Filmbeispiele) konsequent durchhält. Dadurch wird klar, dass Fernsehen als Instrument, den Wunsch nach Sicherheit und Unverletzlichkeit zu erfüllen, erscheint. Beides sind Trinks zufolge also Massnahmen der Gefahrenabwehr. Die Gefah-

ren werden uns zwar im Fernsehen näher gebracht, schreibt er, jedoch in «der abständigen Form der Bilder», also nicht unmittelbar bedrohend, sondern als Warnung, bevor die Gefahr uns wirklich betrifft, können wir uns mit ihr virtuell auseinander setzen: Fernsehende stehen ausserhalb des Schicksals (S. 46), sie sind dabei, ohne sich dazu bekennen zu müssen (S. 53). Darum fasst Trinks das Fernsehen als ein Vehikel auf, das Distanzen kultiert, und das darauf aus ist, das Leiden an Distanzen zu lindern. Im Fernsehen wird uns zudem vorgeführt, dass die Realität bildhaft ist, nicht aber das Bild der Realität (S. 90). Indem die Differenz zwischen Schein und Sein minimiert wird, finden wir ein neues Verhältnis zur Bildhaftigkeit (ebda.). Indem er den Begriff der «Begehren»- oder «Wunschkultur» zur Grundlage einer Kulturtheorie macht, landet Trinks schliesslich bei einer allerdings noch sehr vage ausgefeilten Medienpädagogik, deren praktisch-pädagogische Konturen weitgehend fehlen.

Das Buch ist in acht Kapitel gegliedert: Nach der Einleitung skizziert der Autor die «Eigenart des Fernsehens», dann dessen «Faszination», diskutiert den Zusammenhang von Einbildungskraft, Phantasie und Fernsehen, schildert dessen bildliche und sinnliche Aspekte und formuliert schliesslich eine «Medienethik innerhalb einer Kultur des Begehrens», nachdem über die «Form- und Orientierungsproblematik in der Moderne» gehandelt worden ist und bevor zwei illustrierende Filmbeispiele präsentiert werden.

Wer sich zurücklehnen und distanziert das Fernsehen als ein Phänomen betrachten möchte, das heute weder kritiklos akzeptiert noch schnell verdammt werden kann, sollte Trinks Abhandlung lesen, weil sie eine gewisse philosophische Ruhe ausströmt und dürfte sich darum auch nicht über die zahlreichen weit schweifigen Exkurse ärgern, welche zunächst nicht zum Thema zu gehören scheinen, aber dann doch irgendwie zum Thema gehören.

Hans-Ulrich Grunder

Internet

Heinz Moser, Lernen mit WebQuests, mit CD-ROM, 94 Seiten, Zürich: Verlag Pestalozzianum 2000 (ISBN 3-403-03467-4)

Heinz Moser beschreibt in seiner Broschüre das Lernen mit WebQuests, einem didaktischen Modell aus den USA, die ein sinnvolles Lernen mit und im Internet ermöglichen. WebQuests strukturieren entdeckungsorientierte Aktivitäten von Schülern, die in eine Lernspirale einfließen. Diese Quests besitzen einen auffordernden Charakter und sind nur ein Teil des Internet-Lernens. Die Schrift richtet sich in erster Linie an Lehrkräfte, die über gewisse Kenntnisse im Umgang mit dem Personal Computer und dem Internet verfügen.

Das Internet breitet sich vermehrt auch in Schulen aus. Die Inhalte des World Wide Webs wirken auf den Benutzer oft wie ein chaotischer Wissensspeicher. Die Forderung nach geeigneten Konzepten für die Integration dieses Wissens wird zunehmend dringlicher. Heinz Moser modifiziert die in den USA erfolgreich angewandte Variante der WebQuests auf die didaktischen Bedingungen der Schweizer Volksschule und entwickelt diese weiter.

Als Einstieg in die Thematik dienen die Produktionen eines Homepage-Wettbewerbs für Kinder an Volksschulen, der 1999 u.a. vom Pestalozzianum Zürich durchgeführt wurde. Die Ergebnisse liegen in Form einer CD-ROM der Publikation bei.

Wie ein roter Faden zieht sich die Möglichkeit des pädagogisch-sinnvollen und eigenständigen Lernens im Internet durch das Buch, gekoppelt mit der Frage nach der Entwicklung einer Medienkompetenz. Es versteht sich als Leitfaden für die Planung und Durchführung von Projekten im Internet mit Hilfe von WebQuests. Sechs klar definierte Schritte: Thema, Aufgabenstellungen, Ressourcen, Prozess, Evaluation und Präsentation ermöglichen es dem interessierten Leser, eigene Projekte zu planen und zu realisieren. Diese sechs Schritte sind verständlich strukturiert, nachvollziehbar und

mit Beispielen zum Thema des Untergangs der Titanic anschaulich beschrieben.

Der Autor erläutert in seiner Darstellung die Grundbedingungen für eine erfolgreiche Projektarbeit mit WebQuests. Das Thema, die Schüler, die Lehrkraft, die Lernumgebung sowie die Unterrichtsform und -methode führen in der Summe zum positiven Ergebnis. Insbesondere die sich geänderte Rolle des Lehrers hebt Moser als zentrales Merkmal heraus. Er stellt detaillierte Planungsunterlagen, die sich auch auf der CD-ROM befinden, als Arbeitshilfe zur Verfügung und gibt Hinweise zum Publizieren und Suchen im Internet.

Als interessanter Exkurs gestaltet sich die Kurzbeschreibung der drei Lernmodelle Behaviorismus, kognitivistisches bzw. konstruktivistisches Lernen in Bezug auf die Integration des didaktischen Modells WebQuests. Der Autor ordnet es primär dem konstruktivistischen Lernen zu. Er begründet diese Zuordnung als eine sachlich richtige Alternative und belegt diese Entscheidung mit Hilfe von Beispielen aus dem Homepage-Wettbewerb. Zum weiteren Verständnis und als weiteren Beleg beschreibt er, quasi als Zugabe, die Basisannahmen des konstruktivistischen Lernmodells.

Auch der inhaltlichen Gestaltung von WebQuests widmet sich der Autor im besonderen Masse. Er beschreibt drei Grundformen für dessen Organisation: das Zusammentragen von Informationen, die Anwendung des Wissens auf Probleme und das globale Lernen im kommunikativen Austausch. Eine Reihe von internationalen Beispielen mit Angabe der entsprechenden www-Adressen illustrieren anschaulich die Notwendigkeit dieser strukturierten Einteilung.

Die Nachahmung des didaktischen Modells setzt allerdings eine Reihe von Bedingungen voraus: Seitens der Lehrkraft werden gewisse Erfahrung im Umgang mit Computer und Internet erwartet, der Wille und das Know-how bilden hierzu die persönliche Basis. Der Autor verzichtet weitestgehend auf Fachbegriffe, jedoch tragen Computerkenntnisse zum um-

fassenden Verständnis bei. Die Broschüre spricht aber auch unentschlossene Kolleginnen und Kollegen an.

Die Schüler, die mit diesem didaktischen Modell in Berührung kommen, müssen neben einem gewissen Alter (u. U. erst ab 5. Schuljahr), auch zum Frontalunterricht alternative Formen und Methoden des Unterrichts kennen, um eigenständiges Lernen verwirklichen zu können. Ebenso sollte ihnen der Umgang mit dem Computer geläufig sein.

Zudem müssen die technischen Voraussetzungen in der Schule wie z. B. eine ausreichende Anzahl von Computern und ein Internet-Zugang vorhanden sein.

Der Gesamteindruck dieser Broschüre fordert den fachkundigen Leser zum Weiterlesen auf. Der Inhalt und die Beschreibung der einzelnen Abschnitte erweisen sich als eine logisch strukturierte Anleitung und hilfreiche Anregung, es selbst zu versuchen. Die Publikation verzichtet auf strenge wissenschaftliche Begründungen. Sie ist leicht verständlich und für den fortgeschrittenen PC-Anwender geeignet. Marginalien an den passenden Textstellen dienen dem Verständnis. Die Broschüre erweist sich als der erfolgreiche Versuch, eine aktuelle Didaktik des eigenständigen Lernens unter Einbezug des Internets anschaulich darzustellen.

Hans Toman

Eingegangene Bücher

Religionsunterricht

Josef Hochstrasser, Religion. Ein Werkbuch, 184 S., brosch., A4, Fr. 45.–, Bern: Zytglogge 2000 (ISBN 3-7296-0607-7)

Immersion

Christine Le Pape Racine, Immersion – Starthilfe für mehrsprachige Projekte. Einführung in eine Didaktik des Zweitsprachenunterrichts, 174 S., brosch., Fr. 39.–, Zürich: Pestalozzianum 2000 (ISBN 3-907526-74-0)

Birgit Erikson, Christine Le Pape Racine, Hans Reutener (Hrsg.), Prêt-à-partir – Immersion in der Praxis. Unterrichtsmaterialien für den bilingualen Sachunterricht Französisch/Deutsch auf der Sekundarstufe I, 310 S., Fr. 49.80, Zürich: Pestalozzianum 2000

Periodika

Schweizerische Monatshefte, Dossier: Topographien des Traumes, Heft 9, September 2000, Fr. 10.–