

**Zeitschrift:** Schweizerische Lehrerzeitung  
**Herausgeber:** Schweizerischer Lehrerverein  
**Band:** 123 (1978)  
**Heft:** 8: Schulpraxis : berufliche Handlungsfelder des Lehrers  
  
**Sonderheft:** Schulpraxis : berufliche Handlungsfelder des Lehrers

### **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](#)

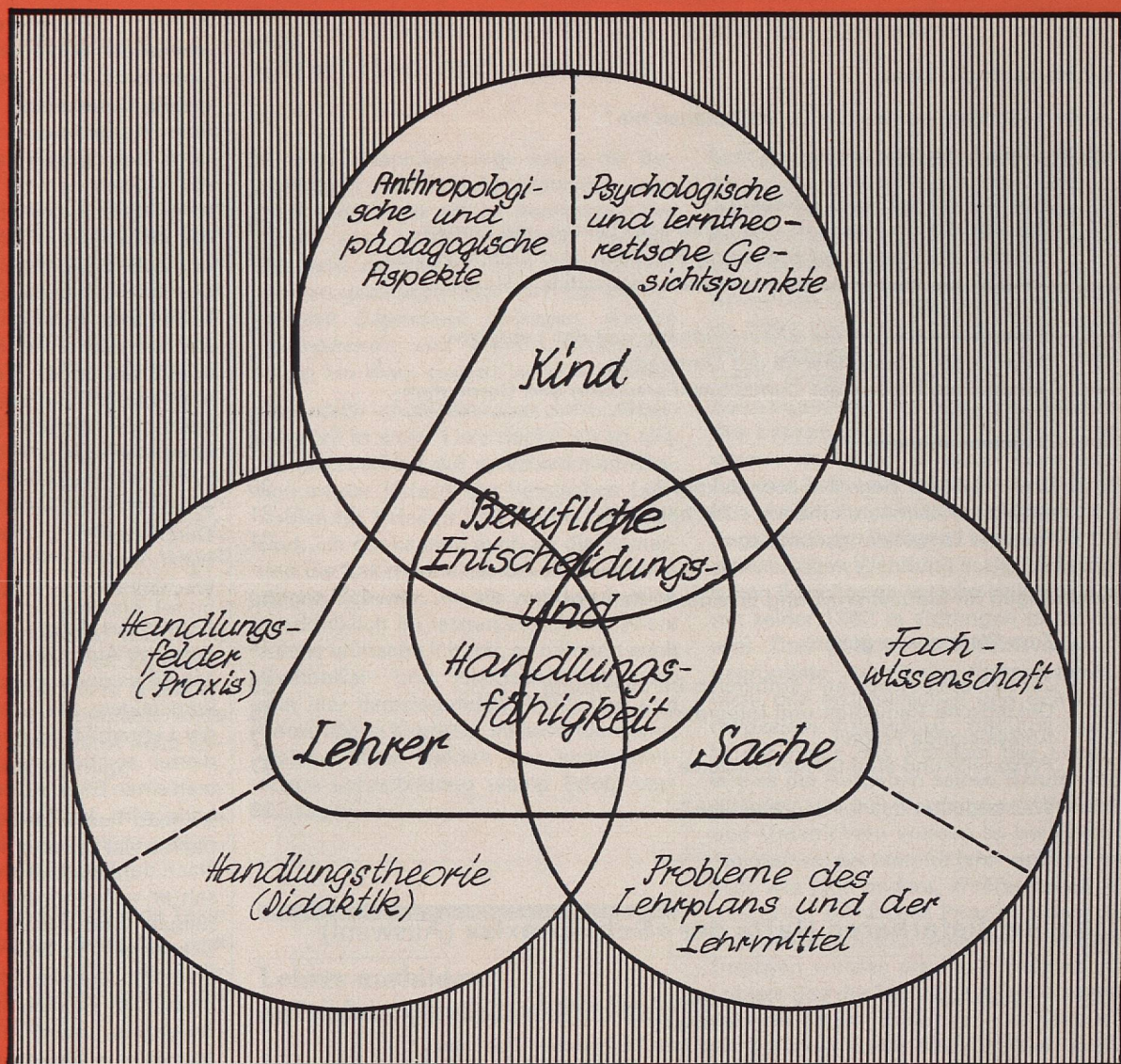
**Download PDF:** 17.02.2026

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



# Schulpraxis

Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins



## Berufliche Handlungsfelder des Lehrers:

unterrichten, beurteilen, erziehen, beraten,  
verwalten und erneuern

Beiträge zur Reform der Lehrerbildung im Kanton Bern



Redaktion des «Schulpraxis»-Teils: H. R. Egli, 3074 Muri BE

Hans Egger:

**Berufliche Handlungsfelder des Lehrers:**

unterrichten, beurteilen, erziehen, beraten, verwalten und erneuern

Beiträge zur Reform der Lehrerbildung im Kanton Bern

	Seite
Zur Herkunft der Texte	21
Lehrer ausbilden: auf welche Qualifikationen hin?	21
Didaktik, Fachdidaktik: was ist das?	26
1 Was meint der Begriff «Didaktik»?	27
1.1 Didaktik als Wissenschaft und Lehre vom Lehren und Lernen	27
1.2 Didaktik als Theorie der Steuerung von Lehr- und Lernprozessen	27
1.3 Didaktik als Theorie zu psychologisch begründetem Handeln im Unterricht	27
1.4 Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans	27
1.5 Didaktik als Strukturtheorie des Unterrichts	28
1.6 Didaktik als Theorie der Curriculum-Forschung und Curriculum-Entwicklung	30
Zusammenfassung	24/25
2 Was meint der Begriff «Fachdidaktik»?	30
2.1 Didaktik – Curriculumtheorie – Fachdidaktik	31
2.2 Neueste Entwicklungstendenzen	31
Folgerungen für die Lehrerbildung und deren Reform	32
1 Zum Planungsvorgehen	32
2 Zur Lehrplan-Arbeit im Lernbereich Berufsbildung	35
2.1 Didaktische Reduktion und Integration	35
2.2 Analysierende Fragen	37
2.3 Personelle und strukturelle Probleme	37
3 Was bedeutet das für den Praktiker?	39

**Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)**

1/2	Jan./Febr.	67	3.— Photoapparat und Auge
			1.— Lesebogen
3/4	März/April	67	3.— Beiträge zum Technischen Zeichnen
7	Juli	67	2.— Bibliotheken, Archive, Dokumentation
8	August	67	1.50 Der Flachs
11/12	Nov./Dez.	67	4.— Sprachunterricht
1	Januar	68	2.— Schultheater
4/5	April/Mai	68	3.— Schulschwimmen heute
8/9/10	Aug./Okt.	68	4.— Bernische Klöster II (Bernische Klöster I, 4/5, 1958 vergriffen)
11/12	Nov./Dez.	68	3.— Simon Gfeller
1	Januar	69	3.— Drei Spiele für die Unterstufe
2	Februar	69	2.— Mathematik und Physik an der Mittelschule
4/5	April/Mai	69	2.— Landschulwoche im Tessin
6/7	Juni/Juli	69	2.— Zur Erneuerung des Rechenunterrichtes
8	August	69	1.50 Mahatma Gandhi
9	September	69	3.— Zum Grammatikunterricht
10/11/12	Okt.–Dez.	69	4.— Geschichtliche Heimatkunde im 3. Schuljahr

Fortsetzung 3. Umschlagseite

**Zu diesem Heft**

Der Verfasser dieses Heftes ist Hans Egger, Methodiklehrer am bernischen Seminar Hofwil. Die Gegend wird in Goethes *Wilhelm Meister* beschrieben als pädagogische Provinz. Der Besucher «kommt über Auen und Wiesen, umgeht auf trockenem Anger manchen kleinen See, erblickt mehr bebuschte als bewaldete Hügel, überall freie Umsicht über einen wenig bewegten Boden».

Während Jahrzehnten war Hofwil, der ehemalige Wirkensort Fellenbergs, ein Unterseminar; aus dem Internat wechselten die Seminaristen für die zweite Hälfte ihrer Ausbildungszeit ans Oberseminar Bern. Seit einigen Jahren ist Hofwil nun ein Vollseminar mit eigener Oberabteilung. Hans Egger ist es, der aus Klassen der umliegenden Dörfer Münchenbuchsee, Zollikofen, Moosseedorf und Urtenen eine Übungsschule aufgebaut hat. Durch Schulbesuche, Gespräche, Kursarbeit und Konferenzen ist er eng mit der Lehrerschaft verbunden. Er kennt die Freuden und Leiden der heutigen Schulmeister aus tätiger Mitarbeit im Unterrichten, Beraten und Erneuern. Andererseits steht er in Verbindung mit bedeutenden deutschen Didaktikern – nicht nur durch das Durcharbeiten und Auswerten ihrer Publikationen, sondern auch durch Briefwechsel und persönliche Begegnungen.

Bereits aus diesen Angaben geht hervor, dass der Autor unseres Heftes in hohem Masse kompetent ist, sich zu den Handlungsfeldern des Lehrers und zur Reform der Lehrerbildung zu äussern. Noch fundierter erscheint die Kompetenz, wenn man einen Blick auf seine berufliche Laufbahn wirft. Im Seminar Hofwil/Bern bereitete er sich auf den Lehrerberuf vor. Nach der Patentierung im Jahr 1941 versah er während drei Jahren Stellvertretungen und leistete Aktivdienst. Die Schularbeit an eigenen Klassen begann er im abgelegenen Hornbachgraben hinter Wasen im Emmental. In der Gemeinde Burgistein unterrichtete er dann an der Mittelklasse Weierboden, später während 18 Jahren an der Oberklasse Burgwil im Gürbetal. Die Reihe seiner naturkundlichen, geographischen und rechenmethodischen Publikationen zeigt, wie er neue didaktische Anregungen in seinen Schulverhältnissen erprobt hat. Er war einer der Pioniere der Gruppenarbeit in bernischen Schulen. Mehrere Jahre wirkte er als initiativer Präsident der Pädagogischen Kommission des Bernischen Lehrervereins. Schulbesuche in Deutschland und Österreich weiteten und schärften seinen Blick für die Arbeit mit Volksschül-



Hans Egger:

# Berufliche Handlungsfelder des Lehrers:

unterrichten, beurteilen, erziehen, beraten, verwalten und erneuern

## Zur Herkunft der Texte

Die in diesem Heft zusammengefassten Texte sind aus zwei Arbeitsfeldern hervorgegangen. Einmal sind deren Inhalte direkt oder indirekt auch Themen des Didaktik-Unterrichts, wie ich ihn am Seminar Hofwil zu erteilen versuche. Andererseits gingen den hier vorliegenden Fassungen persönliche Stellungnahmen und Arbeitspapiere voraus, die ich im Zusammenhang mit der bernischen Lehrerbildungsreform schrieb. Diese sind in Fachgruppen auf verschiedenen Ebenen zum Teil bereits im Winter 1976/77, mehrteils aber im Sommer und im Herbst 1977 diskutiert worden. In solchen Gesprächen sind Anregungen und formulierte Gedanken entstanden, welche in die anschliessend bereinigten Ergebnistexte eingegangen sind. Diese Ergebnispapiere habe ich nun nochmals mehr oder weniger überholt. Das ist nach folgenden Richtungen hin erfolgt:

- Ich habe die Sprachformen überprüft und versucht, unvorbereitete fachsprachliche Wendungen zu vermeiden.
- Ergänzende und weiterführende Texte sollen Zusammenhänge auch für jene verdeutlichen, die nicht an den Gruppengesprächen beteiligt waren, was für die Mehrzahl der Leser zutrifft.
- Ich habe versucht, Entwicklungen wenigstens teilweise einzuarbeiten, welche mir seit der Erstfassung bekannt geworden sind. Es scheint, die Reformen und Reformer selber seien in eine nicht unwesentliche Phase der Selbst- und Neubeginnung geraten.
- Ergänzende und weiterführende Teile sind ausserdem an den erweiterten Anmerkungen abzulesen.

Trotz aller Bemühungen, die Aussagen zu vereinfachen, die Themen und ihre

inneren Zusammenhänge sowie die Beziehungen zur Ausbildungspraxis zu verdeutlichen, muss mit der Bereitschaft des Lesers zum Lesen gerechnet werden. Ebenfalls mit dessen Mit- und Weiterdenken, auch wenn hier noch keine praktikablen Ergebnisse vorliegen, welche übernommen und ohne Umformerleistung ins Werk gesetzt werden können.

Wen stelle ich mir als Leser dieser Arbeiten vor? In erster Linie denke ich an alle, die gegenwärtig auf verschiedenen Ebenen an der Reform der bernischen Lehrerbildung beteiligt und davon betroffen sind. Ich denke aber auch an die Primar- und die Sekundarlehrer der deutschsprachigen Schweiz. An sie wende ich mich ausdrücklich im letzten Abschnitt. Nicht zuletzt wünsche ich mir, es nähmen auch Gymnasial- und Hochschullehrer von den hier darzulegenden Problemen und Vorschlägen Kenntnis, insbesondere jene, welche einer Reform der seminaristischen Lehrerbildung wenig Erfolg voraussagen.

## Lehrer ausbilden: auf welche Qualifikationen hin?

**Ziele und Erwartungen gegenüber der Grundausbildung innerhalb einer erneuerten und verlängerten seminaristischen Lehrerbildung**

Wo junge Menschen zu Lehrern ausgebildet werden sollen, kommt man nicht darum herum, sich zu fragen, welche Aufgaben diesen im künftigen Beruf warten. Was müssen Lehrer können? Was müssen sie in ihrem Berufsfeld gesamt-

haft zu leisten imstande sein? Welche Ansprüche sind an ihre Persönlichkeit zu stellen? Wie und was kann getan werden, damit vorgestellte Ziele und Erwartungen nicht verloren gehen?

Antworten zu solch einfachen, aber auch zu tiefer greifenden Fragen sind schon viele gegeben worden. In der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts wurde das Schwergewicht auf die *Persönlichkeit* des Lehrers gelegt. Viele Autoren sahen damals im Lehrer in erster Linie einen Erzieher, der sein Handeln ausschliesslich auf die ihm anvertrauten Kinder und Jugendlichen bezogen weiss. Mit der «realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung», welche Heinrich Roth mit seiner 1962 in Göttingen unter diesem Titel gehaltenen Antrittsvorlesung begründete, wurde die Aufmerksamkeit mehr den erzieherischen und den *Lehr-tätigkeiten* zugewandt. Dadurch rückte in der Folge das Handeln des Lehrers, wie es die Aufgaben seines Berufsfeldes erfordern, in den Vordergrund. Erziehen und Unterrichten wurden zu beruflichen Tätigkeiten, die man für lehr- und lernbar hielt wie jede andere. «Professionalisierung» und «klinisches Prinzip» lauten die Schlüsselbegriffe für diese Bestrebungen. Dagegen wurden die Persönlichkeit des Lehrers und die Probleme, wie sie zu formen sei, in den Bildungs- und Studienprogrammen kaum mehr erörtert. Diese Tendenzen bestimmen weitgehend auch den LEMO-Bericht.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Theodor Wilhelm: Pädagogik der Gegenwart. Kröner Stuttgart 1977. Neuauflage. Darin vor allem das Kapitel «Der Weg der pädagogischen Wissenschaft». S. 166–239.

Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission, herausgegeben von Fritz Müller u. a. Co-menius-Verlag Hitzkirch 1975.



Für die Aargauer Lehrerbildung unterscheidet Lattmann «Handlungsräume des Lehrers im engeren Sinne» von solchen «im weiteren Sinne». Zu den ersteren zählt er «das Unterrichten, das Erziehen und das Beurteilen», zu den zweiten «die ausserunterrichtliche Erziehung, die aktive Beteiligung an der Schulreform und die Schulverwaltung und Schulorganisation».<sup>2</sup>

Im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates werden als Aufgaben des Lehrers genannt «Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren».<sup>3</sup> An diese Einteilung lehnt sich die folgende Darstellung an, wobei ich dem Erneuern (Innovieren) eine übergreifende Bedeutung beimesse und diese Qualifikation deshalb anders in die Darstellung einordne. Dafür setze ich «Verwalten» ein. Überdies erweitere ich das ganze System durch Qualifikationen, welche nach gesellschaftlich-sozialen und nach persönlichkeitsbezogenen Dimensionen hin anzustreben sind. Die ganze Darstellung darf

aber nicht als Anleitung für einen zu bastelnden Ideallehrer verstanden werden. Es ist vielmehr der Versuch, für die Planer und die Ausbilder Verhaltens- und Leistungserwartungen zu formulieren, auf die hin Veranstaltungen und Angebote einer erneuerten und verlängerten Lehrerbildung anzulegen, d. h. Lernprozesse in Gang zu setzen sind: Was streben wir an? Woraufhin soll gearbeitet werden? Was sollten Lehrer am Ende der Grundausbildung wenigstens ansatzweise zu leisten imstande sein? Was sollte über die Aufgabenbereiche ihres Berufes zum mindesten in ihrem Bewusstsein angelegt sein?

Mit Hilfe formulierter Verhaltens- und Leistungserwartungen sollen durchgeführte Planungen sowie Veranstaltungen und Angebote einer erneuerten und verlängerten Lehrerbildung überprüft werden können: Haben wir erreicht, was wir anstreben? Welche Verluste müssen wir zur Kenntnis nehmen? Wie können wir Mängel beheben?

## Übersicht über die wichtigsten beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen

Wer als Lehrer in seinen Beruf eintritt, muss Leistungen in den fünf folgenden Bereichen erbringen können:

1. Unterrichten    2. Beurteilen    3. Erziehen    4. Beraten    5. Verwalten  
Um in diesen Bereichen die ihn erwartenden Aufgaben erfüllen zu können, muss er:

	1	2	3	4	5
	Unterrichten	Beurteilen	Erziehen	Beraten	Verwalten
A Verfügen über	allgemeines Sachwissen und bereichsspezifische Kenntnisse und Methoden. Zuständigkeit in Sachangelegenheiten. Fachliches Wissen und Können.				
B Imstande sein	sich ändern mitzuteilen, auf andere zu hören, in andere sich einzufühlen und bei anderen sich Gehör zu verschaffen. Zuständigkeit im Lehren und im Gespräch.				
C Imstande und bereit sein	weiterzulernen, Neues zu lernen und andere zum Weiterlernen anzuregen. Zuständigkeit zu kritischer Auseinandersetzung und zu Reformen.				
D Kennen und verstehen	der Wechselbeziehungen zwischen seinem Beruf, seiner Person und der Öffentlichkeit. Zuständigkeit gegenüber gesellschaftlichen und sozialen Erscheinungen.				
E Jemand sein	der den Belastungen und Erwartungen gegenüber ihm und seiner Arbeit zu bestehen vermag. Zuständigkeit gegenüber sich selbst.				

Stehende Wendungen im folgenden Text sind bedingt durch die Sache und durch die Darstellungsform; sie dürfen nicht als starr fixierte Zieldarstellungen aufgefasst werden. Der Text ist ein Versuch, die allgemeinen Richtungen kurz und übersichtlich zu umschreiben.

## Die Zuständigkeiten in den einzelnen Bereichen

Die folgende Numerierung bezieht sich auf die Übersicht im vorangehenden Abschnitt.

### A1 Sachbezogene Zuständigkeit zum Unterrichten

Der Lehrer muss so ausgebildet sein, dass er

- über Grundlagen in den Unterrichtsfächern verfügt (Sachwissen, Schul-sack des Lehrers);
- weiss, wo und wie er sich über die Unterrichtspensen orientieren kann;
- über erste Kenntnisse von psychologischen Prozessen verfügt, welche für das Unterrichten bedeutsam sind;
- die Organisations-, die Sozial-, die Vermittlungs- und die Führungsformen des Unterrichts kennt;
- Hilfsmittel kennt, selber herstellen kann und weiss, wo solche auszuleihen oder zu kaufen sind;
- Unterricht für längere zeitliche Abschnitte und für die tägliche Arbeit vorbereiten kann (didaktische und methodische Vorbereitung, Unterrichtsplanung).

### A2 Sachliche Zuständigkeit zum Beurteilen

Damit der Lehrer Verhaltensweisen und Leistungen seiner Schüler angemessen beurteilen kann, ist es nötig, in der Ausbildung in den folgenden Richtungen zu arbeiten:

- Fragwürdigkeiten und Schwierigkeiten kennen, vor denen er mit dieser Aufgabe steht (Problembewusstsein);
- Gesichtspunkte und Vorbehalte kennen, unter denen er Leistungen messen und beurteilen kann;
- verschiedene Verfahren und deren Reichweite kennen und sich in unterschiedlichen Situationen abwägend für das eine oder andere Vorgehen entscheiden können.

<sup>2</sup> Urs Peter Lattmann: Schulnahe Lehrerbildung. Benziger/Sauerländer Zürich/Aarau 1975. S. 58–61.

<sup>3</sup> Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Klett Stuttgart 1970.



### **A3 Sachliche Zuständigkeit zum Erziehen**

Obwohl die erzieherischen Qualitäten des Lehrers nur zum Teil von verfügbaren theoretischen Kenntnissen abhängig sind, muss auch für diesen Bereich versucht werden, durch Wissen und Einsicht seine rationale Handlungsfähigkeit auszubauen. Dazu ist nötig, dass er

- entwicklungsbedingte Vorgänge kennen lernt, welche für die Erziehung und für das Erziehverhalten bedeutsam sind;
- lernt, wie soziale und kulturelle Faktoren auf die Heranwachsenden einwirken;
- Vorgänge innerhalb unterschiedlicher Gruppierungen kennen lernt, welche das Verhalten der Einzelnen mitbestimmen;
- für entstehende Schwierigkeiten mögliche Verhaltensweisen kennen lernt und erfährt, wo er zusätzlich Rat und Hilfe erhalten kann.

### **A4 Sachkenntnisse zum Beraten**

Heranwachsende in ihren vielfältigen Bedürfnissen beraten zu können, stellt einen Aufgabenbereich dar, der sehr weit über die mit Unterrichten und Erziehen verbundenen Tätigkeiten hinausgreift. Wir sind deshalb der Auffassung, dass die Initialausbildung hier nur erste Anregungen in der Form von bescheidenen Kenntnissen vermitteln könne. Diese seien dann vor allem in den Weiterausbildungsphasen mit grösserem Gewicht zu fördern und u. U. in besonderen Kursen auf spezifische Funktionen hin auszubauen. Die Initialausbildung muss den jungen Lehrer für Beratungsleistungen vorbereiten, die im Rahmen seiner Lehrtätigkeit von ihm erwartet werden. Dazu gehören:

- Kenntnisse von möglichen Beratungsbedürfnissen der Schüler und der Eltern;
- Kenntnisse von lernunterstützenden Hilfen (Arbeitstechniken, Lerntechniken);
- Kenntnis von Beratungsstellen;
- Kenntnis von Beratungsformen (Gespräch, Elternabende).

### **A5 Sachliches Wissen und Können zum Verwalten**

Schule ist eine durch Gesetze und gesetzesähnliche Dokumente geordnete Einrichtung. Der in ihren Dienst eintretende Lehrer muss Kenntnisse besitzen über:

- die grundlegenden Schulgesetze, Dekrete und Verordnungen;

- die regelmässig zu besorgenden administrativen Arbeiten wie Kontrollen und Meldungen;
- seine vorgesetzten Behörden und Amtsstellen;
- mögliches Vorgehen und Hilfen in Konfliktfällen.

### **B1 Fähigkeiten zum Lehren und zum Gespräch im Unterricht**

Der Lehrer muss gelernt haben,

- selbständig Unterricht zu organisieren und durchzuführen;
- sich selber mitzuteilen, auf seine Partner zu hören und auf ihre Reaktionen einzugehen (Sprachflüssigkeit, Gesprächsfähigkeit);
- beweglich und einfühlsam durch neue Anregungen seinen Unterricht zu verändern, zu erneuern.

### **B2 Fähigkeiten zum Beurteilen und zum begründenden Gespräch**

Diese bedingen, dass der Lehrer imstande ist,

- der jeweiligen Situation angemessen zu urteilen und zu entscheiden;
- Urteile und Entscheide situationsangemessen mitzuteilen und durchsichtig zu machen;
- Urteile und Entscheide zu überprüfen und je nach Umständen zu ändern.

### **B3 Fähigkeiten zum Erziehen**

Handlungsfähigkeit in diesem Bereich setzt voraus, dass der Lehrer bereit und imstande ist,

- beweglich, offen und einfühlsam gegenüber seinen Schülern und gegenüber deren Eltern zu handeln;
- fremdes und befremdendes Verhalten aus dessen Bedingungen heraus zu verstehen;
- Spannungen und Konflikte in ihren Zusammenhängen zu verstehen und zum Abbau von verursachenden Faktoren beizutragen.

### **B4 Fähigkeiten zum Beraten**

Bereits als Anfänger müsste der Lehrer bereit und imstande sein,

- die Bedürfnisse seiner Partner wahrzunehmen; d. h. seine Schüler in ihrem Verhalten beobachten, auf sie und ihre Eltern hören, sie verstehen und auf ihre Bedürfnisse eingehen;
- beweglich, offen und einfühlsam mögliche Lösungen mitzuteilen und situationsangemessen zu erläutern;
- sich selber und seine eigenen Bedürfnisse zurückzuhalten.

### **B5 Fähigkeiten zum Umgang mit Behörden und Amtsstellen**

Der Lehrer muss kennen:

- mögliche Gestaltung eines Bewerbungsschreibens und die Bewerbungsformalitäten;
- mündliche und schriftliche Umgangsformen im Verkehr mit Behördemitgliedern, Amtsstellen, Behörden.

### **C1 Fähigkeiten zum Erneuern von Unterricht**

Es muss angestrebt werden, dass der Lehrer bereit und imstande ist,

- Unterrichten als einen grundsätzlich nicht fixierbaren, sondern aus der je besonderen Situation heraus zu gestaltenden Prozess anzuerkennen;
- fremden und eigenen Unterricht zu beobachten, zu analysieren und mit anderen darüber zu sprechen;
- unterschiedliche Realisationen des gleichen Unterrichtsthemas auszuwählen, auszuprobieren und zu diskutieren;
- sein eigenes Wissen dauernd zu überprüfen, zu ergänzen oder in wesentlichen Belangen zu erneuern;
- Unterrichtshilfen wie Lehrmittel, Arbeitsunterlagen und Medien nach diskutierten Kriterien zu erproben, zu beurteilen und für die eigenen Bedürfnisse Ergänzungen zu entwickeln.

### **C2 Fähigkeiten zum besseren Beurteilen von Schülern und Schülerleistungen**

Für diesen Bereich ist in der Ausbildung auf folgende Verhaltensweisen hinzuwirken:

- analysieren von eigenen und von fremden Beurteilungs- und Entscheidungssituationen aufgrund von diskutierten Kriterien;
- bereit und imstande sein, eigene und fremde Beurteilungs- und Entscheidungsverfahren in Frage zu stellen oder von anderen in Frage stellen zu lassen;
- ausarbeiten, ausprobieren, begründen und diskutieren von alternativen Kriterien und Verfahren.

### **C3 Fähigkeit, sein Erziehverhalten zu ändern**

Um den wechselnden Ansprüchen während seiner Berufstätigkeit gewachsen zu bleiben, muss der Lehrer gelernt haben,

- eigene und fremde Erziehungssituationen und das darin praktizierte Erziehverhalten zu analysieren und zu diskutieren;

Fortsetzung Seite 26



## Allgemeines Ausbildungsziel, Zusammenfassung

Zielerwartungen gegenüber der Grundausbildung: Kompetenzen im berufspraktischen Bereich, was gesamthaft heisst:

### *Kenntnisse und Fertigkeiten im Sachbereich*

Allgemeines Fachwissen und berufsspezifische Theorie-Kenntnisse.

Sachwissen (Voraussetzungen) zum Unterrichten und Methodenkenntnisse zum Einholen von Sachkenntnissen.

### *Fähigkeiten zum Lehren und zum Gespräch*

Imstande sein, sich selbst, sein Wissen und verfügbare Hilfen situationsangemessen einzusetzen.

Bereit und imstande sein, mit anderen in ein wechselseitiges Aktionsverhältnis einzutreten.

### *Fähigkeiten zum Erneuern*

Bereit und imstande sein, bei sich selber und bei andern fortdauernd Erneuerungsprozesse anzuregen und zu unterhalten

### *Gesellschaftlich-soziale Zuständigkeit*

Schule als Ergebnis öffentlicher Erwartungen und als Dienstleistung an der Gesellschaft verstehen.

### *Persönlichkeitsqualitäten*

Verhältnis zu sich selbst, zum Beruf, zu den Mitmenschen und zu ethischen und moralischen Fragen.

### Unterrichten

Kenntnis der *Unterrichtsinhalte*: Allgemeinwissen, Fachwissen. Kenntnis der *Unterrichtspensen* (Lehrplan). Kenntnis von *bedeutsamen psychologischen Prozessen*. Kenntnis der *Sozialformen*, der *Vermittlungsformen* (Grundformen), der *Hilfsmittel* des Unterrichts. Kenntnis von *Planungsformen* und *Planungsverfahren* (kurz-, lang-, mittelfristige).

Unterricht *organisieren* und *durchführen* können.

Anlegen von Lernsituationen, von *Lernprozessen*.

*Gesprächsfähigkeit*: Zuhören und sich mitteilen können.

*Sprachflüssigkeit*.

*Anregungsreich* und *beweglich* unterrichten können.

*Fühlsamkeit*: Den Schüler aus dessen Situation heraus verstehen und angepasst handeln.

*Beobachten* und *analysieren* eigenen und fremden Unterrichts. *Kriterien* und *Anforderungen* analysieren.

Anerkennen eines *offenen* und *experimentellen Unterrichtsmodells*.

Kriterien zur *Überprüfung* von Unterricht und von *Hilfsmitteln* kennen.

Methoden, sein Wissen zu *ergänzen*, zu *erneuern* kennen. *Alternativen ausdenken* und erproben.

*Kennen der wechselseitigen Abhängigkeit* der sozialen, der wirtschaftlichen, der moralisch-ethischen und der politischen Zustände und Vorgänge einerseits und des gesamten Erziehungs-, Bildungs- und Ausbildungswesens andererseits.

Die an die *Schule* gestellten *Erwartungen* ebenso wie ihre *Leistungen verstehen als abhängige Faktoren* allgemeiner gesellschaftlicher Existenz.

*Bejahen* seiner eigenen menschlichen und beruflichen Existenz; *Vertrauen* in seine eigene menschliche und berufliche Handlungsfähigkeit; *Verstehen* und *ertragen* fremder Daseins- und Verhaltensformen; *Anteilnahme* und *Mitgefühl*;

Imstande sein, sowohl traditionellen Normen und Ansprüchen als auch innovativen Entwürfen andauernd standzuhalten: *Individuelle geistige Spannkraft*.

Beide Aspekte in realen Handlungssituationen nicht aufzugeben: *Widerstand gegen Treibenlassen und Resignation*.

### Beurteilen

*Probleme und Kriterien* der Schülerbeurteilung und der Leistungsmessung kennen.

Verschiedene *Beurteilungs-* und *Messverfahren*, deren Reichweite und Problematik kennen.

*Analysieren* unterschiedlicher Beurteilungssituationen; *Entscheide treffen* können.

*Analyse und Entscheidung* in unterschiedlichen Beurteilungssituationen durchführen können.

*Urteile und Entscheide* situationsangemessen *mitteilen* und *begründen* können. Bereit sein, Urteile und Entscheide zu *überprüfen*.

*Analysen* eigener und fremder Beurteilungs- und Entscheidungssituationen, der Beurteilungskriterien, der Beurteilungsverfahren.

*Ausprobieren* und *vorschlagen* alternativer Kriterien und Verfahren.

*Begründen* von kritischen Einwänden und von erneuernden Vorschlägen.



Imstande sein, in Berufssituationen angemessen handeln zu können.

## Erziehen

Kenntnis von *Erziehungsideen* und *Erziehungszielen*. Kenntnis von *anthropologischen*, *sozialen* und *kulturellen* Faktoren, von *psychologischen* Prozessen, die für Erziehung und Erziehverhalten bedeutsam sind.

Kenntnis von *Handlungsmöglichkeiten* und von *Erziehungshilfen*.

Erzieherisch *entscheiden* und *handeln* können. Bereit und imstande sein, fremdes und befremdendes Verhalten zu *verstehen*. Angepasst darauf reagieren. *Beweglichkeit* in gruppendynamischen Situationen. *Fühlsam*, *offen*, *glaubwürdig* und beweglich gegenüber Eltern und Schülern.

*Führungskraft*.

Wahrnehmen von *Wandlungen* in der Erziehungsauffassung.

*Analysieren* und *beurteilen* eigenen und fremden Erziehungsverhaltens.

*Ausdenken*, *vorschlagen*, *begründen* und *glaubwürdig praktizieren* alternativen Verhaltens.

Schule und deren Aufgaben verstehen als *Aufgaben der Reproduktion und der Erneuerung* gesellschaftlicher Zustände.

Schule und deren Leistungen verstehen als *Beiträge zur sozialen Integration* und zur *individuellen Loslösung* der heranwachsenden Generation in bezug auf die bestehenden Verhältnisse.

auch in Krisen- und Konfliktsituationen: *Stärken der persönlichen Belastbarkeit*, des *Selbstvertrauens*, des *Mitfühlens* und des sozialen Bewusstseins.

Lebenslange *Bereitschaft*, *umzulernen* und *neuzulernen*. Bereit und imstande sein, Hilfen zum Umlernen und zum Neulernen zu suchen, anzunehmen und anzubieten: *Individuelle Lernbereitschaft* und *Bildungswilligkeit*.

Bereitschaft zu *Engagement* und *Verantwortung*: *Wertebewusstsein*, *Gewissen*.

## Beraten

Kenntnis von möglichen *Beratungsbedürfnissen*, *Beratungsfeldern* und von *Beratungshilfen*.

Beratung in Schule und Unterricht: Als *lernunterstützende Hilfe* (Arbeitstechniken, Lerntechniken), *Berufsberatung*, *Laufbahnberatung*.

Kenntnis von *Gesprächstechniken* und von *Beratungsstellen*.

Beratungsgespräch: *Gesprächstechniken anwenden* können: Zuhören können und verstehen wollen.

*Beweglichkeit* im Erfassen und Beurteilen von Situationen.

Sich *mitteilen* können. Alternative Möglichkeiten *glaubwürdig darlegen* können.

Wahrnehmen von *Wandlungen* in den sozialen Bedingungen und im menschlichen Lebensverständnis, in den gesellschaftlichen und den individuellen Bedürfnissen.

*Analyse* und *Beurteilung* von eigenen und fremden Beratungssituationen. Offenheit für *alternative* Möglichkeiten.

## Verwalten

Kenntnis der grundlegenden *Schulgesetze*.

Die regelmässig zu besorgenden *administrativen Arbeiten* kennen.

Verhalten, Vorgehen in *Konfliktfällen* kennen. Vorgesetzte *Behörden* und *Amtsstellen* kennen.

Mündliche und schriftliche *Umgangsformen* im Verkehr mit Behörden und Amtsstellen kennen.

*Bewerbungsschreiben*, Bewerbungsformalitäten kennen.

Vorbereitet sein für die *kritische Auseinandersetzung* im Zusammenhang mit Schulgesetzen und Erlassen.

Mitspracherecht: *Umfang* und *Vorgehen* kennen.



- sowohl die Zeit überdauernde wie sich ändernde Erwartungen und Einstellungen gegenüber dem Verhalten der Erzieher wahrzunehmen und in sein eigenes Bild von Erziehung einzuarbeiten;
- ausdenken, erproben, vorschlagen und begründen von abweichenden und von erneuernden Verhaltensformen.

#### **C4 Fähigkeit, als Berater selber zu lernen**

Es ist anzustreben, dass der Lehrer versteht,

- Wandlungen in den sozialen und den kulturellen Gegebenheiten sowie im menschlichen Lebens- und Daseinsverständnis wahrzunehmen und sich damit zu beschäftigen;
- Wandlungen in den sozialen und kulturellen Bedürfnissen der Gesellschaft, der verschiedenen Schichten und der Einzelnen wahrzunehmen und diese Veränderungen in sein eigenes Denken zu integrieren;
- eigene und fremde Beratungssituationen anhand diskutierter Kriterien zu überdenken, alternative Möglichkeiten zu entwerfen, auszuprobieren und im Gespräch mit andern zu erörtern;
- Beratung für sich selber anzunehmen.

#### **C5 Fähigkeit zur Mitarbeit beim Ausbau des Schulrechts**

Bereits der junge Lehrer muss imstande sein, an der Diskussion neuer Gesetze und Erlasse sich sachbezogen kritisch zu beteiligen. Das setzt u. a. voraus, dass er weiss,

- wie Schulgesetze und Erlasse entstehen und in Kraft gesetzt werden;
- worin das Mitspracherecht des einzelnen Lehrers besteht;
- wie und auf welchen Wegen er seine Stellungnahme äussern kann.

#### **D Zuständigkeit in sozialen und gesellschaftlichen Belangen**

Der Lehrer müsste erkannt haben, dass die Schule

- als Ganzes und alle darin zu erfüllenden Leistungen abhängig sind von den sozialen, den wirtschaftlichen, den politischen und den kulturellen Zuständen und Veränderungen innerhalb der Gesellschaft;
- eine öffentliche Dienstleistung ist und als solche unter allen Umständen mitformt am öffentlichen Bewusstsein (politischer Charakter der Schule – politisches Bewusstsein der Lehrer!);
- mithilft, gesellschaftliche Zustände einerseits weiterzutragen (traditionserhaltende Aufgabe der Schule) und

andererseits deren Weiterentwicklung mitzugestalten (innovative Aufgabe der Schule);

- und die ihr verpflichteten Menschen dazu beitragen, die heranwachsenden Generationen einerseits in die bestehenden Verhältnisse zu integrieren (Sozialisation), sie andererseits instand stellen muss, sich engagiert loszulösen und verantwortlich nach neuen Formen zu suchen (Emanzipation).

#### **E Persönlichkeits-Qualitäten**

Nachdem es eine Zeitlang ausgesehen hat, als seien für die Ausbildung zum Lehrer vorwiegend Qualifikationen aus den professionellen Bereichen zu entwickeln, gewinnt doch vermehrt wieder die Auffassung an Gewicht, es müssten gleichzeitig auch die Persönlichkeit des Lehrers, sein Verhältnis zu sich selber und zu den Mitmenschen, zu seinem Beruf und zu den Wert- und Daseinsfragen zu fördern versucht werden. Darum muss gesamthaft und gemeinsam auch auf die folgenden Qualifikationen hingearbeitet werden:

- seinen Beruf und seine eigene menschliche Existenz annehmen, ertragen, bejahen;
- Vertrauen haben in seine eigene menschliche und berufliche Handlungsfähigkeit;
- verstehen und ertragen lernen fremder und befremdender Daseins- und Verhaltensformen;
- an gemeinsamer Freude und Trauer Anteil haben und Anteil nehmen lernen.
- Diese vier Einstellungen auch in Krisen- und Konfliktsituationen durchzuhalten: Stärken der persönlichen Belastbarkeit.
- Bereit und imstande sein, sowohl herkömmlichen Ansprüchen als auch neuen Erwartungen gewachsen zu sein. Damit ist verbunden das Anstreben einer lebenslangen Bereitschaft zum *Umlernen und zum Neulernen*: d. h. bereit und imstande sein, das Bedürfnis nach Neuem immer wieder zu beleben, Hilfen zum Umlernen und Neulernen zu suchen, anzunehmen und anderen vorzuschlagen und anzubieten.
- Bereitschaft zu Verantwortung gegenüber den Kindern und deren Eltern, und zu Engagement gegenüber den Erziehungs- und Lehraufgaben.
- Wertebewusstsein, aus dem heraus der Lehrer gegenüber Gültigem offen bleiben könnte und selber nach Verpflichtendem zu suchen vermöchte.

#### **Zur Zusammenfassung**

In der Darstellung (S. 24–25) habe ich versucht, das bisher Ausgeführte matrixartig zusammenzufassen, damit auf diese Weise das Ganze überblickt und die einzelne Qualifikation leichter in den Gesamtrahmen eingeordnet werden kann.

In diesem Zusammenhang sei noch auf einen jüngsten Versuch aufmerksam gemacht, Antwort auf die Frage zu geben, «welche Aufgaben und Tätigkeiten heute ‚den Lehrer‘ kennzeichnen und auszeichnen». <sup>4</sup> Dieser Beitrag ist beachtenswert, weil er aufzeigt, wie durch bewusste Umdeutungen «sachlich und menschlich unerlässliche Funktionen» im Namen uneingeschränkter Emanzipation verdächtig und angreifbar gemacht werden.

#### **Didaktik, Fachdidaktik : was ist das ?**

Mit den gegenwärtigen Gesprächen um die Reform der bernischen Lehrerbildung sind die beiden Fachausdrücke Didaktik und Fachdidaktik auch bei uns in den allgemeinen Sprachgebrauch eingegangen. Die Planer der vorliegenden Modelle (Lemo-Modell und Berner Modell) haben bei ihrer Arbeit richtigerweise auf den internationalen Diskussionsstand ausgegriffen und damit einen bei uns bisher wenig gebräuchlichen Wort- und Begriffsschatz aufgenommen. Dadurch werden nun fast unvermittelt in breiten Kreisen neue Begriffe verwendet, ohne dass durchwegs klar zu sein scheint, was damit gemeint ist. Das trifft insbesondere für Didaktik und Fachdidaktik zu. Sie werden offensichtlich in einem eingeschränkten Sinn gebraucht. Dadurch entstehen zum Teil falsche Vorstellungen darüber, was in einer erneuerten und verlängerten Lehrerbildung von diesbezüglichen Lehrveranstaltungen geleistet werden müsse. Das rührt daher, dass die in-

<sup>4</sup> Theodor Ballauf: Konstitution und Deformation der Aufgaben des Lehrers. In: Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft. Festschrift zum 65. Geburtstag von Josef Derbolav (Hrsg. Dietrich Benner). Henn Kastellaun 1977.



tensiven ausländischen Diskussionen über die entsprechenden Probleme bei uns kaum Widerhall gefunden haben. In der Bundesrepublik hatten sie in den frühen Fünfzigerjahren mit Wenigers «Didaktik als Bildungslehre» eingesetzt. Sie erreichten in der ersten Hälfte der Sechzigerjahre ihren ersten Höhepunkt in den Auseinandersetzungen um die Marburger und die Berliner Schule (Wolfgang Klafki – Paul Heimann, Wolfgang Schulz). Schliesslich wurden die fachdidaktischen Diskussionen belebt durch die auch in der Bundesrepublik in Gang gekommene Curriculum-Forschung und -Entwicklung Ende der Sechziger-, anfangs der Siebzigerjahre.

Bei uns scheinen Didaktik und ebenso Fachdidaktik immer noch gleichbedeutend mit Methodik gebraucht zu werden. Dies etwa in dem Sinne, wie es vor Jahren ein informierter Kollege ironisch erklärte: «Im Seminar spricht man von Methodik, an der Uni dann heisst das gleiche Didaktik». Gemeint ist beide Male Methodik als Belehrung über Unterrichtsverfahren: Lernen, wie man Kindern den Stoff beibringen kann. Mit den folgenden Darstellungen soll dieses nur sehr beschränkt zutreffende Verständnis von Didaktik und Methodik erweitert werden.

## Was meint der Begriff «Didaktik»?

Eine erste sehr einfache Erklärung lautet: Didaktik fragt im Zusammenhang mit Unterricht nach dem *Was*, *Warum* und *Wozu*, Methodik nach dem *Wie* und dem *Womit*. In der langen Geschichte der Unterrichtstheorie sind jedoch Sinnbereiche abgegrenzt worden, nach denen Didaktik in einem engeren und in einem weiteren Sinne verstanden wird. Man kann heute sechs solche Bedeutungen umschreiben, wobei in Gesprächen und in der Literatur oft vom gleichen Autor die Bedeutungsbereiche gewechselt und vermischt werden.

### 1. Didaktik als Wissenschaft und Lehre vom Lehren und Lernen

Vertreten wird diese Richtung heute von Josef Dolch<sup>5</sup>. In seinem Sinne umfasst Didaktik alles Lehren und Lernen, auf allen Stufen und in allen Formen, sei es

bewusst oder unbewusst, systematisch in besonderen Einrichtungen oder unsystematisch im Alltag. Didaktik beschäftigt sich danach mit Inhaltsfragen ebenso wie mit jenen der Methoden, Organisationsformen und der Hilfsmittel.

### 2. Didaktik als Theorie der Steuerung von Lehr- und Lernprozessen

Zwei Autoren sind als Vertreter dieser Richtung besonders bekannt geworden, Helmar Frank und Felix von Cube<sup>6</sup>. Beide kommen von der Kybernetik her, weshalb auch von informationstheoretischer oder von kybernetischer Didaktik gesprochen wird. Danach ist Lernen ein Vorgang, bei dem ein Lernsystem Informationen aufnimmt, verarbeitet, speichert und wiedergibt. Das Lehrsystem steuert im Lehrprozess das Lernen des Lernsystems. Die kybernetische Didaktik versucht, die Bedingungen und Zusammenhänge zwischen Lehrsystem und Lernsystem genau festzulegen und in mathematischer Form zu beschreiben. Ziel ist ein berechenbares und steuerbares Lehren und Lernen. Didaktik wird deshalb verstanden als «die Wissenschaft von den prinzipiellen Eingriffsmöglichkeiten und Konstruktionsmöglichkeiten im Bereich menschlichen Lernens» (von Cube S. 185).

Diese Auffassung von Didaktik geht nicht auf Inhalts- und Zielfragen ein, weil sie Zielprobleme als vorausentschieden und Inhalte als gegeben erachtet. Sie spielt eine bedeutende Rolle bei der theoretischen Begründung und bei der Entwicklung von Lehrmaschinen sowie von Lehrtexten für den programmierten Unterricht.

### 3. Didaktik als Theorie zu psychologisch begründetem Handeln im Unterricht

Diese Richtung vertritt Hans Aebli<sup>7</sup>. In seinem Buch «Psychologische Didaktik»<sup>8</sup> umschreibt er die Aufgabe und damit den Begriff Didaktik folgendermassen: «Die wissenschaftliche Didaktik stellt sich die Aufgabe, aus der psychologischen Kenntnis der Vorgänge geistiger Formung diejenigen methodischen Massnahmen abzuleiten, welche für die Entwicklung der Prozesse am besten geeignet sind.» (8/15). Dabei müsse man zuerst «das gewünschte Ergebnis definieren»: Tatsachen kennen, einen Begriff besitzen. Es sei Sache der Psychologie des Denkens, die Aneignungsprozesse zu klären, und deshalb Aufgabe der Didaktik zu definieren, *wie* die Schüler einen Stoff

«kennen» und «wie sie ihn lernen». Überdies habe sie zu klären, welches «die günstigsten Bedingungen für diese Bildungsprozesse» seien. Im Vorwort zu den «Grundformen» verwendet er Didaktik und Methodik ebenfalls als gleichbedeutende Begriffe. Der synonyme Gebrauch kommt auch darin zum Ausdruck, dass Aebli die einzelnen Grundformen immer in einem «psychologisch-theoretischen» und einem «didaktisch-praktischen» Teil darstellt, «An den didaktischen Folgerungen erweist es sich, ob die psychologischen Grundlagen (dieser Methodik) tragfähig sind». (7/14–18).

Sieht man sich in den bundesdeutschen Publikationen um, welche Theorien und Modelle der Didaktik zusammenfassend darstellen, so fällt einem auf, dass Aebli's Didaktik-Verständnis nirgends referiert wird<sup>9</sup>. Andererseits finden sich auch bei Aebli keine Hinweise auf anders gerichtete Ansätze. Man scheint sich gegenseitig nicht zur Kenntnis zu nehmen.

### 4. Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans

Diese Richtung wird auch als «geisteswissenschaftliche Didaktik» bezeichnet. Sie wurzelt in der Reformpädagogik und

<sup>5</sup> Dolch Josef: Lehrplan des Abendlandes. Henn Ratingen 1959.

Dolch Josef: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. Ehrenwirth, München 1960.

<sup>6</sup> Felix von Cube: Kybernetische Grundlagen des Lehrens und Lernens. Klett Stuttgart 1968<sup>2</sup>.

Helmar Frank: Kybernetische Grundlagen der Pädagogik. Baden-Baden 1962.

<sup>7</sup> Hans Aebli: Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage. Klett Stuttgart 1976. (9. stark erweiterte und umgearbeitete Auflage des 1961 erstmals erschienen Buches.)

<sup>8</sup> Hans Aebli: Psychologische Didaktik. Klett Stuttgart 1962, 1966.

<sup>9</sup> Herwig Blankertz: Theorien und Modelle der Didaktik. Juventa München 1970.

Ruprecht / Beckmann / von Cube / Schulz: Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Schroedel Hannover 1977<sup>3</sup>.

Wolfgang Klafki: Unterricht-Didaktik, Curriculum-Methodik. Fischer-Lexikon A-Z Pädagogik. Fischer Frankfurt/Main 1973.



ist nach dem Ende des 2. Weltkrieges von Erich Weniger begründet und seither von dessen Schüler Wolfgang Klafki weiterentwickelt worden.<sup>10</sup>

Weniger ging von einer Untersuchung aller am Unterricht beteiligten Faktoren aus, schränkte dann aber seine weiteren Darlegungen auf Inhalts- und Zielfragen ein. Methoden- und Hilfsmittelprobleme blieben ausgeklammert. So begründete er eine «Didaktik im engeren Sinne». Dieser Ansatz wurde von Klafki in seinen ersten zentralen Arbeiten aufgenommen und theoretisch verfeinert. Der Kern seiner Theorie ist ein Gedanke Wenigers, den Klafki den «Satz vom Primat der Didaktik im engeren Sinne» im Verhältnis zur Methodik nennt. Danach können Entscheide für methodische Massnahmen erst getroffen werden, wenn über Inhalte und Ziele nachgedacht ist. Mit diesem Gedanken begründet Klafki sein Postulat, das er im Titel einer seiner Abhandlungen formuliert hat, wonach die «Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung» zu verstehen ist. Klafki hat seine Theorie in der Auseinandersetzung mit den Berliner Didaktikern und mit den von der Curriculum-Diskussion aufgegriffenen Problemen seit 1970 weiter profiliert. Insbesondere hat er sie nach den Bedingungsbereichen hin ausgebaut, indem er die Fragen um die anthropologischen Voraussetzungen des Lernens aufgriff und jene nach den Zielsetzungen um Erörterungen über die historischen und gesellschaftlichen Zusammenhänge erweiterte.

Aus der Auseinandersetzung mit den historischen und den politisch-sozialen Faktoren der Bildungssysteme weist er jetzt der Didaktik auch eine kritisch-klärende Funktion zu. Überdies wird nun ebenfalls das Methodenproblem von seiner Theorie breit erfasst und in dessen wechselseitigem Verhältnis zu den anderen Bereichen des didaktischen Feldes dargestellt.

Einen besonderen Akzent innerhalb der geisteswissenschaftlichen Ausprägung der Didaktik bewahrt Josef Derbolav. Er vertritt als einer der wenigen Pädagogen nach wie vor die Auffassung, Wissen erhalte allein im Durchgang durch das Gewissen seinen Bildungssinn. Dazu bemerkt Horst Ruprecht, «die von Derbolav aufgeworfene Problematik wird uns spätestens um die Jahrtausendwende bedrängen».<sup>11</sup> Es gibt Anzeichen dafür, dass es nicht mehr so lange dauern könnte, bis sich die Erziehungswissenschaft ebenfalls dem Gewissen verpflichten muss, d.h. dass alle didaktischen Konzepte, Entscheidungen und Handlungen ethisch zu gewichten sind.

## 5. Didaktik als Strukturtheorie des Unterrichts

Die Theorie des Unterrichts, wie sie seit den frühen Sechzigerjahren von einer Autorengruppe in Berlin entwickelt worden ist, wird auch als «Didaktik der Berliner Schule» oder als «lerntheoretische Didaktik» bezeichnet.<sup>12</sup> Wolfgang Schulz, der nach dem Tode von Paul Heimann diesen Ansatz weiterentwickelt hat, spricht jetzt von einem «lehrtheoretischen Konzept».

Erster Anreger der Berliner Didaktik war Paul Heimann, damals aktiver Lehrer und Mitarbeiter in der Lehrerbildung. Anlass für sein 1962 erstmals veröffentlichtes Konzept «Didaktik als Theorie und Lehre» war der Eindruck, die damals wegleitenden Bildungstheorien blieben in der Praxis folgenlos. Die didaktischen Entscheidungen im Schulalltag würden weit mehr von der zahlreichen didaktischen Kompendienliteratur beeinflusst als von den weitreichenden Entwürfen der grossen Bildungstheoretiker. Die fehlende Brücke zwischen «bildungsphilosophischem Stratosphärendenken» und dem, was in den Unterrichtsstunden wirklich geschieht, wollte er mit seiner «lerntheoretisch orientierten Didaktik» schlagen.

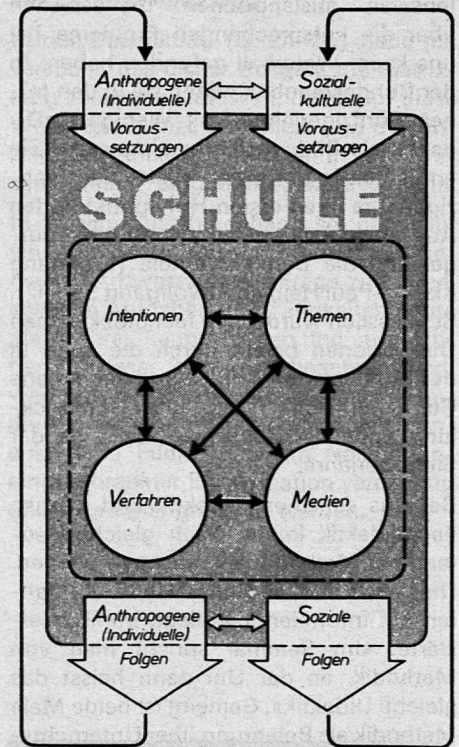
Paul Heimann versteht Didaktik als Theorie des Unterrichts, welche grundsätzlich alle im Unterrichtsgeschehen wirksamen Faktoren zu erfassen hat. Sie sei «als ein offenes, nicht aber als normatives, programmatisch und inhaltlich festgelegtes System mit konkreter Anweisungsfunktion» zu entwickeln. Das von ihm entworfene Konzept umfasst die «unterrichtlichen Entscheidungsfelder»

- Intentionen, Zielsetzungen
- Inhalte, Themen
- Methoden, Verfahren
- Hilfsmittel, Medien

Von einer Didaktik als Theorie des Unterrichts mitzubedenken sind die «unterrichtlichen Bedingungsfelder»

- Anthropogene } Voraus-
- Soziale und kulturelle } setzungen

In der folgenden Darstellung fasst Wolfgang Schulz das Kategoriensystem zusammen und deutet die darin auftretenden Wechselwirkungen (Interdependenzen) an.



Schulz, Wolfgang: Aufgaben der Didaktik. In: Kochan, Detlef C. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik. Fachwissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1970, S. 414.

In weiterführenden Diskussionen ist aufgezeigt worden, dass mit der «Theorie des Unterrichts» ein Teilbereich eines nochmals umfassenderen erzieherischen Handlungs- und Reflexionsfeldes dargestellt ist. Die Resultate der Auseinandersetzungen um das Didaktik-Verständnis der Nachkriegszeit werden in der folgenden Übersicht festzuhalten versucht.

<sup>10</sup> Erich Weniger: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Teil 2: Didaktische Voraussetzungen in der Schule. Beltz Weinheim 1952/1959.

Wolfgang Klafki: Studien zur Bildungstheorie und zur Didaktik. Beltz Weinheim 1963.

Wolfgang Klafki: Curriculum-Didaktik. In: Christoph Wulf (Hrsg.), Wörterbuch der Erziehung. Piper München 1976<sup>3</sup>.

<sup>11</sup> Josef Derbolav: Das Exemplarische im Bildungsraum des Gymnasiums. Schwann Düsseldorf 1957.

Josef Derbolav: Frage und Anspruch. Pädagogische Studien und Analysen. Henn Ratingen 1970.

<sup>12</sup> Paul Heimann / Gunter Otto / Wolfgang Schulz: Unterricht-Analyse und Planung. Schroedel Hannover 1965.

Paul Heimann: Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Hrsg.: K. Reich und H. Thomas. Klett Stuttgart 1976.



## Das «Umfeld» der Didaktik

<p><b>Psychologie</b></p> <p>Entwicklungspsychologie</p> <p>Das Problem der altersgemässen und stufenspezifischen Sachbegegnung</p> <p>Wahrnehmung, Wahrnehmungsformen</p> <p>Welt- und Sachbewältigung in den verschiedenen Altersphasen</p> <p>«Kind und . . .»</p>	<p><b>Pädagogik</b></p> <p>Pädagogische Anthropologie Philosophische Anthropologie</p> <p>Das Problem von «Begabung und Lernen». Begründung und Herleitung von Erziehungszielen</p> <p>Der Mensch als das auf Erziehung hin angelegte Wesen</p>	<p><b>Pädagogische Psychologie</b></p> <p>Lerntheorie</p> <p>Das Problem der altersgemässen Repräsentation, der «angemessenen Version eines jeden Unterrichtsthemas», der Anschauung und der Vorstellungsbildung. Handelndes und verbales Lernen</p>	
	<p><b>Das «Infeld» der Didaktik</b></p>		
	<p><b>Bedingungsfelder</b> (Lebensbereiche, «Individuallage»)</p>	<p><b>Entscheidungsfelder</b> (Planung, Unterrichtsvorbereitung)</p>	
	<p><b>Anthropogene Voraussetzungen</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Biologische und physiologische Gegebenheiten</li><li>• «Begabung und Lernen», Anlage und Lernen</li><li>• Lernbehinderungen, Leistungsbehinderungen aufgrund von physiologischen Störungen</li></ul>	<p><b>Ziele</b></p> <p>Zieltheorie. Zielkritik (Herkunft, Begründung und Präzisierung von Zielangaben)</p>	
		<p><b>Inhalte</b></p> <p>Auswahl und Reduktion Inhaltskritik</p>	
<p><b>Gesellschaft</b></p> <p>Öffentlichkeit</p> <p>Politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Faktoren</p> <p>Erwartungen, Interessen, leitende Vorstellungen der Eltern, der verschiedenen sozialen Schichten gegenüber der Schule</p>	<p><b>Soziale und kulturelle Voraussetzungen</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Lernumwelten (Familie, Nachbarschaft, soziale und wirtschaftliche Unterschiede)</li><li>• Sprachumwelten (Dialekte, Berufs- und Schichtsprachen)</li><li>• Kulturumwelten (Ansprüche, Erwartungen, Vorbilder)</li></ul>	<p><b>Methoden</b></p> <p>Organisationsformen Sozialformen Vermittlungsformen Methodenkritik</p>	<p><b>Schule</b></p> <p>Systemtheorie Organisationstheorie Schulrecht</p> <p>Schule und Unterricht als juristisches Konfliktfeld und als Bereich des öffentlichen Rechts</p>
		<p><b>Medien</b></p> <p>Hilfsmittel, einschliesslich Lehrmittel</p> <p>Technische Mittel, Medienkritik</p>	
	<p><b>Lehrer</b></p> <p>Lehrer-Rollen, Lehrer-Bilder, Erwartungen gegenüber dem Lehrer</p> <p>Selbstverständnis, Identifikation und soziale Integration des Lehrers.</p> <p>Psychohygiene des Lehrers («Seele und Beruf des Lehrers» [Schohaus])</p>		



## 6. Didaktik als Theorie der Curriculum-Forschung und Curriculum-Entwicklung

Die Aufgaben, welche dieses Verständnismodell von Didaktik umfasst, können etwas genauer mit den folgenden Teilbereichen gekennzeichnet werden:

erforschen entwickeln erproben erneuern

von Lehrplänen, Lehrmitteln und Lehrverfahren einerseits und andererseits der Prozesse, Abhängigkeiten und Zusammenhänge, welche die Aktivitäten beeinflussen

Damit dürfte deutlich werden, in welcher Weise der Begriff Didaktik hier nochmals umfassender zu verstehen ist. Es entspricht dieses Bedeutungsfeld nun weitgehend den Dimensionen, in die hinein Wolfgang Klafki den ursprünglichen Ansatz in seinen Darstellungen weiterführt.<sup>13</sup> Im Sinne einer knappen Information sei hier kurz zusammengefasst, welche neuen Gesichtspunkte Klafki nun ausdrücklich in seine Darstellung miteinbezieht:

- Didaktik ist Theorie des Unterrichts, welche Methodik als Teildisziplin umfasst.

- Didaktik wird verstanden «als kritisch-konstruktive Theorie», die sich hermeneutischer, empirischer und ideologiekritischer Fragestellungen und Methoden bedient. Sie will Praxis sowohl beschreiben und durchschaubar machen als auch Vorschläge zum Verändern bestehender Praxis ausarbeiten und begründen. Deshalb umfasst sie «Entscheidungen, Entscheidungsvoraussetzungen und Entscheidungsbegründungen» über

- Ziele (Intentionen) des Unterrichts
- seine Inhalte
- Organisations- und Vollzugsformen (Methodik)
- Medien des Unterrichts

- In das Medienproblem einzuschliessen sind ausser den herkömmlichen Hilfsmitteln auch das Schulbuch und das Schülerarbeitsbuch, weil alle Medien nicht bloss Hilfsfunktion haben, sondern zugleich Ziel- und Inhaltsträger sind.

- Curriculumtheorie und Didaktik sind weitgehend als bedeutungsgleich zu verstehen. Der Unterschied zwischen Curriculumtheorie und Didaktik i. w. S. kann einzig darin gesehen werden, dass die Curriculumtheorie ausdrücklich von der Forderung ausgeht, es müsse Planung,

Entwicklung, Einführung und Erneuerung von Curriculum-Elementen konsequent wissenschaftsbezogen durchgeführt werden. Von diesem Standort aus schliesst sie grundsätzlich alle Problemfelder ein, die auch von der Didaktik als Theorie des Unterrichts angegangen werden.

- Die Didaktik unterscheidet und differenziert die verschiedenen Entscheidungs- und Begründungsebenen zunächst aus analytischer Absicht. Daraus sollen Instrumente für die Klärung kontroverser Situationen in Planungsprozessen hervorgehen. Sie sind nicht zu verstehen als einengende Schematas für den Lehrer, der Unterricht plant oder mit Kollegen über Unterricht diskutiert. Andererseits kann aber auch hier ein entwickeltes theoretisches Bewusstsein, das von einzelnen Partnern in ein Gespräch eingebracht wird, die individuellen Entscheide, die Stellungnahmen, die Argumente und Zusammenhänge sachlich differenzieren und klären helfen. Darin ist die Bedeutung der Didaktik in der Lehrer-Grundausbildung zu sehen, insbesondere auch im Bereich der «Organisation des Theorie-Praxis-Bezugs» (theoriebegleitende Übungen und berufspraktische Ausbildung).

Mit dem bisher Dargestellten werden zwei Entwicklungstendenzen deutlich erkennbar:

- Der Begriff Didaktik wird, von einer Ausnahme abgesehen, nicht gleichbedeutend mit Methodik verwendet. Am ehesten könnte er mit «Theorie des Unterrichts» umschrieben werden, in deren Mittelpunkt die Ziel-, Inhalts- und Methodenprobleme als eigentlicher didaktischer Kern stünden (Entscheidungsfelder der Berliner Didaktiker).

- Bereits die Probleme der Bedingungsfelder und erst recht jene des weiteren didaktischen Umfelds greifen in Nachbarbereiche und in Spezialgebiete hinein, womit die Didaktik in die Gefahr kommt, sich expansiv zu einer alles umfassenden Theorie auszuweiten. Das wird noch deutlicher, sobald die Themen «Fachdidaktik» und «Curriculumtheorie – Curriculumentwicklung» in die Erörterungen einbezogen werden. Diese Tendenz ist sowohl bei Klafki wie bei Schulz unverkennbar.

Es ist darum verständlich, wenn unter dem Eindruck dieser weit ausgreifenden Konzepte gefragt wird, wo denn die Pädagogik und die Psychologie blieben. Worauf man zugeben muss, dass unter dem Einfluss der skizzierten Expansion und durch die Entwicklung der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft pädagogische Erörterungen innerhalb der Didaktik

stark in den Hintergrund getreten sind. Selbst bei den so zentralen Ziel- und Inhaltsfragen wird immer wieder von der Diskussion hintergründiger pädagogischer Probleme und Zusammenhänge abgerückt zugunsten einer ziemlich vordergründigen Lernzieltechnik und überquellender Stoffkataloge.<sup>14</sup>

### Was meint der Begriff «Fachdidaktik»?

Fachdidaktik als Ausbildungsveranstaltung in der Lehrerbildung setzt sich mit dem Planen, dem Einleiten und Durchführen, dem Kontrollieren, Steuern und Verändern von Lernprozessen bei Kindern im Zusammenhang mit einem bestimmten Fach auseinander. Das erfolgt einerseits in Theoriestunden, andererseits in praktischen Übungen und in zusammenhängenden Praktika (Fachpraktika).

Indem die Fachdidaktik die Seminaristen an Auseinandersetzungen mit ihren spezifischen Problemen teilhaben macht und zum Aufbauen entsprechender Handlungs- und Entscheidungsfähigkeiten beiträgt, ist sie Element der Berufsbildung. Als solches formt sie gleichzeitig mit an der gesamten Persönlichkeit der werdenden Lehrer.

<sup>13</sup> Wolfgang Klafki: Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. Zeitschrift für Pädagogik 1/1976 S. 77–94.

<sup>14</sup> Auf solche und ähnliche Unstimmigkeiten weisen Martin Wagenschein, Horst Rumpf, Johannes Flügge, Werner S. Nicklis und einige andere immer wieder hin. Man lese dazu etwa:

Johannes Flügge (Hrsg.): Zur Pathologie des Unterrichts. Klinkhardt Bad Heilbrunn 1970.

Johannes Flügge (Hrsg.): Pädagogischer Fortschritt? Klinkhardt Bad Heilbrunn 1972.

Horst Rumpf: Scheinklarheiten. Westermann Braunschweig 1971.

Horst Rumpf: Unterricht und Identität. Juventa München 1976.

Martin Wagenschein u. a.: Rettet die Phänomene. Hrsg. von der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungs- und Erziehungsfragen. Basel 1976.

(Der Vortrag von Martin Wagenschein «Rettet die Phänomene! Der Vorrang des Unmittelbaren» ist in einer 3. Fassung abgedruckt in der Zeitschrift «Der mathematische und der naturwissenschaftliche Unterricht». April 1977 S. 129–137. Dümmler Frankfurt/Main 1977.)



## Schwerpunkte der Auseinandersetzung

Im Mittelpunkt fachdidaktischer Erörterungen stehen *Ziel- und Inhaltsfragen*.

- Welche spezifischen Inhalts- und welche Verfahrensziele sollen oder können im betreffenden Fach angestrebt werden?
- Zu welchen allgemeinen Unterrichtszielen trägt die Arbeit an Themen dieses Faches bei?

Sehr wichtig sind weiter die *Auswahl- und Entscheidungsprobleme*. Dabei geht es darum, die Wissenschaftsinhalte auf ihre Bedeutsamkeit für die Bildung und im Zusammenhang mit Lernprozessen zu prüfen. Es sind Inhalte schwerpunktmäßig auszuwählen, umzuformen und lernwirksam und zielgerecht zusammenzufügen: Didaktische Reduktion und Integration. Dabei sind folgende Fragen wichtig:

- Wie werden aus den Fachinhalten die Unterrichtsthemen ausgewählt? Wie sind die einzelnen Themen zu einem Unterrichtsprogramm zu ordnen?
- Wer wählt aus? Wie kommen Lehrpläne und Lehrmittel zustande? Welche Interessen sind dabei beteiligt? Wer macht sie geltend? Welche Entscheidungsfunktionen kommen auf welcher Ebene dem Lehrer zu?
- Mit welchen Kriterien werden Auswahl und Anordnung begründet? Woher stammen diese? Welche Kriterien führen zu Neuerungen?
- In welchem Zusammenhang stehen die ausgewählten Themen mit Inhalten anderer Bereiche?

In einem dritten Schwerpunkt geht es um das Problem, *wie im betreffenden Fach zielbezogen und inhaltsgerecht unterrichtet werden kann*:

- Wie sind die Themen mit Rücksicht auf das Alter der Kinder zu gestalten? (Anschaulichkeit, Abstraktionshöhe der Sprache).
- Welche Vermittlungsformen, welche Arbeits- und Sozialformen sind sachangemessen und zielwirksam?
- Welche Zugänge, Voraussetzungen bestehen bei Kindern eines bestimmten Alters und einer bestimmten Umgebung zu diesen Themen?
- Welche besonderen Hilfsmittel können in diesem Fach eingesetzt werden?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Ziel-, Inhalts-, Auswahl- und Anordnungsentscheidungen einerseits, Voraussetzungen und Verfahrensmöglichkeiten andererseits?

Alle fachdidaktischen Überlegungen orientieren sich an Kriterien, welche aus der betreffenden Fachwissenschaft, aus der Pädagogik, der Pädagogischen Psychologie, der Allgemeinen Didaktik, aus historischen, gesellschaftlichen und politischen Reflexionen und aus der Unterrichtspraxis gewonnen werden.

## Bereichs-, Stufen- und Schulartendidaktiken

In der Praxis hat sich gezeigt, dass didaktische Probleme, welche durch die unterschiedlichen Organisationsformen von Schule bedingt sind, in Fachdidaktiken nicht ausreichend erörtert werden können. Diskutiert werden *Bereichsdidaktiken*, wenn es darum geht, fächerübergreifende Unterrichtsangebote zu entwickeln, z.B. «Sachkunde im naturwissenschaftlichen Bereich» oder «Sachkunde im gesellschaftlich-sozialen Bereich», «Polytechnische Erziehung und Bildung» oder «Sozial- und Umweltkunde». Von *Stufendidaktiken* wird im Zusammenhang mit spezifischen Problemen in der Grundstufe (1.–4. Schuljahr) gesprochen oder im Zusammenhang mit der Orientierungsstufe (5./6.). Wobei die stufendidaktischen Erörterungen meistens fachdidaktische und fächerübergreifende Fragen gleichzeitig bearbeiten müssen. Stufendidaktische Probleme stellen sich ebenfalls für die Gestaltung von Unterricht an Abschlussklassen, im Kanton Bern beispielsweise für das freiwillige 10. Schuljahr.

Ob *Schulartendidaktiken* notwendig seien, ist umstritten. Von der Praxis her wird die Frage eher bejaht, von theoretischen Überlegungen aus aber verneint.

## Didaktik – Curriculumtheorie – Fachdidaktik

In eine kurze und notwendigerweise auch verkürzende Aussage gefasst, können gemeinsame und unterscheidende Leistungen dieser drei Theorie-Ebenen etwa so beschrieben werden:

- Die Allgemeine wie die Fachdidaktik behandeln Inhalts-, Ziel-, Methoden- und Hilfsmittelfragen. Sie tragen in diesen Bereichen durch ihre kritisch-aufbauenden und weiterführenden Impulse dazu bei, dass Schule und Unterricht gesamthaft lebendig bleiben.
- Die Allgemeine Didaktik hat ihr Schwergewicht im analysierenden Herausarbeiten von Auswahl-, Entscheidungs- und Begründungskriterien für die Inhalts-, Ziel-, Methoden- und Hilfsmittel-

teldiskussion. Diese Leistung kommt zustande in der Auseinandersetzung mit philosophischen, pädagogischen, psychologischen und gesellschaftswissenschaftlichen Aspekten.

- Die Fachdidaktiken haben ihre Akzente einerseits darin, fachspezifische Inhalte aus dem aktuellen Wissens- und Reflexionsstand der betreffenden Fachwissenschaft aufzuarbeiten und umzugestalten zu Unterrichtsthemen. Dies geschieht, indem sie gleichzeitig die von der Allgemeinen Didaktik bearbeiteten Ziel-, Inhalts-, Methoden- und Hilfsmittelprobleme aufgreifen, erörtern und zum mindesten an Beispielen vorzeigen, wie im fachspezifischen oder fächerübergreifenden Unterricht diese Gesichtspunkte gestaltungswirksam werden können.

- Fachdidaktische Bemühungen erfolgen auf verschiedenen Handlungsebenen:
  - Planen, durchführen und verändern von längeren oder kürzeren Arbeitseinheiten für eine bestimmte Schulsituation.
  - Planen, entwerfen, entwickeln, erproben und einführen von neuen Lehrmitteln.
  - Analyse und Kritik von Lehrplänen und Lehrmitteln; ansetzen zu deren Reform.

Alle diese Arbeiten sind Teil der unter dem Gesamtbegriff «Curriculumentwicklung» zusammengefassten Aktivitäten. Sie werden ausgelöst und geleitet durch die von der Allgemeinen Didaktik aufgezeigten Kriterien und Zusammenhänge.

- Fachdidaktische Überlegungen werden somit immer primär von einem didaktischen Standort aus herausgefordert, nicht durch spezifische Aspekte und Bedürfnisse der Fachwissenschaften.

## Neueste Entwicklungstendenzen

Im Abschnitt über die geisteswissenschaftliche Didaktik habe ich bereits angedeutet, in welcher Richtung Wolfgang Klafki sein Konzept weiterentwickelt. Es stehen Publikationen in Aussicht, in denen insbesondere die Didaktische Analyse neu formuliert und begründet werden wird.<sup>15</sup>

Aus der Auseinandersetzung mit der von Klafki verfolgten Richtung zeichnet sich bei Beckmann ein «realistischer Ansatz»

<sup>15</sup> Wolfgang Klafki: Probleme einer Neukonzeption der didaktischen Analyse. Päd. Institut Düsseldorf 1977 (vergriffen).



ab, mit dem sich dieser Autor zum Ziel setzt, «den Praktiker zu erreichen» und diesem «bei der Bewältigung der täglichen Unterrichtsarbeit zu helfen».<sup>16</sup>

Bekannt ist auch, dass Wolfgang Schulz daran ist, die Berliner Didaktik neu zu fassen. Dabei dürfte sich bei ihm Unterrichten als ein Handeln in einem von individuellen, gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Faktoren bestimmten Feld herausstellen, worin vor allem die wechselseitigen Abhängigkeiten (Interdependenzen) eine erhebliche Rolle spielen werden.<sup>17</sup>

Unterrichten als soziales Handeln aufzufassen, wird von zwei Richtungen her nahe gelegt:

• Soziologische und kulturanthropologische Arbeiten haben bewusst gemacht, dass Menschen heute in drei unterschiedlichen Erfahrungsräumen aufwachsen und leben:

– «Primäre» Erfahrungen: «das Stück Wirklichkeit, in dem man zurechtzukommen habe, in dem man handeln müsse». Sie sind persongebunden.

– «Sekundäre» Erfahrungen: Es sind Verhaltensmuster, Handlungsschematas, Rollenmuster, die man innerhalb des Stückes Wirklichkeit, in dem man lebt, übernehmen muss.

– «Tertiäre» Erfahrungen: Sie werden in der Form von «empirischen» Aussagen gemacht. «Die Realität... ist durch Konvention reduziert auf exakt definierbare und definierte Forschungsfelder.»<sup>18</sup> Unterricht muss deshalb so angelegt werden, dass die Schüler darin einer «vieldimensionierten Wirklichkeit» gegenüber treten können. Neue Didaktik-Konzepte, die aus diesen Grundlagen heraus entwickelt werden, zum Teil als Gegen-Entwürfe zu einseitig fachorientierten Programmen, sind Hillers eben zitierte «Konstruktive Didaktik», sowie die Entwürfe zu einem «mehrperspektivischen Unterricht» der Arbeitsgruppe Giel/Hiller an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen.<sup>19</sup>

• Einen zweiten Anstoss, didaktische Überlegungen von neuen Gesichtspunkten aus aufzunehmen, ist von sprachwissenschaftlichen und psychologischen Theorien ausgegangen. Unterricht wird von hier aus aufgefasst als «Sprachspiel». Das aufeinander bezogene Handeln und die wechselseitige Verständigung der Partner in Handlungssituationen werden als zentrale Anliegen begründet und an Beispielen ausprobiert.<sup>20</sup>

Die vollständigste kurzgefasste Darstellung der gesamten Didaktik-Curriculumtheorie-Problematik liegt meiner Meinung nach zur Zeit im Artikel im Fischer Lexikon «Pädagogik» vor.<sup>21</sup> Aus allem werden zwei Entwicklungsmerkmale deutlich:

• Didaktik ist längst zu einem die frühere Methodik weit überschreitenden Theoriefeld geworden. Sie greift auch weit über eine «psychologisch begründete Methodik» (Aebli) hinaus.

• Didaktik ist kein abgeschlossenes Denk- oder Anweisungssystem. Im didaktischen Denken wird von unterschiedlichen Positionen aus versucht, verstehbar zu machen, wovon Unterricht abhängt und welche Ansprüche an Unterricht zu stellen sind. Didaktik hilft mit, den geistigen Raum Schule und Unterricht zu weiten.

(Siehe Darstellungen Seiten 33 und 34)

## Folgerungen für die Lehrerbildung und deren Reform

### Zum Planungsvorgehen

Die Schulreform der Nachkriegsjahre zeichnet sich gesamthaft dadurch aus, dass sich immer entschiedener die Absicht durchgesetzt hat, Erneuerungen seien wissenschaftlich zu planen und zu kontrollieren. Am konsequentesten ist dieses Programm in den Curriculumtheorien entwickelt. Lehr- und Lernsysteme seien danach wissenschaftlich auf Bedingungen und Zusammenhänge hin zu erforschen und nach überprüfbaren Verfahren zu entwickeln, zu erproben, einzuführen und zu erneuern. Die Reformen wurden von Experten übernommen und von diesen den Lehrern planmässig verordnet.

Diesem Vorgehen ist bald Opposition erwachsen. Früh schon von rein theoretischen Überlegungen her, in denen aufgezeigt wurde, welche Verluste eine streng rationale Planung selber erzeugen

muss.<sup>22</sup> Diese Einwände wurden vorerst wenig beachtet. Widerstand kam aber bald auch von den Praktikern her. In den USA wurden die von besonderen Wissenschaftsinstituten entwickelten Schul- und Lehrpläne und Lehrmittel von den Lehrern nicht übernommen. Die wissenschaftlich verwaltete Schulreform blieb praktisch wirkungslos. Die als «lehrersicher» (teacher-proof) ausgearbeiteten Unterlagen änderten nichts an den bisherigen Gewohnheiten der Lehrer. Man

Fortsetzung Seite 35

<sup>16</sup> Hans-Karl Beckmann: Unterrichtsvorbereitung. Probleme und Beispiele. Westermann Braunschweig (in Vorbereitung).

Hans-Karl Beckmann: Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik – Schulfach – Fachdidaktik – Fachwissenschaft und die entsprechenden Qualifikationen des Lehrers. Vortragsskript ELEBU, Expertentagung «Lehrerbildung und Unterricht», Luzern 1977.

<sup>17</sup> Wolfgang Schulz: Unterrichtspraxis und Unterrichtswissenschaften. Unveröffentlichtes Vortragsskript Berlin 1976.

Wolfgang Schulz: Unterrichtsplanung und Alltagspraxis. Materialien zum Studium der Didaktik. Vortragsskript Berlin 1975.

<sup>18</sup> Gotthilf Gerhard Hiller: Konstruktive Didaktik. Schwann Düsseldorf 1973.

<sup>19</sup> Klaus Giel u. a.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht.

• Aufsätze zur Konzeption 1. Klett Stuttgart 1974.

• Aufsätze zur Konzeption 2. Klett Stuttgart 1975.

<sup>20</sup> Dieter Spanhel: Der Unterricht als Sprachspiel. In: Schülersprache und Lernprozesse. Schwann Düsseldorf 1973.

Hubertus Halbfas u. a.: Spielen, Handeln und Lernen. Klett Stuttgart 1976.

Walter Popp (Hrsg.): Kommunikative Didaktik. Beltz Weinheim 1976.

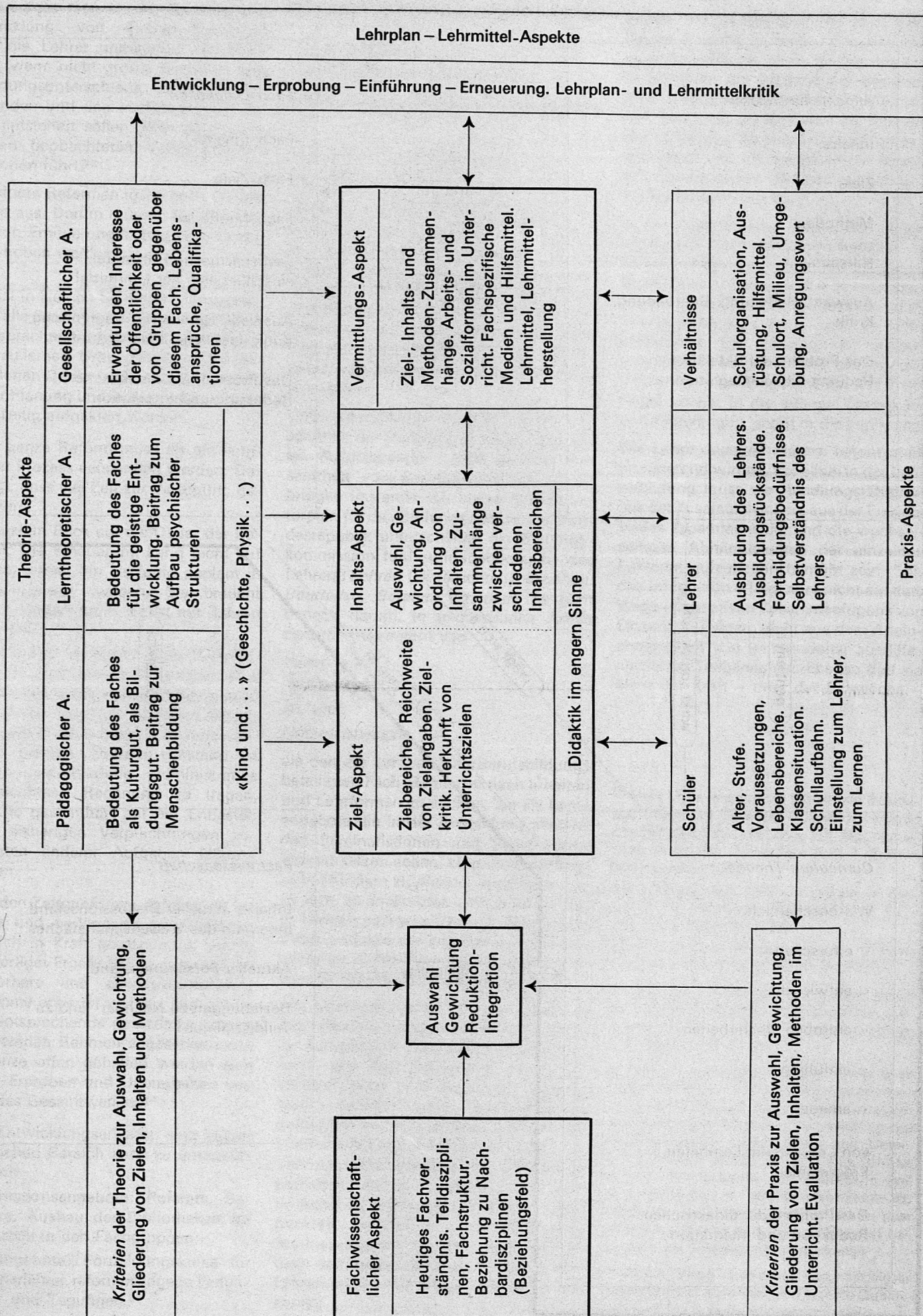
Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Quelle & Meyer Heidelberg 1971.

<sup>21</sup> Wolfgang Klafki: Unterricht – Didaktik, Curriculum, Methodik. Fischer Frankfurt/Main 1973. S. 309–340.

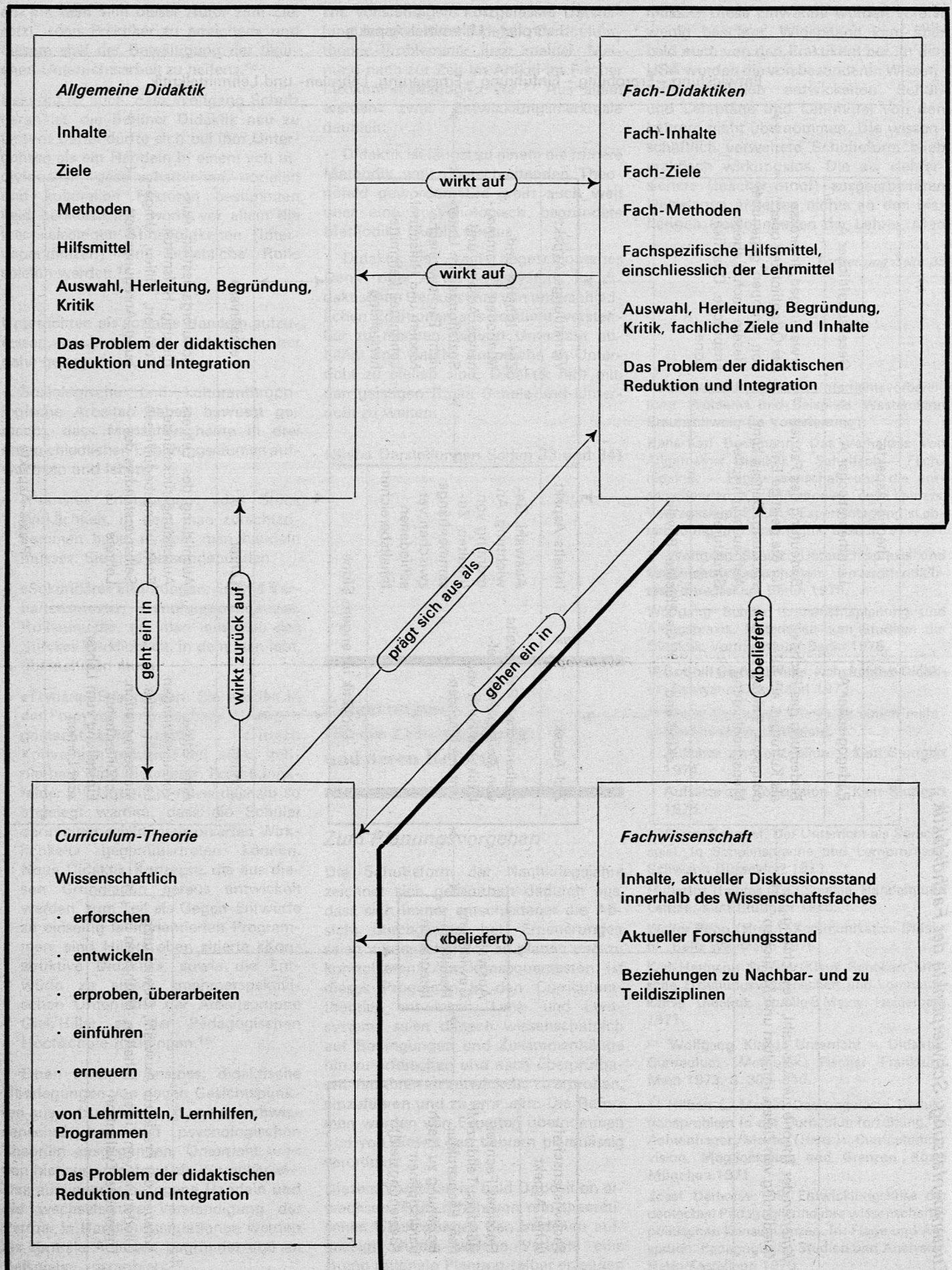
<sup>22</sup> Hilbert L. Meyer: Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung. In: Achtenhagen/Meyer (Hrsg.): Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen. Kösel München 1971.

Josef Derbolav: Die Entwicklungskrise der deutschen Pädagogik und ihre wissenschaftspolitischen Konsequenzen. In: Frage und Anspruch. Pädagogische Studien und Analysen. Henn Kastellaun 1970.











merkte, dass man an der Planung und Entwicklung von Reform-Elementen auch die Lehrer unmittelbar beteiligen muss, wenn nicht grosse Kenntnis- und Erwartungsunterschiede zwischen den planenden und den ausführenden Partnern entstehen sollen. Was dann eben zu den beobachteten Verweigerungsreaktionen führt.<sup>23</sup>

Verordnete Reformen lösen auch bei uns Unmut aus. Darum müssen für den Verlauf von Erneuerungen folgende Postulate erhoben werden:

- Es ist in kleinen Schritten vorzugehen, damit alle Beteiligten Gelegenheit haben, in Gesprächen voneinander und miteinander zu lernen. Unterschiede in den verschiedenen Denk- und Erwartungsebenen bei der Planung und in der Praxis müssen gegenseitig aufgeklärt werden.

Die ganze Reform muss als ein langfristiger Prozess verstanden werden. Das bedingt, dass viel Zeit zur Verfügung gestellt wird.

- Einmal im Blick auf die Dauer der Reform: Die Erneuerung kann nicht auf einen Termin hin als fertig geplant in Kraft gesetzt werden. Sie braucht einen langen Atem. Es ist mit Jahren zu rechnen.

- Zum ändern im Blick auf die Betroffenen: Es muss anerkannt werden, dass alle an der Lehrerbildung Mitarbeitenden durch Reformen vor neue Aufgaben und in neue Ansprüche hineingestellt werden. Diesem Umstand ist durch verschiedene administrative Massnahmen Rechnung zu tragen, welche gesamthaft auf ein Entlasten von bisherigen Verpflichtungen zugunsten anderer Aufgaben hinauslaufen.

- Auf den Zeitpunkt hin, auf den die erneuerte und verlängerte Lehrerbildung gesetzlich in Kraft gesetzt wird, dürfen nicht «fertige» Ergebnisse, ausgearbeitete, dekretierbare und nachzuvollziehende Programme erwartet werden. Von einem durch entsprechende gesetzliche Erlasse zu sichernden Rahmen abgesehen muss das Ganze offen gehalten werden zum Planen, Erproben und Überarbeiten von Teilen des Gesamtwerkes.<sup>24</sup>

- Die Entwicklungsarbeiten sind ausser im zeitlichen Bereich auch zu unterstützen durch

- Informationsangebote: Referate, Seminare, Ausbau der Bibliotheken für die Arbeit in den Fachgruppen;
- Kursangebote: Fortbildungskurse für Seminarlehrer, reformbezogene Ferienkurse und Tagungen.<sup>25</sup>

## Zur Lehrplan-Arbeit im Lernbereich Berufsbildung

### *Didaktische Reduktion und Integration*

Unter «Lernbereich Berufsbildung» verstehe ich die Gesamtheit der Ausbildungsveranstaltungen, welche aus der Absicht erfolgen, die angehenden Lehrerinnen und Lehrer durch die Auseinandersetzung mit Inhalten der Theoriefächer und in schulpraktischen Übungen allgemein-menschlich und spezifisch-beruflich handlungsfähig im Berufsfeld zu machen.

Unter «Berufsfeld» verstehe ich die Gesamtheit der Dienste und Leistungen, die ein praktizierender Lehrer in einer Gesamtheit von Berufssituationen zu erbringen imstande sein muss. Im «Strukturplan für das Bildungswesen» der Bundesrepublik unterscheidet die Bildungskommission fünf Aufgabenbereiche des Lehrers: *Lehren* (Unterrichten), *Erziehen*, *Beurteilen*, *Beraten*, *Erneuern*. Es geht danach darum, in gemeinsamer Arbeit zwischen Vertretern von

*Pädagogik*

*Psychologie*

*Didaktik*

*Unterrichtspraxis*

als den am Lernbereich «Berufsbildung» beteiligten Fach-Bereichen nach Inhalten und Lehrformen zu suchen, die als Lernangebote die in der Ausbildung stehenden Seminaristinnen und Seminaristen instand setzen sollen, Unterrichtsprozesse bei Kindern zu *planen*, *auszulösen*, zu *steuern*, zu *analysieren* und zu *bewerten*. Es handelt sich somit um die Frage, wodurch und wie die beteiligten Fach-Bereiche am Aufbau von *Handlungskompetenz im Berufsfeld* beitragen können.<sup>26</sup>

Alle beteiligten Lehrer bringen ein durch ihre bisherige Lerngeschichte, d. h. durch ihr Herkommen, ihre eigene Schullaufbahn, ihre Ausbildung und Praxis, ihr Weiterstudium und durch ihre gegenwärtige Funktion in der Lehrerbildung geformtes Wissen und Bewusstsein mit. In diesem Wissen sind Elemente aller erziehungswissenschaftlichen Disziplinen enthalten, die einen Richtungen entwickelter als andere, je nach den Schwerpunkten, welche in weiterführenden Studien erfahren worden sind und je nach dem gegenwärtigen Auftrag in der Lehrerbildung. Wir wissen alle von allem etwas.

Wären wir Wissenschaftler und wäre unsere Aufgabe in erster Linie eine rein wissenschaftliche, dann hätten wir uns zu bemühen, die Bereiche der einzelnen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen sorgfältig voneinander zu trennen. Nur so könnten die spezifischen Problemstellungen und die Verfahren der einzelnen Teildisziplinen wirksam werden und zu Ergebnissen führen.

In der Lehrerbildung lehren, das insbesondere in einem Mittelschulseminar, ist etwas anderes als in den Erziehungswissenschaften forschen und dort mitwirken an der Entwicklung der systematischen Theoriebildung in Fach- und Teilfach-Disziplinen. Die Wissenschaft arbeitet vorwiegend an der Differenzierung des Wissens und der Einsicht. Das führt in der Regel vorerst in die strenge Verfolgung von Einzelfragen, somit in die Isolierung.

Die Lehre dagegen müsste betont auch integrierend wirken. Vor allem in der Lehrerbildung muss sie Handlungsfähigkeit aus der Zusammenschau, aus der Einsicht in das Zusammenspiel und die wechselseitigen Abhängigkeiten der einzelnen Faktoren aufzubauen bemüht sein. Solche Integration erfolgt aber nicht auf dem Wege summativen Zusammenfügens von Einzelfach-Fakten, nicht aus dem Aneinanderreihen von immer weiter ausdifferenzierten Teilbereichen. Ebenso darf sie nicht der Kraft – oder der Schwäche –

<sup>23</sup> Uwe Liebe-Harkort: In Memoriam Behavioral Objectives. Über den Bedeutungswandel operationalisierter Lernziele. Ein Tagungsbericht. In Thema Curriculum Heft 1. Rotsch Bebenhausen 1972.

Hans Brügelmann: Offene Curricula. In Zeitschrift für Pädagogik Heft 1/1972 S. 95 – 118. Beltz Weinheim 1972.

Garlichs/Heipcke/Messner/Rumpf: Didaktik offener Curricula. Beltz Weinheim 1976<sup>2</sup>.

<sup>24</sup> Genauere Vorschläge dazu habe ich in meiner «Stellungnahme zur Reform der Lehrerbildung im Kanton Bern» vorgelegt. Eingabe vom 30. 4. 1977.

<sup>25</sup> Es ist zu vermeiden, dass die Probleme an reinen Experten- und Verwaltungstagungen unter Ausschluss der Lehrerschaft behandelt werden. So berechtigt eine Veranstaltung wie «Expertentagung Lehrerbildung und Unterricht» (ELEBU, 20.–23. 9. 1977 in Luzern) an sich ist, so weckt sie eben doch Bedenken, weil es genau diese Form der Reformstrategie ist, welche in der BRD beigetragen hat zu dem Missbehagen, das sich dort zunehmend gegenüber der Bildungsreform ausbreitet.

<sup>26</sup> Dieses Thema ist im ersten Abschnitt dieser Arbeit «Lehrer ausbilden: Auf welche Qualifikationen hin?» ausführlicher dargestellt.



der in der Ausbildung Stehenden ungeplant überlassen werden. Die Lehrerausbildung ist ein Ort, an dem integrierende Prozesse als komplexe geistige Lernvorgänge geplant, angeregt, analysiert und beurteilt werden sollen.

Aus diesen Gründen ist die Aufgabe der Lehrer in der Lehrerbildung in erster Linie eine integrierende, weniger eine spezialisierende. Als Lehrer angehender Lehrer müssen wir trotz aller Probleme, die damit verbunden sind, alle von allem etwas vertreten können. Es kann keinen Psychologielehrer geben, der nicht pädagogisch zu denken und zu handeln vermag und zum Mittragen von Verantwortung auch für diesen Bereich bereit ist. Ein Pädagoge, der nicht um die Problematik seiner Erziehungsziele und seiner Unterrichtsformen weiss, der somit in seinem Denken und Handeln nicht auch didaktisch sich zu orientieren imstande wäre, würde unglaublich. Ebenso undenkbar ist ein Didaktiker, der für seinen Aufgabenbereich nicht auch pädagogische und psychologische Einsichten verfügbar hat. Als Lehrer haben wir nicht Expertenfunktion, aber die Aufgabe, für unseren Bereich samt seinen Überschneidungen mit Nachbarbereichen verantwortlich zu handeln. Das schliesst freilich nicht aus, sondern macht es gerade notwendig, dass wir dieses Handeln stets als der Ergänzung und der Revision bedürftig anerkennen und es niemals unter dem Anspruch abschliessender Gültigkeit vertreten. Lehrer sein bedeutet in jedem Fall verantwortlich handeln gegenüber Heranwachsenden, und das aus bestem Wissen und Gewissen auch dort, wo uns die Begrenztheit und Dürftigkeit unseres Wissens immer wieder gegenwärtig ist und oft zur hemmenden Last wird.

Mit dem allem wird nicht der Forderung widersprochen, auch die berufsspezifische Ausbildung habe wissenschaftsorientiert zu erfolgen. Doch abgesehen davon, dass noch unklar ist, was «wissenschaftsorientiert» im Bezug auf die Inhalte meint, weiss auch noch niemand so recht, wie «wissenschaftsorientiertes Lehren» als unterrichtliches Handeln praktiziert werden sollte. Zu diesen Problemen nach Lösungen zu suchen, ist der zweite Grund, warum ich die Aufgabe der Seminarlehrer als eine integrative bezeichne. Wir haben Umsetzer-, Umformerfunktionen zu erfüllen: Wissenschaftliche Inhalte und Verfahren umsetzen in angemessene Lernangebote und Lernveranstaltungen im berufsbildenden Bereich. In einer idealen Modell-Lösung wäre im Lehrplan ein Lern- und Übungsangebot «Berufsbildung» zu konzipieren, in das die beteiligten Teildisziplinen in-

tegriert wären. Diesen Elementen entlang könnten von einem Team von Fachvertretern kooperativ, auch in alternativer Zusammensetzung, unterschiedlich akzentuierte Ausbildungsveranstaltungen inszeniert werden, alle mit dem Ziel, beizutragen zum Aufbau von Handlungskompetenz im Berufsfeld.

Im folgenden geht es darum zu versuchen, den Lernbereich «Berufsbildung» inhaltlich zu organisieren. Es gilt, elementare, grundlegende und beispielhafte Themenstränge, Arbeitsblöcke zu finden, welche als Lern-, Arbeits- und Übungsthemen Gelegenheiten geben, grundlegende Handlungs- und Entscheidungsfähigkeiten im Berufsfeld aufzubauen. Eine entsprechende Leitfrage könnte lauten:

• Welches sind im Bereich «Berufsbildung» elementare Themen und Aufgaben, mit denen heranwachsende Lehrerinnen und Lehrer sich auseinandergesetzt haben müssen, wenn sie als Berufsanfänger mindestens über erste Grundlagen verfügen sollen, welche sie instand stellen, Unterricht *selbständig, einfühlsam, einsichtig* und *sachgerecht* zu *planen*, zu *inszenieren*, zu *beurteilen* und zu *verändern*, die Schüler ebenso zu *erziehen* und Schüler wie Eltern im gleichen Sinne zu *beraten*?

Die Aufgaben, die sich meiner Meinung nach bei diesen Such- und Entscheidungsprozessen stellen, fasse ich unter der Bezeichnung «Didaktische Reduktion und Integration» zusammen. Darin sehe ich das Kernproblem beim Erarbeiten von Lehrplan- und Lernelementen allgemein, im besonderen auch im berufsbildenden Bereich.

Unter «didaktischer Reduktion und Integration» verstehe ich die bewusste und begründbare Auswahl und Beschränkung, das Umformen und das Inbeziehungsetzen von Inhalten und Verfahren wissenschaftlicher Disziplinen und Teilbereiche zu Lernangeboten und Arbeitselementen. Das hat unter Fragestellungen zu erfolgen, welche einmal von den Schülern her bestimmt sind (anthropologische, pädagogische und psychologische Aspekte), dann von den Anforderungen des künftigen Berufs (persönlichkeitsbezogene, gesellschaftliche und institutionelle Gesichtspunkte), weiter von inhaltspezifischen Belangen (Aufbau, Anordnung, Zusammenhänge) und nicht zuletzt von der in der Lehrerausbildung verfügbaren Zeit.

Ich verzichte hier auf einen an sich notwendigen Abschnitt, in dem zum Problem «Didaktische Reduktion und Integration» vorhandene Literatur zu referie-

ren und ungelöste Fragen aufzugreifen wären. Das würde den Rahmen und die Absicht dieser Arbeit sprengen. Sie soll gerade durch ihre Unvollständigkeit Gespräche in Gang setzen.

Aus den gleichen Gründen verzichte ich ebenfalls darauf, die folgenden Themenblöcke näher zu begründen. Sie zeichnen sich als Schwerpunkte in der eigenen Praxis als Methodiklehrer ab, ohne dass bis jetzt eine planmässige kooperative Arbeit an solchen Themen möglich gewesen wäre. Deshalb mussten sich die Unterrichtsfolgen, die ich mit meinen Seminaristen einleiten und durchführen konnte, vorwiegend auf die didaktischen und methodischen Aspekte beschränken. Die Behandlung der übrigen Teilthemen eines derartigen «Blocks» musste jeweils dem Zufall oder einer eigenen mehr skizzierenden Darstellung überlassen werden. Ich meine aber, gerade von übergreifenden Problem- und Integrationskernen aus ergäben sich auch für die anderen Fachbereiche sinnvolle Teilthemen. Für die Seminaristen stellten sich auf diese Weise Einblicke in thematische Zusammenhänge ebenso ein wie die Erfahrung, dass von der Vielschichtigkeit der Probleme im Erziehungs- und Unterrichtsfeld her kooperative Arbeitsformen zwingend notwendig sind. Das könnte gleichzeitig einen Beitrag zum Aufbauen von Bereitschaft und Fähigkeit zur Zusammenarbeit ausmachen.

Die Reihenfolge der Themen-Blöcke im folgenden Verzeichnis bedeutet weder eine zeitliche Aufeinanderfolge, noch legt sie eine Gewichtung fest. Einzig der Block «Grundformen des Unterrichts» steht von den Bedürfnissen der praktischen Übungen her ziemlich am Anfang des Unterrichts in Didaktik/Methodik.

#### Die Themen-Blöcke:

• Grundformen des Unterrichts. Die elementaren Vermittlungs- und Lernformen, frei aufgebaut in Anlehnung an Aebli's «Grundformen des Lehrens» (Klett Stuttgart 1961 und 1976).

• Normen und Werte in der Erziehung und im Unterricht. Erziehungsziele und Unterrichtsziele. Das Problem der Lernbereiche, der Lernarten und der Lernziele.

• Wahrnehmung und Vorstellungsbildung. Das Problem der Anschauung und der Anschaulichkeit im Unterricht.

• Denken und Sprechen. Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung der Kinder. Sprechen und Denken in den verschiedenen Lebensaltern.

• Kommunikation und Interaktion. Das Problem des Austauschs von Wissen.



Das Problem des Verstehens und der Verständigung. Das Problem der wechselseitigen Einflussnahme und Abhängigkeit. Das Problem von Aufklärung und Indoktrination.

- Die Schule als Weg des Kindes (Langeveld) und als Ort institutionalisierten Lehrens und Lernens. Die Schule als subkultureller Raum und als Ort sozialen Lernens. Soziologie der Schule.

- Führen und Gewährenlassen in der Erziehung und im Unterricht. Das Problem der Autorität als anthropologisches Thema. Das Problem des rezeptiven und des kreativen Lernens. Eng geführte und offen geführte Unterrichtssituationen.

- Beraten und Beurteilen in der Erziehung und im Unterricht. Der pädagogische Aspekt des Problems. Beraten und Beurteilen als Probleme der psychologischen Diagnostik. Beraten und Beurteilen als didaktisches und methodisches Problem: Präzisieren der Unterrichtsziele; Mess- und Beurteilungsverfahren im Unterricht. Noten- und Zeugnisproblem.

- Freiheit und Planung in der Erziehung und im Unterricht. Begabung und Lernen. Planung und Spontaneität im Umgang mit Kindern. Systematisches und episodisches Lernen.

Die Vorschläge wären in einem nächsten kooperativen Schritt in mögliche Teilthemen zu differenzieren und diese den zuständigen Fachbereichen oder gemeinsamen Lehrveranstaltungen zuzuordnen. Als Arbeitshilfe könnte dabei eine Matrix-Darstellung (Strukturgitter) dienen.

Ein Ausbildungs-Konzept, welches Lernen und Arbeiten solchen Strängen entlang verfolgen möchte, brächte einen mehr episodischen Unterrichtsaufbau mit sich. Das würde einen streng systematischen Fachunterricht erschweren, jedenfalls nur noch innerhalb von Teilthemen möglich machen. Ich halte es aber für begründet, die Vorstellung von der Notwendigkeit systematischen Lernens durch solche vom mehr episodischen Verlauf von Lernprozessen zu ergänzen.

### **Analyisierende Fragen als Hilfen bei der «Didaktischen Reduktion und Integration»**

Die formulierten Fragen sind Arbeitsvorschläge, welche die Diskussion im einzelnen nicht einengen sollen, aber dazu beitragen möchten, dass die Aspekt-Vielfalt des Bezugsrahmens während den Gesprächen und in den Entscheidungsphasen beachtet und offen gehalten wird.

Wenn wir «Handlungskompetenz im Berufsfeld» als Ausbildungsziel, wie es im ersten Abschnitt dieser Publikation skizziert worden ist, als Grundlage für die weitere Arbeit anerkennen, dann stellen sich für alle Ausbildungsbereiche fünf Hauptfragen.

1. Welche inhaltlich-theoretischen und welche praxisunmittelbaren Lernangebote sind notwendig, damit *Unterrichten, Beurteilen, Erziehen, Beraten, Erneuern und Verwalten* als individuelle Handlungsfähigkeit in einem sozialen Handlungsfeld für jeden dieser Bereiche aufgebaut und geübt werden können?

2. Anhand welcher Kriterien werden die inhaltlich-theoretischen und die berufspraktischen Teile ausgewählt, begründet und zu Lernsequenzen geordnet?<sup>27</sup>

3. Können insbesondere die inhaltlich-theoretischen Teile so umgeformt werden, dass sie in ihrer wissenschaftlichen Gültigkeit nicht verfälscht sind, in ihrer sprachlichen Gestalt und in ihrem Grad von Abstraktheit und Komplexität aber der Verständnisebene der jeweiligen Adressaten angemessen? Was ist bei allenfalls notwendigen Umformungen besonders zu beachten?

4. Welche Vermittlungs- und Arbeitsformen sind vorzuschlagen, wenn gleichzeitig dem Postulat nachgelebt werden soll, der Seminarunterricht habe in erster Linie durch die mit ihm praktizierten Unterrichtsformen und Unterrichtsstile zu wirken?

5. Wie kann sichergestellt und überprüft werden, dass mit den vorgeschlagenen inhaltlich-theoretischen Teilen und mit den handlungsorientierten Übungen zusammenwirkend jene eingangs erwähnten Ausbildungsziele erreicht werden? Wie kann Zielverlusten entgegengearbeitet werden?

Zu jeder dieser Hauptfragen müssen in allen Situationen *Teilfragen* mitbedacht werden. Diese helfen Entscheide gewichten und begründen.

1. Ist der zur Diskussion stehende inhaltliche Entscheid von anthropologischen und pädagogischen Kriterien her zu rechtfertigen?

2. Gibt es Befunde der Psychologie, welche den in Frage stehenden inhaltlichen Entscheid mitbegründen oder in Frage stellen? Gibt es Befunde, welche Schwierigkeiten mit dem betreffenden Inhalt erwarten lassen? Was kann von hier aus zum Finden und zum Begründen von Erleichterungen getan werden?

3. Gibt es Befunde, Einsichten, Zusammenhänge aus der allgemeinen Didaktik, welche den in Frage stehenden inhaltlichen Entscheid fordern, als nebensächlich erscheinen oder gar ablehnen lassen? Sind besondere methodische Vorkehrungen notwendig, damit die in Frage stehenden Inhalte angemessen vermittelt werden können?

4. Gibt es gesellschaftliche und/oder institutionelle Faktoren, welche die zur Diskussion stehenden Entscheide notwendig machen oder fragwürdig erscheinen lassen?

5. Ist der zur Diskussion stehende inhaltliche Entscheid aufgrund unterrichtspraktischer Kriterien notwendig, bedeutungslos oder gar nachteilig und somit abzulehnen?

«Didaktische Reduktion und Integration» ist keine durch eine einmalige Anstrengung vollzieh- und abschliessbare Leistung mit beliebig übertragbaren und praktikablen Ergebnissen. Sie ist immer neu anzugehen und vor allem in den Kollegien des Bereichs «Berufsbildung» in jedem Seminar kooperativ zu bearbeiten. Notwendige Voraussetzungen für diese Arbeiten sind:

- Übereinstimmung in den allgemeinen Zielsetzungen des Bereiches «Berufsbildung».

- Übereinstimmung im Verständnis dessen, was in groben Zügen jeder Teilbereich zum Aufbau von Handlungskompetenz beiträgt.

- Bereitschaft zu kooperativer Arbeit, insbesondere in der Planung und in der Evaluation, das auch über die gesetzliche Lektionenverpflichtung hinaus.

- Organisatorisch (Stundenplan) und personell günstige Situationen: Reduktion der Pflichtlektionen; möglichste Konzentration der Aufträge auf Hauptlehrer.

### **Personelle und strukturelle Probleme**

Ich nehme keine Analyse, keine Planung, kein theoretisches Konzept mehr voll ernst, auch die eigenen nicht, wenn nicht dessen Produzenten beharrlich darauf aus sind, das Erarbeitete in alltäglicher

<sup>27</sup> Beispielsweise anhand von Klafkis «Didaktischer Analyse» oder anderer Systeme. Siehe Schulpraxis Heft 1/2 1975 «Zur Planung von Lernen und Lehren». Eicher & Co. Bern 1975.



Praxis, in realen Handlungssituationen im Handlungsfeld Schule und Unterricht *selber* zu praktizieren, d.h. selber Praxis reflektiert zu gestalten und Theorie praktisch zu reflektieren. Darum sind einige besondere Überlegungen noch anzustellen. Damit sollen gleichzeitig die notwendigen administrativen Hilfen begründet werden: Unabdingbare Postulate, welche verwirklicht werden müssen, wenn die mit dieser Arbeit dargestellten Absichten nicht programmatische Deklamationen bleiben sollen. Meine Ausführungen beziehen sich wieder in erster Linie auf den Lernbereich Berufsbildung; sie gelten aber sinngemäss für alle anderen ebenso.

Die erste Gruppe von Fragen bezieht sich auf die *Organisation des Theorie-Praxis-Bezugs*, jenen Teilbereich der Berufsbildung, der immer wieder als die eigentliche Nahtstelle der gesamten Lehrerbildung deklariert wird.

1. Wie muss der Theorie-Praxis-Bezug organisiert sein, damit theoretische Intentionen handlungsbestimmend in der Praxis werden?

Dabei ist zu beachten, dass wahrscheinlich ebenso wichtig wie die organisatorischen Elemente – Theoriefächer und Theorielehrer, Praktikumsklassen und Praktikumslehrer, Leiter der berufspraktischen Ausbildung und Praktikumslehrer – die Kanäle zwischen diesen Elementen sind. Der Informationsfluss, der Austausch von Wissen und Erfahrungen zwischen den Organen muss vor allem sichergestellt werden, wenn man verhindern will, dass die Theorie praxisblind und die Praxis theorieblind wird. Über den Theorie-Praxis-Graben müssen in der Ausbildung (und in der Fortbildung) durch gleichgewichtige Kommunikation und Interaktion Brücken geschlagen werden. Das möglich zu machen muss Vorrang haben vor einem bis in Einzelheiten hinein operationalisierten Lehrplan.

2. Welche Qualifikationen sind bei Übungs- und Praxislehrern anzustreben? Wie kann sichergestellt werden, dass eine Entwicklung auf diese Qualifikationen hin im Fluss bleibt?

Die Übungs- und Praktikumslehrer sind die wichtigsten und am unmittelbarsten wirksamen Umsetzer in der Organisation des Theorie-Praxis-Bezugs. Ihre Auswahl und ihre Fortbildung gehören zu den entscheidenden Faktoren innerhalb der gesamten Lehrerbildung. Diesen ist bis jetzt viel zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden.

3. Welche Qualitäten sind künftig bei Seminarlehrern *aller* Fächer anzustreben? Wie kann sichergestellt werden, dass

eine Entwicklung auf entsprechende Qualifikationen hin nicht abbricht?

Die Aufgaben der Seminarlehrer weichen von jenen der Lehrer an Gymnasien durch die unterschiedlichen Funktionen der beiden Schulen ab. Dieser Unterschied wird noch erhöht, wenn Seminarlehrer künftig vermehrt fachdidaktische Aufgaben übernehmen sollen. Die notwendigen Qualifikationen sind durch abgeschlossene Studiengänge allein nicht zu erreichen. Es müssen Möglichkeiten geschaffen werden, die erforderlichen Kompetenzen praxisbegleitend und praxisbezogen auszubauen.

4. Wie kann der Informationsfluss innerhalb der gesamten Schul- und Ausbildungswesens vor allem auch zwischen jenen Bereichen verbessert werden, die mit der Lehrerbildung unmittelbar zu tun haben: Behörden – Planungsorgane – Zubringer – Abnehmer?

Eine Untersuchung des Pestalozzianums Zürich über «Das Kader in der Lehrerfortbildung» hat unter anderem ergeben:

«Die Verknüpfung von Basis und Spitze ist nur locker.

An der Spitze weiss man oft nur wenig über die Probleme, die an der Basis bestehen und über die Neuerungen, die dort entwickelt werden.

An der Basis kann Unsicherheit bezüglich der übergeordneten Zielsetzungen der Institutionen entstehen und zwar besonders dann, wenn diese Zielsetzungen im Wandel begriffen sind.

Die Verbindung zwischen den Elementen der Basis ist vergleichsweise schwach.»<sup>28</sup>

Einseitiger Informationsfluss und Kommunikationsbrüche scheinen Entwicklungen entscheidend zu erschweren oder gar zum Stillstand zu bringen.

Eine zweite Fragengruppe betrifft die *Organisation des Fachdidaktik-Unterrichts*.

1. Wer erteilt den Fachdidaktik-Unterricht?

– Amtet jeder Fachlehrer zugleich als Fachdidaktiklehrer?

– Übernimmt ein Fachlehrer alle Fachdidaktikstunden des betreffenden Faches?

– Wird ein Lehrer der Allgemeinen Didaktik auch einzelne Fachdidaktiken unterrichten?

– Kann ein Lehrer der Pädagogik oder der Psychologie eingesetzt werden?

– Wird ein Praktiker mit einem solchen Auftrag betraut?

– Nimmt sich ein Lehrerteam der Aufgabe an?

2. Welche Anforderungen sind zu stellen und wie sind sie zu gewichten?

– Fachliche Zuständigkeit?

– Pädagogische, psychologische, didaktische Grundkenntnisse?

– Lehrerfahrung auf der Volksschulstufe?

– Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit Vertretern anderer Ausbildungsbe-reiche?

3. Wie kann die Zusammenarbeit mit den anderen berufsbildenden Bereichen sichergestellt werden?

– Zu Pädagogik, Psychologie und Allgemeiner Didaktik?

– Zur Übungsschule und zu den Praktika?

4. Wie kann die Rückmeldung aus der Berufspraxis und aus der Öffentlichkeit ins Spiel gezogen werden?

– Mitsprache der Übungs- und Praktikumslehrer?

– Mitwirkung der Ehemaligen eines Seminars?

– Mitwirken von Vertretern der Öffentlichkeit?

5. Welche institutionellen Konsequenzen ergeben sich aus getroffenen Lösungen?

– Stundentafel, Stundenplan?

– Pflichtpensum der Fachdidaktiklehrer?

Für die Fachdidaktiken sollten nach Möglichkeit in jedem Seminar eigene Arbeitsgruppen gebildet werden. Darin sollten mindestens mitarbeiten:

• ein Fachvertreter,

• ein Vertreter der erziehungswissenschaftlichen Bereiche,

• ein Vertreter der Praxis (Übungslehrer, Praktikumslehrer).

Es ist wünschbar, dass jedes Mitglied nicht bloss den Bereich kennt, den es vertritt, sondern auch etwas vertraut ist mit den Problemen der anderen Bereiche. Zum mindesten müssen alle bereit sein, Informationen über Partnerbereiche zu verarbeiten.

Die Arbeit in den seminarinternen Fachdidaktik-Gruppen könnte so begonnen werden, dass vorerst versucht wird festzustellen, wie bisher die Seminaristen mit den fachdidaktischen Problemen des betreffenden Bereichs bekannt gemacht worden sind (IST-Zustand erheben).

<sup>28</sup> Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung: Permanente Erhebung über Bildungsforschungsprojekte. Bericht 77: 011, S. 6.



Dann wäre gemeinsam zu prüfen, welche konkreten Schritte unternommen werden könnten, mit denen dieser Zustand in einem ersten kleinen Teilbereich der Leitideen weiterentwickelt werden könnte (Vorschläge und Ideen erarbeiten).

Solche Vorschläge wären gemeinsam zu planen und praktisch zu erproben (Detail-Planung, Evaluation).

Die Ergebnisse wären periodisch der betreffenden kantonalen Fachdidaktik-Gruppe mitzuteilen. Sie müsste diese prüfen und in ihren Entwurf verarbeiten (Koordination, Revision).

Beispiele für erste gemeinsame Veranstaltungen:

- Gemeinsamer Besuch von Lehrübungen des betreffenden Faches in der Übungsschule und in den Praktika. Gemeinsame Analyse der Beobachtungen.
- Beratung von Praktikanten bei der Planung von Lehrübungen und Praktika: Literatur, Hilfsmittel, Stoffauswahl und Schwerpunktbildung, je nach Zuständigkeit des betreffenden «Fachdidaktikers»
- Gemeinsame Beurteilung von unterrichtspraktischen Leistungen im Anschluss an Lehrübungen und Praktika.
- Gemeinsames Festlegen der Note im Abgangszeugnis im Bereich Unterrichtspraxis. Gemeinsames Ausarbeiten der Wahlempfehlung und der Auskunft an die Wahlbehörden.
- Gemeinsame Planung und Überwachung von einzelnen Unterrichtsthemen in den Schwerpunkt-Praktika (Fachpraktika).
- Teilnahme an Übungslehrer-Konferenzen; Thema: Probleme eines bestimmten Faches.
- Gemeinsame Planung und Durchführung von berufsorientierten Studienwochen.
- Gegenseitige Orientierung über das Lehrprogramm eines Quartals oder Semesters. Prüfen von Möglichkeiten zu gemeinsamen Lehrveranstaltungen.

Es dürfte nicht erwartet werden, dass diese Arbeiten überall gleich verlaufen und zu den gleichen Ergebnissen führen. Wesentlich wäre, dass man auf allen Ebenen, in allen Situationen und unter allen Beteiligten bereit ist, gemeinsam und voneinander zu lernen. Wo diese Gelegenheit grundsätzlich verweigert würde, hätte die Reform eine geringe Chance.

## Was bedeutet das für den Praktiker?

Als «Praktiker» sind hier vorerst die Seminarlehrer angesprochen, jene der allgemeinbildenden wie jene der berufsspezifischen Fächer. Zu den letzteren zähle ich auch die Übungs- und Praktikumslehrer. Ebenfalls zu dieser Gruppe rechne ich alle jene, die in irgend einer Form und auf irgend einer Ebene in der Lehrerfortbildung tätig sind. In einer zweiten Gruppe sind alle übrigen Kolleginnen und Kollegen der Primar- und der Sekundarschulen angesprochen. Deshalb will ich nach zwei Richtungen hin auf die Titelfrage antworten: Den «Praktikern» der Lehrerbildung und der Fortbildung einerseits und andererseits den «Praktikern» draussen in den Schulen.

## Sind die Ausbildner überfordert?

Es mag manchen Kollegen bange machen ob dem Vielen, das auf uns zuzukommen scheint, wenn man das als Aufgabe annimmt, was bis hier dargestellt worden ist. «Zumutungen. Aufdringlichkeiten von seiten einer sich anmassend ausweitenden praxisorientierten Theorie. Wir sind überfordert.» So kann es vielleicht tönen. Dann werden Auswege gesucht: Beiseitestehen, Resignation, Ablehnen der Reformvorschläge von «grundsätzlichen» Positionen her.

Wir leben nicht mehr in einer Welt, welche durch eindeutig abgrenzbare Wissenschaften erfassbar und verständlich ist. Sie ist Schülern nicht mehr ausschliesslich in einem an den Fachbereichen mit ihren überlieferten oder spezialisiert weiterentwickelten Inhalten orientierten Unterricht aufzuschliessen. Es werden junge Leute gegenüber der Vielschichtigkeit dieser Welt verschlossen statt erschlossen, wo Unterricht der veränderten Erfahrungssituation nicht Rechnung trägt. Von dieser veränderten Situation her ist Weiterlernen, Umlernen für uns alle unabdingbar.

Der Aufgaben aber sind tatsächlich viele. Wann war es einmal anders? Zwei Reaktionen auf solche Feststellungen waren und sind allemal sicher falsch: Ausflüchte und Abseitsstehen einerseits, hektische Betriebsamkeit und Fortschrittsbesessenheit andererseits. Wir müssen nicht alles gleichzeitig und mit gleicher Gründlichkeit «in den Griff» bekommen wollen. Eine Reform, welche Erfolg haben soll, muss von allen in einem langen und beharrlich durchzuhaltenden Lern-

prozess mitgestaltet werden. Eine Reform mit den Lehrern, nicht über diese hinweg und damit in der Regel gegen sie. Das braucht viel Zeit, viel Geduld miteinander und guten Willen und Verständnis füreinander und für die Sache. Zeit müssen wir fordern; sie ist uns von den Planern und von den Behörden mit dem ganzen Plan einzurechnen. Darüber hinaus müssen wir selber uns Zeit machen, Zeit zu fachübergreifenden Gesprächen, mehr und sachbezogener als das bisher der Fall gewesen ist. Wir müssen die Kanäle zwischen uns pflegen, in anderen Formen freilich, als das im Stile bisher verstandener Kollegialität vorwiegend praktiziert worden ist. Ob und wie gut uns das gelingen wird, damit entscheidet sich wesentlich der Erfolg des ganzen Reformwerkes. Es gibt deutliche Anzeichen dafür, dass Zuversicht nicht unbegründet ist.

## Und die Praktiker draussen?

Im Frühjahr 1977 veranstaltete der Bernische Lehrerverein unter seinen Sektionen und Mitgliedern eine «Umfrage über die Initialausbildung der Primarlehrer».<sup>29</sup> Wer jene Publikation gelesen und unter Umständen sogar an Antworten mitgearbeitet hat, wird im ersten Abschnitt dieses Heftes Teile des damaligen Umfrage-Textes wiedererkannt haben. Ich denke, er habe ebenfalls wahrgenommen, dass in der hier veröffentlichten Fassung von den damals eingegangenen Anregungen verarbeitet sind, und dass auch die übrigen Gedanken und Vorschläge dieses Heftes durchwegs in der Richtung vieler der Stellungnahmen liegen. Ich verstehe deshalb diese Publikation als Fortführung jener Diskussion. Dabei denke ich durchaus im Sinne der in den Antworten vorherrschenden Auffassungen:

- Wir wollen die Lehrerbildung weiterentwickeln. Wir wollen sie veränderten Aufgaben anpassen und versuchen, sie von veränderten theoretischen Modellen her zu gestalten.
- Wir wollen nach Möglichkeiten suchen, wie künftige Lehrer sowohl als Personen in ihrer Allgemeinbildung wie in ihrer praktischen Handlungsfähigkeit den Anforderungen ihres Berufes angemessen vorbereitet werden können.
- Entscheidendes zum Erreichen dieser Ziele geschieht in den Seminaren, und zwar ebenso wie in jeder anderen Schule

<sup>29</sup> «Berner Schulblatt». 110. Jahrgang Nr. 6. 11. Februar 1977. S. 55–60.



auch hier auf der Lehrer-Schüler-Ebene: Im Unterricht, in den Klassenzimmern, in persönlichen Beratungen und privaten Gesprächen, im gesamten Leben eines Seminars, wie es von jedem einzelnen Seminarlehrer mitgestaltet und mitgetragen wird. «Auf die Seminarlehrer kommt es an.»<sup>30</sup>

Um zwei Dinge aber muss ich auch die Praktiker draussen bitten. Einmal ganz allgemein um Verständnis und Wohlwollen gegenüber der Lehrerbildung als Institution. Die Schwächen und Mängel, die ihr immer wieder vorgehalten werden können, gehen nicht aus schlechten Absichten der Beteiligten hervor. (Eher schon aus «ideologisch verschleierte Interessen», wobei wir ausnahmslos alle in dieser Beziehung anfällig sein dürften.) Sie entspringen den Schwierigkeiten, die mit der Sache gegeben sind, und den Schwächen von uns allen, die wir mit unseren begrenzten Kräften Aufgaben gegenüber stehen, welche einen manchmal wie der Riesenblock den Sisyphus bedrängen. Mit jeder Lösung, mag sie theoretisch noch so überzeugend angelegt und noch so gut geplant sein, bleiben unerfüllte Erwartungen oder entstehen «ungewollte Nebenwirkungen».<sup>31</sup> Den für alle Situationen und bis in alle möglichen Einzelheiten hinein fertig funktionsfähigen Lehrer wird man nie durch Bildung und Ausbildung herstellen können. Es muss da ein jeder mit seiner eigenen Haut zu Markte gehen, sie sich walken und gerben lassen und selber tüchtig daran gerben und walken. Aber die Rückmeldung in die Seminare über empfundene Ausbildungsdefizite ist eine wichtige Sache. Und ebenfalls die daraus erwachsende Aufgabe: Einander helfen, festgestellte Mängel zu beheben. Somit die Verbesserungen nicht einseitig von anonymen Einrichtungen her erwarten,

von gesetzgeberischen und organisatorischen Massnahmen – «man», «die ED», «das Seminar» sollte halt... – sondern mitarbeiten, mitraten und mittragen auf den vielen möglichen Ebenen, geduldig und ausdauernd etwas beitragen zum Verändern von unbefriedigenden Verhältnissen. Unsere Schulen als Ganzes sind immer verbesserungsbedürftig.

Nachholbedarf, Lernbedürftigkeit besteht darüber hinaus bei uns allen. Unsere Schulen, unsere tägliche Arbeit, unser Verhältnis zu Schülern, Eltern und Behörden könnten ein gutes Stück besser sein, wenn wir mehr von dem zur Kenntnis nähmen, was an Erhellendem zu wissen heute möglich ist. Und erst recht wären Verbesserungen möglich, wenn es uns gelänge, solches Wissen handlungswirksam weiterzugeben, wenn es so einfach und selbstverständlich wäre, theoretische Kenntnisse in praktischen Erziehungs- und Unterrichtssituationen handlungsleitend und entscheidungsbestimmend werden zu lassen. Auf diese grosse und noch durchaus unge löste Ausbildungs- und Theorie-Praxis-Problematik scheint neuestens auch Wolfgang Klafki gestossen zu sein. In einem Interview hat er erklärt, er und seine Mitarbeiter hätten im Rahmen eines Schulprojektes, das sie gemeinsam mit Lehrern durchführten, festgestellt, dass wohl die Fähigkeit der Lehrer zu argumentieren und Unterricht in seinen Zusammenhängen zu durchleuchten sehr rasch angestiegen sei, sobald sie die Zusammenarbeit mit ihnen aufgenommen hatten. Dagegen blieb die praktische Handlungsfähigkeit unverkennbar auf der bisherigen Stufe, bei den herkömmlichen Mustern stehen. Klafki folgert:

Die Fähigkeit, das eigene didaktische Reflexionsniveau in pädagogisches Handeln über-

setzen zu können, muss in spezifischen Lernprozessen des Lehrers entwickelt werden. Diese Fähigkeit, theoretische Einsicht in praktisches Handeln im Unterricht übersetzen zu können, ist etwas ganz anderes als etwa technische Umsetzungsfähigkeit. Die damit bezeichnete Aufgabe kann didaktische Theorie überhaupt nicht bewältigen, sie kann höchstens die darin liegenden Probleme aufweisen.<sup>32</sup>

Es bleiben somit wesentliche Aufgaben für uns alle. Sie sind es, die unsern Beruf fesselnd und reich machen. Reicher und fesselnder jedenfalls, als wenn wir nur unter dem Druck schwer durchschaubarer Interessen und Verhältnisse arbeiten. Menschliche Schwäche und Resignation, aber auch fixe Fertigkeiten und Routine dürfen uns den Blick nicht trüben für das, was Lehrersein bedeuten kann: lebenslange Herausforderung.

<sup>30</sup> Diese Auffassung war freilich eine Zeitlang verrufen. Als ich vor Jahren einmal einem lieben Freund aus der Bundesrepublik gegenüber zur Ehrenrettung der Lehrerpersönlichkeit ansetzte, da entgegnete er mir sehr entschieden: «Persönlichkeit, das ist eine private, aber keine berufsrelevante Kategorie. Wenn Sie zum Zahnarzt gehen, dann fragen Sie auch nicht nach dessen Persönlichkeit, sondern danach, ob er sein Handwerk verstehe und imstande sei, Ihnen Ihre Zahnschäden sachgerecht zu beheben.» Das war, als die «Professionalisierung» und das «Klinische Prinzip» in Schwang kamen. Seither hat mein Freund auch in seinem Zahnarzt die Persönlichkeit wieder entdeckt.

<sup>31</sup> Eduard Spranger: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. Quelle & Meyer Heidelberg 1962.

Jürgen Zinnecker: Der heimliche Lehrplan. Beltz Weinheim 1975.

<sup>32</sup> In «betrifft: erziehung (b:e)» Heft 3 10. Jahrgang 1977: Interview mit Herwig Blankertz und Wolfgang Klafki über «Probleme und Perspektiven der Didaktik», S. 61–65.

## Wie ist bei Reformen vorzugehen?

So?...

«Der Bildungsrat bediente sich der ‚Bildungsforschung‘, wie sie ihm vor allem vom Berliner Max-Planck-Institut und von zahlreichen ‚Experten‘ zur Verfügung gestellt wurde. Diese Experten waren aber weitgehend wiederum Wissenschaftler aus Instituten und Hochschulen, zum kleinen Teil Angehörige der Verwaltung und des Schulwesens. *Schulpraktiker* sind wenig zu Worte gekommen, und eine systematische Erforschung der tatsächli-

chen Lage, der Alltagsprobleme, der Erziehungsfragen, der Arbeitsbedingungen an den Schulen hat nicht stattgefunden. Eine Abstimmung der Reformen auf die Reformbereitschaft der Lehrer und auf die eigentlich aktuellen Probleme der Schule war auf diese Weise nicht möglich.»

...oder so?

«Die Plowden-Kommission in England hat (durch grosse *eigene Besuchsprogramme* und durch *systematische Befragungen*) nicht nur die realen Probleme des entsprechenden Schulzweigs studiert, sondern zugleich auch *die Reformfähigkeit, die eigenen Tendenzen der Schulen, die*

*besten Beispiele von Reforminitiativen und Veränderungsbestrebungen* ermittelt...»

«Reformen sind heute gewiss nicht mehr ohne Experten und ohne Bildungsforschung durchzuführen. Aber der Typus von schulnaher Forschung und *schulbezogener Entwicklungsarbeit*, der für eine konkrete Bildungsreform vonnöten wäre, ist kaum entwickelt worden.»

Andreas Flitner: Missratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. Serie Piper. München 1977. S. 43. Leicht verändert. Hervorhebungen teilweise von uns.



lern. Während der Sechzigerjahre, zur Zeit des Lehrermangels, half er mit bei der Betreuung von Seminaristen im Landeinsatz. So lernte er Eigenarten von Schulen im ganzen Kanton Bern kennen. Der Zusammenarbeit mit seinem nachmaligen Kollegen Albert Althaus bei der Einführung der Seminaristen in ihre Aufgabe gedenkt Hans Egger noch heute dankbar. Dieses Zusammenwirken ergänzte die Voraussetzungen, die er zu seiner Wahl als Leiter der Übungsschule II des Oberseminars Bern und als Methodiklehrer mitbrachte. Seit 1973 wirkt er, wie eingangs erwähnt, in Hofwil.

Hans Egger ist einer der langjährigsten und treuesten Mitarbeiter der «Schulpraxis». Seine ersten Veröffentlichungen erschienen unter der Redaktion von Dr. Rudolf Witschi. Hier das Verzeichnis seiner «Schulpraxis»-Hefte:

Auf der Wiese. Versuche mit Gruppenarbeiten in der Naturkunde. Nr. 12 März 1951

Das Berner Oberland im Gruppenunterricht. Nr. 1/2 April/Mai 1952

Teilen und Enthaltensein. Ein Beitrag zur Methodik des Rechenunterrichts. Nr. 12 März 1956

Gruppenarbeit. Nr. 2 Mai 1957

Gürbetal. Ein Arbeits- und Leseheft. Nr. 5/6 August/September 1962

Schulbesuche in Deutschland und Österreich: Beispiele und Gedanken, Erstleseunterricht. Nr. 2/3 Mai/Juni 1964

Martin Wagenschein. Zu seinem 70. Geburtstag. Mit praktischen Beispielen zur Förderung des Kartenverständnisses im Sinne von Wagenscheins Genetischem Unterricht. Nr. 12 Dezember 1966

Bücher für die Fachbibliothek des Lehrers. Nr. 2/3 Februar/März 1973

Zur Planung von Lernen und Lehren. Nr. 1/2 Januar/Februar 1975

Wir müssen darauf verzichten, die gegen zwanzig verschiedenen Beiträge im Berner Schulblatt und in der Schweizerischen Lehrerzeitung im einzelnen aufzuführen. Auch ein Hinweis auf Arbeitsunterlagen wäre am Platz; Hans Egger hat sie zusammengestellt für die Kommission des Bernischen Lehrervereins, die sich schon vor zehn Jahren mit Fragen einer erneuerten Lehrerbildung befasst hat (1966/67). Wir begnügen uns mit der Feststellung, dass sowohl Gedrucktes wie Vervielfältigtes von jener freien Umsicht zeugt, die Goethe an der pädagogischen Provinz rühmt, aber weit über den «wenig bewegten Boden» von Hofwil hinaus.

Hans Rudolf Egli

## Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	Monat	Jahr	Preis	Titel	
1/2	Jan./Febr.	70	4.—	Lebendiges Denken durch Geometrie	
4	April	70	1.50	Das Mikroskop in der Schule	
8	August	70	1.50	Gleichnisse Jesu	
11/12	Nov./Dez.	70	3.—	Neutralität und Solidarität der Schweiz	
1	Januar	71	1.50	Zur Pädagogik Rudolf Steiners	
2/3	Febr./März	71	3.—	Singspiele und Tänze	
4	April	71	3.—	Ausstellung «Unsere Primarschule»	
5	Mai	71	2.—	Der Berner Jura – Sprache und Volkstum	
6	Juni	71	3.—	Tonbänder, Fremdsprachenunterricht im Sprachlabor	
7/8	Juli/Aug.	71	2.—	Auf der Suche nach einem Arbeitsbuch zur Schweizergeschichte	
9/10	Sept./Okt.	71	2.—	Rechenschieber und -scheibe im Mittelschulunterricht	
11/12	Nov./Dez.	71	3.—	Arbeitsheft zum Geschichtspensum des 9. Schuljahrs der Primarschule	
1	Januar	72	1.50	Von der menschlichen Angst und ihrer Bekämpfung durch Drogen	
2	Februar	72	1.50	Audiovisueller Fremdsprachenunterricht	
3	März	72	2.—	Die Landschulwoche in Littewil	
4/5	April/Mai	72	3.—	Das Projekt in der Schule	
6/7	Juni/Juli	72	4.—	Grundbegriffe der Elementarphysik	
8/9	Aug./Sept.	72	3.—	Seelenwurzgart – Mittelalterliche Legenden	
10/11/12	Okt.–Dez.	72	4.—	Vom Fach Singen zum Fach Musik	
1	Januar	73	3.—	Deutschunterricht	
2/3	Febr./März	73	3.—	Bücher für die Fachbibliothek des Lehrers	
4/5	April/Mai	73	3.—	Neue Mathematik auf der Unterstufe	
6	Juni	73	2.—	Freiwilliger Schulsport	
9/10	Sept./Okt.	73	3.—	Hilfen zum Lesen handschriftlicher Quellen	
11/12	Nov./Dez.	73	3.—	Weihnachten 1973 – Weihnachtsspiele	
1	Januar	74	2.—	Gedanken zur Schulreform	
2	Februar	74	1.50	Sprachschulung an Sachthemen	
3/4	März/April	74	3.—	Pflanzen-Erzählungen	
5	Mai	74	2.—	Zum Lesebuch 4, Staatl. Lehrmittelverlag Bern	
6	Juni	74	1.50	Aufgaben zur elementaren Mathematik	
7/8	Juli/Aug.	74	3.—	Projektberichte	
9/10	Sept./Okt.	74	2.—	Religionsunterricht als Lebenshilfe	
11/12	Nov./Dez.	74	3.—	Geschichte der Vulgata – Deutsche Bibelübersetzung bis 1545	
1/2	Jan./Febr.	75	3.—	Zur Planung von Lernen und Lehren	
3/4	März/April	75	3.—	Lehrerbildungsreform	
5/6	Mai/Juni	75	3.—	Geographie in Abschlussklassen	
7/8	Juli/Aug.	75	3.—	Oberaargau und Fraubrunnenamt	
9	September	75	1.50	Das Emmental	
10	Oktober	75	3.—	Erziehung zum Sprechen und zum Gespräch	
11/12	Nov./Dez.	75	3.—	Lehrerbildungsreform auf seminaristischem Wege	
15/16	April	75	4.—	Schulreisen	A4
5	Januar	76	3.—	Gewaltlose Revolution, Danilo Dolci	A4
13/14	März	76	3.—	Leichtathletik	A4
18	April	76	3.—	Französischunterricht in der Primarschule	A4
22	Mai	76	3.—	KLunGsinn – Spiele mit Worten	A4
26	Juni	76	3.—	Werke burgundischer Hofkultur	A4
35	August	76	3.—	Projektbezogene Übungen	A4
44	Oktober	76	3.—	Umweltschutz	A4
48	November	76	3.—	Schultheater	A4
4	Januar	77	3.—	Probleme der Entwicklungsländer (Rwanda)	A4
13/14	März	77	3.—	Unterrichtsmedien	A4
18	Mai	77	3.—	Korbball in der Schule	A4
21	Mai	77	3.—	Beiträge zum Zoologieunterricht	A4
26–31	Juni	77	3.—	Kleinklassen/Beiträge zum Französischunterricht	A4
34	August	77	3.—	B. U. C. H.	A4
39	September	77	3.—	Zum Leseheft «Bä»	A4
47	November	77	3.—	Pestalozzi, Leseheft für Schüler	A4
4	Januar	78	3.—	Jugendlektüre	A4
8	Februar	78	3.—	Beiträge zur Reform der Lehrerbildung im Kt. Bern	A4

Die Preise sind netto, zuzüglich Porto (Keine Ansichtssendungen)

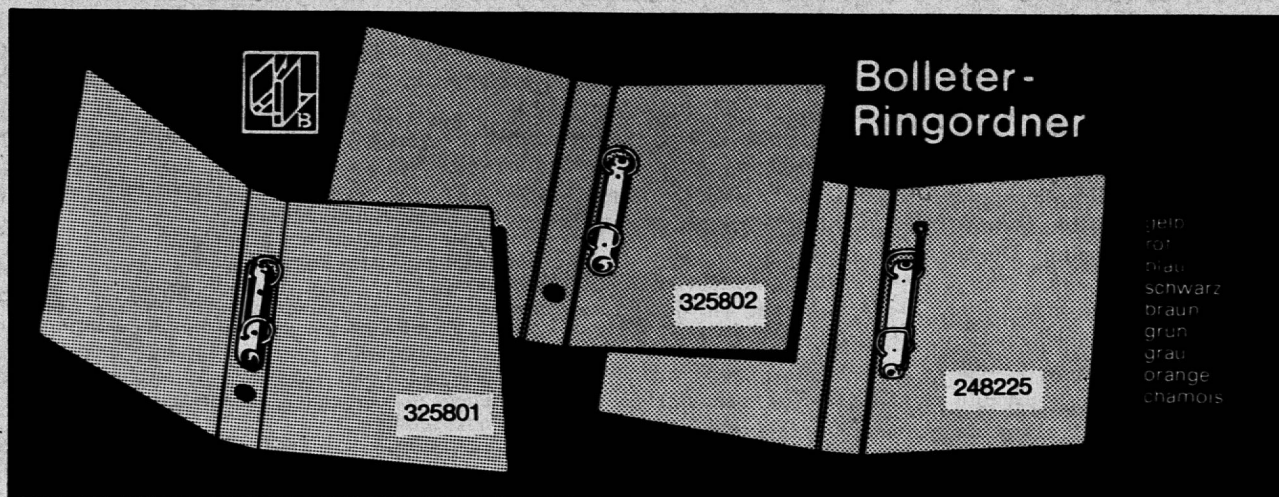
Mengenrabatte: 4–10 Expl. einer Nummer: 20%, ab 11 Expl. einer Nummer: 25%

Bestellungen an:

**Eicher + Co., Buch- und Offsetdruck**

3011 Bern, Speichergasse 33 – Briefadresse: 3001 Bern, Postfach 1342 – Telefon 031 22 22 56





### Der neue BOLCOLOR Ringordner

beidseitig farbig lackiert, abwaschbar, griffsauber, kratzfest, lichteht!  
Leisten Sie sich das Bessere zum günstigeren Preis!

- 325 801 A4, 255/320 mm, 2 Ringe 25 mm im Rücken, mit Rückenschild und Griffloch
- 325 802 A4, 255/320 mm, 2 Ringe 25 mm im Hinterdeckel, mit Rückenschild und Griffloch
- 325 806 Stab Quart, 210/240 mm, 2 Ringe 25 mm im Rücken, mit Rückenschild ohne Griffloch
- 248 225 A4, 255/320 mm, 2 Combibügel 25 mm im Hinterdeckel, ohne Rückenschild und Griffloch

20	50	100	250	500	1000
1.80	1.70	1.60	1.50	1.40	1.23
1.80	1.70	1.60	1.50	1.40	1.23
1.60	1.50	1.35	1.25	1.15	1.05
1.85	1.75	1.65	1.55	1.45	1.28

Dazu liefern wir günstig Blankoregister und Einlageblätter. Ringer ordnen – mit Ringordnern von Bolleter

Bolleter AG 8627 Grüningen

Fabrik für Büroartikel ☎ 01 / 935 2171

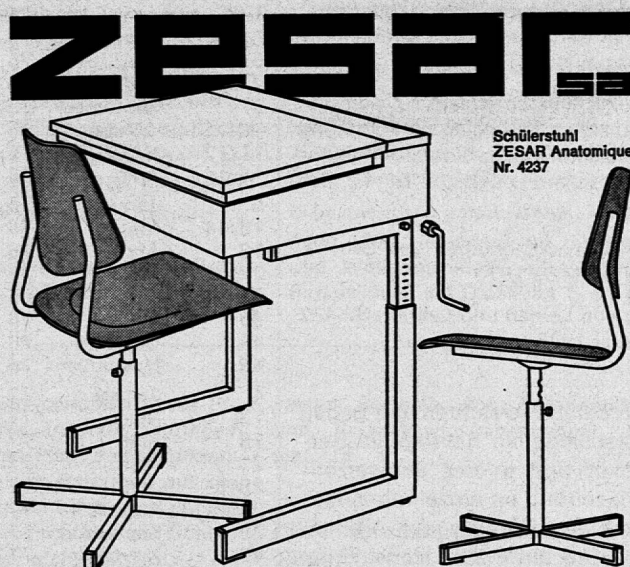
**Ihr Haus**

**Idealbau bietet seit Jahren das Neueste preisgünstig!**

Verlangen Sie unverbindlich unsere Unterlagen

**idealbau**

Idealbau Bützberg AG  
4822 Bützberg  
Telefon 063 43 22 22



Ein Begriff für Schulmobiliar



ZESAR AG 2501 Biel, Postfach 25, Tel. 032 25 25 94