

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 44 (1971-1972)

Heft: 9

Artikel: Was an der "neuen" Lernpsychologie wirklich neu ist

Autor: Wepfer, T.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-851761>

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: 02.04.2026

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

Le sens chrétien devra enfin faire ses preuves dans la recherche de solutions aux problèmes de plus en plus nombreux et de plus en plus urgents relatifs à l'*orientation* et à l'*assistance* des jeunes. Nous savons tous que, précisément dans ce domaine, les réalisations ont des résonnances quasiment infinies, parce que SON amour infini devient la mesure de notre propre manière d'aimer: l'Amour du Christ nous presse! Mais restons toujours honnêtes et exerçons une saine critique. Ne crai-

gnons pas de nous soumettre, surtout dans ce domaine, à une confrontation permanente avec la réalité. Car ce que nous ne faisons pas nous-mêmes, d'autres le font à notre place, et parfois d'une manière fort approfondie. Sapiienti sat!

Je termine en me résumant: l'homme est menacé. Hans Zbinden qui nous a quittés récemment, nous a légué un ouvrage intitulé *L'Homme menacé*. La menace est totale. L'homme moderne le sent. Il cherche une vie nouvelle et authentique. Où

la trouvera-t-il? Qui lui montrera le chemin? C'est l'heure de l'école chrétienne qui sonne! Nous agissons et éduquons avec LUI et pour LUI, car toute vie prend sa source en LUI. C'est ainsi du moins que je comprends l'«anthropologie chrétienne» et l'orientation vers un «horizon chrétien».

Professeur L. Räber O.S.B.
Dr. ès lettres, Fribourg

Traduit de l'allemand par Dom Dr. Germain Varin, O.S.B., Einsiedeln.

Was an der «neuen» Lernpsychologie wirklich neu ist

Betrachtungen zum Skinner'schen Ansatz am Beispiel von «Verstärkung» und «Motivation»

Von Dr. Th. Wepfer

I. In einem Kommentar zu einem Vortrag über das Frühlesen, den Prof. Lückert in Bern am 18.4.69 gehalten hat, ist u.a. folgendes zu lesen: «Alles, was der Vortragende über Elternschulung, Wirkung des Sprachmilieus, Verkehrs-Erziehung des Kleinkindes, Früherfassung geistig Behinderter vorbrachte, war für die meisten Zuhörer Wiederholung altbekannter Wahrheiten». An diesem Einzelfall wird etwas Typisches sichtbar, dem wir in den faktischen Berührungszonen von Theorie und Praxis immer wieder begegnen: Wir meinen jene Konfrontation von Theorie und Praxis, wo ein Vertreter der Wissenschaft Forschungs- und Denkresultate vorträgt, welche das praktische Geschehen nach logischen Gesichtspunkten gliedern und gedanklich durchformen sollen. Im Bereich der Erziehungswirklichkeit ist es die Erziehungswissenschaft, welche z. B. als Tatsachenwissenschaft¹ die konkreten Erziehungsvorgänge einer Analyse unterzieht, Wirkungszusammenhänge feststellt und sie mit einem wissenschaftlichen Apparat nachprüft, Schlüsse zieht, Gesetzeshypothesen aufstellt und ihre Ergebnisse in eine wissenschaftliche Form geschlagen, von Zeit zu Zeit veröffentlicht. Damit verhilft sie dem erzieherischen Tun zu größerer Bewußtheit, dient der gedanklichen Klärung vieler zwischen-

menschlicher Vorgänge, prüft Erfahrungen und ordnet sie, macht mit neuen Betrachtungsweisen bekannt u.a.m.; sie dient also primär der Praxis, damit diese die fortlaufend neu anfallenden Aufgaben immer besser und angepaßter zu lösen vermag. Was der Theoretiker mitteilt, sind Forschungsergebnisse und Reflektionen, die von der Erziehungsrealität ausgehen und – sie verändernd – wieder zu ihr zurückkehren.

Der Vortrag, resp. der Zeitschriftenaufsatz oder das Buch eines Erziehungs-Wissenschaftlers beziehen sich auf dasselbe Arbeitsfeld, in welchem auch der Leser oder Zuhörer aus der Praxis wirkt. Dem Praktiker wird eine Wirklichkeit vor Augen geführt, welcher er selber zugehört. Sie präsentiert sich in einem begrifflich bewußteren Kleid und ist mit Gesichtspunkten und Folgerungen versehen, die unter Umständen neu sind. Allerdings werden rein deskriptive Beiträge der Theorie aus der Natur der Sache heraus dem erfahrenen Erzieher inhaltlich nichts völlig Unbekanntes bringen; denn der Mensch als «zoon politikon», der sich von Geburt an im sozialen Handeln üben kann, hat bald einmal die wichtigsten Gesetze der «Steuerung und Umsteuerung des Verhaltens»² mehr oder weniger bewußt erfahren und sich die zugehörigen Techniken angeeignet. Das Reizvolle an einer

theoretischen Erörterung jedoch ist der Vorgang der *sprachlich-begrifflichen Ordnung* des empirischen Materials und die unerwarteten Perspektiven. Auch verweisen wir auf den Vorzug, daß die Erziehungswissenschaft, welche ihre Erfahrungen dank höhern forschungsmethodischen Vermögens und andern günstigeren Bedingungen der Erfahrungssammlung und -verarbeitung sehr oft Sachverhalte *beweisen* kann, an die man in der Praxis immer geglaubt, die man aber noch nie bisher exakt hat sicherstellen können. Der wissenschaftliche Beweis eines praktisch anerkannten Tatbestandes ist als selbständige Leistung zu betrachten und insofern neuartig. Doch handelt es sich hier nicht um eine inhaltliche Erweiterung des Wissens, sondern lediglich um seine wissenschaftliche Sicherung. Neu sind die Methoden der Wahrheitsergründung und die Erhöhung der rationalen Ueberzeugungskraft der Aussage. In anderen und zusammenfassenden Worten: Was an den Mitteilungen der Erziehungswissenschaft wirklich «neu» ist, tritt uns *nicht als Inhalt, sondern als formales Element* entgegen, als exaktere und auch beweiskräftigere Erfassung des Erziehungsgeschehens.

II. Im erzieherischen Alltag, handle es sich um Erziehungsvollzüge zu Hause oder in der Schule, auf dem

Spielplatz oder auf der Autostraße, wird meist unwillkürlich das geübt, was man seit Skinner³ «Verstärkung» nennt. Unter Verstärkung verstehen wir die Bekräftigung einer Verhaltensform. Dies kann geschehen durch denjenigen, der diese Verhaltensform begrüßt und dem Subjekt die Bestätigung geben will, daß es sich auf dem richtigen Weg befindet. Verstärkung ist aber auch durch das Subjekt selber möglich, das z.B. seine Denkabläufe durch lautes Mitsprechen unterstützt oder das eine Melodie mitsummt oder den Takt schlägt. Im weitern kann eine Verstärkung aus einer Sache herauswachsen, wenn beispielsweise das Werkstück gelungen ist und seinen Schöpfer befriedigt. In allen drei Fällen werden zusätzliche Reize geschaffen, um eine Verhaltensform in ihrem Ablauf zu festigen oder wiederholen zu lassen. Bald handelt es sich um Selbst-, bald um Fremdstimulation. Sitzt ein Schuljunge vor Beginn der Unterrichtsstunde aufmerksam da, vielleicht mit verschränkten Armen, wird der erzieherisch geschickte Lehrer diesem Verhalten besondere Beachtung schenken. Er nickt jenem kurz zu, blickt auf die andern, die noch nicht so weit sind, oder er spricht seine Anerkennung laut aus. Er strebt darnach, den Schüler zur Wiederholung seines vorbildlichen Verhaltens zu ermuntern, ihn zu dessen häufigeren Darstellung zu motivieren. Indem er auch zu andern erwünschten Verhaltensweisen positiv Stellung nimmt, trägt er aktiv dazu bei, daß diese sich einleben und einzelne unter ihnen bald einmal zur Gewohnheit werden.

Das Lob Einzelner strahlt auf die ganze Klasse aus, sofern ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schülern besteht. Die andern verhalten sich so, als wären sie selber durch das Lob in den gewünschten Handlungen und Haltungen verstärkt worden. «Auch die beobachtete Fremderfahrung kann bei der Verstärkung die Eigenerfahrung ersetzen. Ein Kind kann sich beispielsweise selbst verstärkt erleben, wenn es beobachtet, wie ein anderes Kind, das dieselbe Verhaltensform geäußert hat, dafür verstärkt wird. Auf diese

Weise ist es möglich, daß in der Schule eine größere Gruppe zusammen unterrichtet wird, ohne daß der Lehrer dauernd jedes einzelne Kind besonders ansprechen und verstärken muß».⁴ Der Klassenlehrer wird diese Identifikationsvorgänge nützen, indem er seine Verstärkungen für alle vernehmbar gibt und in diesem Sinne fortlaufend «Exempel statuiert». Er wird seine Klasse auch oft tadeln müssen oder seiner Mißbilligung auf andere Weise Ausdruck verschaffen: hier handelt es sich ebenfalls um Verstärkung, aber um eine negative.

Durch den Tadel, evtl. die Strafe, versucht der Lehrer, eine unerwünschte Verhaltensform, z. B. das flüchtige Diktatschreiben, auszumerzen, indem er dieses verurteilt; das Lob soll eine geäußerte Verhaltensweise festigen. Oft sind solche zusätzlichen Stimuli durch den Lehrer nicht nötig, nämlich dann, wenn ein bestimmter Handlungsablauf zu einem von der Sache her bestimmten Erfolg oder Mißerfolg führt, z.B. zur Lösung des Problems oder zur Erfahrung der Untauglichkeit eines Werkzeugs. Hiezu bedarf es vor allem im Schulleistungssektor der geeigneten Beurteilungskriterien, nach welchen sich der Schüler selber einschätzen und auch einstufen kann. Im Vordergrund stehen die Noten oder andere wertende Hinweise des Lehrers. Eine gute Arbeit bringt eine befriedigende Qualifikation ein, was den Schüler anspornt, weitere gute Leistungen zu erbringen. Disziplinarisches Verhalten kann weniger gut mit Noten gemessen und qualifiziert werden. Viele Lehrer verwenden die Tabelle, auf welcher «Schwatzen», «Zu-spät-Kommen», «Unordnung», aber auch «Fleiß» und andere Tugenden quantifiziert werden. Dieses verstärkende Erziehungsmittel ist allerdings mit negativen Nebenwirkungen verbunden. Die sichtbare Aneinanderreihung von Erfolgen bei guten Schülern und diejenige von Mißerfolgen von schwierigen Schülern, wird zur permanenten positiven und negativen Verstärkung, welche sich abnützt, wenn nicht durch die Konstellation noch Hoffnung übrig bleibt oder ein

aussichtsreicher Wettkampf möglich ist. Dazu wirkt eine anhaltende negative Verstärkung in Form der vielen Schwatzzpunkte ausgesprochen entmutigend, sodaß sich die Tabelle in dieser Hinsicht bald zum fragwürdigsten Erziehungsmittel wandelt:⁵ den untadeligen Schüler, der es weniger nötig hätte, verstärkt man, während der erfolglose Schüler immer weniger auf Erfolg hoffen kann, da der Rückstand auf der Tabelle sich nie mehr aufholen läßt. Jeder fähige Erzieher, der es schon einmal mit diesem Verstärkungssystem versucht hat, wird diesem Hinweis der Lernpsychologie beipflichten: der Schüler mit einer zu langen Reihe von Strafpunkten verliert seinen Halt und fällt in die alten Unarten zurück, d.h. er spricht auf dieses Erziehungsmittel nicht mehr an. (Will der Lehrer Schulleistungen in Tabellen festhalten, honoriert er mit Vorteil nur den Leistungsfortschritt: wenn ein Schüler besser als das vorige Mal gearbeitet hat, erhält er ein Sternchen. Damit entfällt die Fixierung des Schülers auf ein Leistungsniveau, das ihn positiv oder negativ abstempelt, andererseits wird ein qualifiziertes Verhalten unterstützt, nämlich, es nicht nur gut, sondern noch besser zu machen.)

Auch die Eltern üben die Steuerung des Verhaltens ihrer Kinder über die Verstärkung in den mannigfachsten Bezügen. Zu spätes Heimkommen wird quittiert mit dem Versuch der Extinktion dieses Verhaltens durch Tadel oder Drohung; umgekehrt erhält das Kindergartenkind, das die zu spät heimkommende Mutter vor der Wohnungstüre ruhig wartend antrifft, eine Bekräftigung seines vernünftigen Verhaltens durch eine anerkennende Bemerkung. Erste Zeichenversuche erfahren vielleicht eine Lenkung durch die Mutter, die dabei steht und mit ihrem «Gut, gut!» das Kind ermuntert, in der eingeschlagenen Bewegungsrichtung fortzufahren, bis die Kreislinie ganz geschlossen ist. Oder der Vater bringt seinen Kindern das Schuhbinden bei, indem er die Bewegung des Durchziehens des Bündels zur zweiten Schleife verstärkt mit einem begei-

Sternkalender – Ostern 1972/1973

Erscheinungen am Sternenhimmel – 44. Jahrgang

Jährliche Publikation der Mathematisch-Astronomischen Sektion am Goetheanum, herausgegeben von SUSO VETTER.

Aus dem Inhalt: Jahreszählung und Jahresbeginn – Kalenderjahr, Osterregel, Bewegliche Feste – Kalendarium mit astronomischen Monatsüberblicken – Ephemeriden für Sonne, Planeten und Mond – RUDOLF MEYER, Die Festzeiten im Jahreslauf – MARIO HOWALD-HALLER, Zum 500. Geburtstag des Nikolaus Kopernikus – HEINZ RITTER, Friedrich von Hardenberg – Novalis – SUSO VETTER, Die Grenzen der Tierkreis-Sternbilder, u. a.

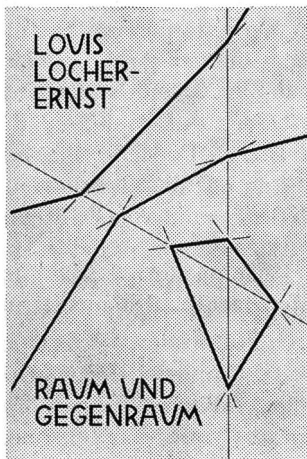
104 S., mit zahlreichen Abbildungen, kart. Fr. 9.50/DM 8.50

LOUIS LOCHER-ERNST

Raum und Gegenraum

Einführung in die neuere Geometrie
Grundlagen – Schulung – Lehre – Hinweise

Herausgegeben von der Mathematisch-Astronomischen Sektion am Goetheanum



Aus dem Inhalt: Die gemeinsamen Elemente zweier Grundgebilde – Die polare Gestaltung des Raumes – Ebene Hüllen und Kerne – Räumliche Hüllen und Kerne – Das vollständige räumliche Fünfeck und Fünfflach – Zwei Grundübungen zum Erfassen des Gegenraumes – Die Gliederung des Raumes durch die Sechsheit – Kurven und Kurvenhüllen – Harmonische Würfe – Die drei Urskalen – Hinweise und Anmerkungen – Literatur.

Zweite, durchgesehene Auflage

220 S., mit zahlreichen Abbildungen, Lwd. Fr. 28.–/DM 25.50

HEINRICH
TEUTSCHMANN

Adalbert Stifiers gegenwärtiges Wort

Inhalt: Lebensskizze – Erforscher des Menschen – Vom göttlichen Kinde – In schöner Gesellschaft – Zum Heiler berufen – Gegenwärtiges Wort.

120 Seiten

kart. Fr. 11.50/DM 10.35

«Goetheanum-Bücher»

Nr. 9



**Philosoph.-Anthroposophischer Verlag
Dornach/Schweiz**

NEU NEU NEU NEU NEU NEU NEU

Kaltemail-Hobby

die neue Freizeitbeschäftigung – für jung und alt

ohne Brennen – ohne Schmelzen

Alles zum Emaillieren (auch zum Brennen), Farben, Kupferrohnteile, Modeschmuck usw. erhalten Sie beim Spezialgeschäft für Neuheiten-Hobby-Basteln.

NeHoBa, A. Schwank, Ferd.-Hodler-Straße 6, 8049 Zürich
Telefon 01 56 43 88

Verlangen Sie unsere Unterlagen!

NEU NEU NEU NEU NEU NEU NEU

Mit dem Pestalozzi Kalender 1972 um die Welt! Fr. 7.50



Institut auf dem Rosenberg, St.Gallen

Schweiz. Landschulheim für Knaben

(800 m ü. M.)

Primar-Sekundarschule, Real-, Gymnasial- und Handelsabteilung. Spezialvorbereitung für Aufnahmeprüfung in die Hochschule St.Gallen für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und ETH. Staatliche Deutsch-Kurse, Offiz. franz. und engl. Sprachdipl. Sommerferienkurse Juli bis August.

GRUNDGEDANKEN

1. Schulung des Geistes und Sicherung des Prüfungserfolges durch Individual-Unterricht in beweglichen Kleinklassen.
2. Entfaltung der Persönlichkeit durch das Leben in der kameradschaftlichen Internatsgemeinschaft, wobei eine disziplinierte Freiheit und eine freiheitliche Disziplin verwirklicht wird.
3. Stärkung der Gesundheit durch neuzzeitliches Turn- und Sporttraining in gesunder Höhenlandschaft. (800 m ü. M.)

Persönliche Beratung durch die Direktion:
Dr. Gademann, Dr. Schmid, G. Pasch

sterten «Jawohl, so ist's richtig!», sodaß das begonnene Handlungsschema weiterverfolgt wird. Hier erinnern wir uns an einen Versuch Skinners mit seinen Tauben, in welchem der Futternapf sofort freigegeben wurde, wenn die Bewegungen der Tiere in die gewünschte Richtung wiesen. «Kommt es z.B. darauf an, die Taube dazu zu bewegen, sich zweimal um sich selbst zu drehen, wenn ein rotes Lichtzeichen erscheint, so wird das Zeichen gegeben und die Taube erhält Futter, wenn sie auch nur den Kopf leicht in die gewünschte Richtung dreht, den einen Fuß leicht anhebt usw».⁶

Wir kennen auch die *Belohnung*, welche viele Kinder für gute Zeugnisnoten erhalten. Der Ausdruck «Belohnung» trifft in diesem Zusammenhang die Sache allerdings nicht ganz. Der Fünfliber ist nicht allein der Lohn für gute Arbeit, sondern zugleich «Aufmunterungsprämie», d.h. ein Stimulus zu gleichen oder bessern Leistungen im nächsten Quartal.

Der Verstärkung geht also ein Handeln voraus. «Der Schüler muß, wie jeder Organismus, zuerst handeln, bevor er dafür verstärkt werden kann».⁷ Man kann insofern mit Skinner und Correll sagen, daß *die Ursachen des Verhaltens in den Folgen des vorausgegangenen Verhaltens* liegen:⁸ weil die Arbeit des abgelauten Quartals von positiven Folgen begleitet war, wird sich der Schüler im folgenden Quartal vermutlich ebenso sehr zusammennehmen. (Das können wir nicht sicher sagen, aber

wir dürfen es wenigstens hoffen: das menschliche Verhalten läßt sich nicht so zuverlässig konditionieren wie das tierische.)

Verstärkungen können sich abnutzen, wenn man zu regelmäßig von ihnen Gebrauch macht. Eine Anerkennung darf nicht zu oft ausgesprochen werden. Nach zu häufigen Verstärkungen durch das Lob stellt sich gerne der «*Lorbeereffekt*»⁹ ein. Das Kind wird reaktionsmüde und nimmt das Lob (den Tadel) nicht mehr ernst, seine Bedürfnisspannung sinkt, es stumpft sich ab. Je seltener ein Lob gegeben wird, desto höher wird sein Wert. Gleiche, sich rasch folgende Verhaltensweisen erhalten somit keine regelmäßige Bekräftigung. Die braucht das Kind nicht und lehnt deshalb eine solch straffe Gängelung instinktiv ab. Der Lehrer wird aus einem natürlichen Empfinden heraus nicht jede Arbeit mit einem «Gut» versehen: man darf die Kinder «nicht zu viel loben», er geht mit Lob und Tadel sparsam um, damit diese Erziehungsmittel ihre Wirkung nicht verlieren; instinktiv spürt aber auch der Laie, daß «der Verstärker, der am längsten vorenthalten wurde, am stärksten wirksam sein wird».¹⁰

Die Verstärkung nimmt vorallem im Bereich der erzieherischen Führung einen breiten Raum ein. Wir möchten sogar so weit gehen und behaupten, daß *eine natürliche Erziehungs- und Lehrbegabung immer auch mit dem Gefühl für das zweckmäßige Verstärken in Zusammenhang gebracht werden muß*. Ge-

schickte Erzieher greifen zu den subtilsten Formen der Verstärkung, in welchen das Kind gar nicht mehr direkt angesprochen wird, sondern scheinbar zufällig sein Verhalten durch die Eltern kommentieren hört oder dabei ist, wenn die Mutter dem Vater von den Ereignissen des Tages erzählt und diese in natürlich wertender Manier kommentiert. Verstärkungen können wir unter diesem Blickwinkel als eine erzieherische Aufmerksamkeit verstehen, als Beachtung, die dem Einzelnen gilt und das Detail einbezieht, als eine Kontaktform, die der Zögling immer sucht, weil er sich unmittelbar und persönlich angesprochen und sich in diesem individuellen Bezug auch berücksichtigt, bestätigt und damit gehalten fühlt.

III. Im Verlaufe unserer Ausführungen über die Verstärkung befanden wir uns im Grunde auf weiten Strecken bereits auf dem Feld der Motivationslehre. Daß wir bisher nur einmal Bezug auf die «Motivation» nahmen, liegt an der spezifischen Blickrichtung, die wir bis dahin einzuhalten versuchten. Im erzieherischen Alltag ersetzen wir «Motivation» durch «Interesse», «Freude an der Arbeit», «inneres Mitgehen», «Fesselung», «Begeisterung». Ein Schüler ist motiviert, wenn er innerlich angetrieben wird, etwas Bestimmtes zu tun, d.h. ein bestimmtes Verhalten zu äußern. Zu dieser Aktivierung kann der Erzieher selbstverständlich Wesentliches beitragen. Soll das Kind etwas lernen, was meist mit Triebverzicht und ent-

Auch Dein Kind braucht Jesus!

Weihnachten erscheint von uns das

Bilderbuch „Mutterliebe“

mit handgezeichneten bunten Bildern

Viele Kinderherzen sollen durch dieses Bilderbuch erfreut werden. — — — Herzlich bitten wir, zur Verbreitung beizutragen! Die Auflage beträgt 1 Million. Dieses Bilderbuch sollte möglichst in vielen Schulen, Sonntagsschulen und Kindergottesdiensten verteilt werden. Völlig kostenlos bekommt jeder das Gewünschte.

Auf keinem Weihnachtstisch sollte dieses Bilderbuch fehlen!

Missionswerk Werner Heukelbach, 5275 Bergneustadt 2 Deutschland

STADT ZÜRICH

Auf Beginn des Schuljahres 1972/73 werden in der Stadt Zürich folgende

Lehrstellen

zur definitiven Besetzung ausgeschrieben:

Schulkreis	Stellenzahl
Primarschule	
Uto	35
Letzi	25 davon 1 an Sonderklasse D
Limmattal	34
Waldberg	38
Zürichberg	16 davon 1 an Sonderklasse B (Oberstufe)
Glattal	35 davon 2 an Sonderklassen B (Mittelstufe)
Schwamendingen	32
Ober- und Realschule	
Letzi	3
Limmattal	11 davon 3 an Oberschule
Waldberg	4
Zürichberg	2
Glattal	9
Schwamendingen	10 davon 2 an Oberschule
Sekundarschule	
sprachl.-hist. mathemat.-naturwissen-	
Richtung schaftl. Richtung	
Uto	3 3
Letzi	1 1
Limmattal	2 -
Waldberg	- 2
Zürichberg	2 5
Glattal	5 3
Mädchenhandarbeit	
(Auch Teilpensum von 16, 12 oder 8 Wochenstunden möglich)	
Uto	6
Letzi	5
Limmattal	6
Waldberg	8
Zürichberg	5
Glattal	1
Schwamendingen	4
Haushaltungsunterricht	
Stadt Zürich	2

Die Besoldungen richten sich nach den Bestimmungen der städtischen Lehrerbeförderungsvorschrift und den kantonalen Besoldungsansätzen. Lehrern an Sonderklassen wird die vom Kanton festgesetzte Zulage ausgerichtet.

Die vorgeschlagenen Kandidaten haben sich einer vertrauensärztlichen Untersuchung zu unterziehen.

Für die Anmeldung ist ein besonderes Formular zu verwenden, das beim Schulamt der Stadt Zürich, Amtshaus Parkring 4, 4. Stock, Büro 430, erhältlich ist. Es enthält auch Hinweise über die erforderlichen weiteren Bewerbungsunterlagen.

Bewerbungen für Lehrstellen an der Primarschule, an der Oberschule und an der Arbeitsschule sind bis 31. Dez. 1971 dem Präsidenten der Kreisschulpflege einzureichen:

Schulkreis:

Uto: Herr Alfred Egli, Ulmbergstraße 1, 8002 Zürich
Letzi: Herr Kurt Nägeli, Segnesstraße 12, 8048 Zürich
Limmattal: Herr Hans Gujer, Badenerstraße 108, 8004 Zürich
Waldberg: Herr Walter Leuthold, Rotbuchstraße 12, 8037 Zürich
Zürichberg: Herr Theo Walser, Hirschengraben 42, 8001 Zürich
Glattal: Herr Robert Schmid, Gubelstraße 9, 8050 Zürich
Schwamendingen: Herr Dr. Erwin Kunz, Erchenbühlstraße 48, 8046 Zürich

Die Anmeldung darf nur in einem Schulkreis erfolgen.

Bewerbungen für den Haushaltungsunterricht sind bis zum 31. Dez. 1971 an den Schulvorstand der Stadt Zürich, Postfach, 8027 Zürich, zu richten.

Zürich, Dezember 1971

Der Schulvorstand

Primarschule MuttENZ

Auf Beginn des Schuljahres 1972/73 sind an unserer Primarschule

3 Lehrstellen an der Mittelstufe

(3. beziehungsweise 4. und 5. Schuljahr)

zu besetzen.

Besoldung: Gesetzlich festgelegt, plus Orts-, Teuerungs-, Kinder- und Haushaltzulage.

Weihnachtszulage als Treueprämie von mindestens einem halben Monatslohn mit 5 Prozent Zuschlag pro Dienstjahr.

Auswärtige Dienstjahre werden angerechnet.

Das Besoldungsgesetz ist zurzeit in Revision.

Moderne Schulanlagen. Hallenschwimmbad im Bau. Aufgeschlossenes Kollegium und fortschrittlich gesinnte Behörde. Eigener Schulpsychologe.

MuttENZ liegt sehr günstig (unmittelbare Stadtnähe und doch auf dem Lande) und hat sich zu einem eigentlichen Schulzentrum entwickelt (Gewerbeschule, Realschule, Gymnasium, Technikum).

Lehrerinnen und Lehrer sind höflich gebeten, ihre handschriftliche Bewerbung mit Lebenslauf, Foto und Bildungsgang möglichst bald an das Sekretariat der Schulpflege MuttENZ, Kirchplatz 3, 4132 MuttENZ, einzureichen.

Unser Rektor, Herr J. Buser, erteilt gerne weitere Auskünfte (Telefon 061 53 20 98).

sprechendem Willenseinsatz verbunden ist, greift der Lehrer zu zusätzlichen Stimuli, welche geeignet sind, das Lernen schmackhafter zu machen, ihm einen gewissen Reiz zu verleihen. Er hat es in der Hand, das Interesse am Stoff durch passende Mittel zu wecken und zu steigern. Wo er in seinem Unterricht nicht auf spontane Aktivität, auf eine natürliche Bedürfnisspannung bauen kann, hat er die Lernsituation so zu gestalten, daß diese Spannung künstlich erzeugt wird. Er weiß, daß er das Kind erst motivieren muß, bevor es lernen kann. Bald wird er seine Aufmerksamkeit auf intuitivem Wege zu wecken verstehen, bald wählt er die Mittel ganz bewußt. Ein geschickt gestelltes Problem vermag die ganze Klasse hellwachzurütteln, z.B.: «In diesen Text an der Tafel haben sich drei Fehler eingeschlichen», oder: «Ein Werkzeug fehlt uns noch». Die Probleme stellen wir so, daß die Kinder die Problemstellung und das Lösungsschema überblicken können. Die Aussicht auf Erfolg erhöht sich mit der einfachen und klaren Anordnung des Problems: das Kind weiß, in welcher Richtung es suchen muß. Es hat das sichere Gefühl, daß die Arbeit ihm gelingen wird. Der Erfolg der Tätigkeit wird gewissermaßen vorausgesehen und – vorweggenommen. Je stärker der Schüler mit seinem Erfolg rechnet, desto interessierter wird er sich einer Aufgabe zuwenden. Dieses Vorauserleben des Erfolgs wird als «*Erfolgsantizipation*»¹¹ bezeichnet. Die Lösung der Bedürfnisspannung, die der Erfolg bewirkt, ist Gegenstand sicherer Erwartung. Diese Voraussicht erzeugt eine kräftige Motivation. Kinder, welche den Erfolg erwarten, lernen optimal, weil sie aktiv mitmachen. Der Lehrer stellt auch aus diesem Grunde Aufgaben, welche seine Schüler nicht überfordern, so daß diese immer mit dem erfolgreichen Abschluß ihrer Arbeiten rechnen können.

Beim Kleinkind läßt sich mitunter sehr gut beobachten, wie die Motivation ansteigt mit der Erwartung des Erfolgs. Sind die subjektiven Widerstände zu groß, wird es den Bleistift wegwerfen und sich verdrieß-

lich äußern: «Ich kann es nicht, ich will nicht mehr!» Macht die Mutter Mut, indem sie die Formabweichungen bagatellisiert und im Kind die Hoffnung auf das gute Gelingen belebt, kann sie die zerfallende Motivation von neuem aufbauen. Einmal sind wir einem geistesschwachen Kinde begegnet, das nur Schiffe zeichnete. Diese Vorliebe kann man nicht allein durch die Neigung zu stereotypem Verhalten erklären, sondern man muß auch die starke Motivation erkennen, die sich dadurch erzeugt, daß das Kind zum voraus weiß, daß ihm die Schiffe gelingen werden und ihm das Erlebnis des Erfolgs sicher ist. Der Erzieher trägt solchen positiven Erwartungen bezüglich der eigenen Leistungsfähigkeit Sorge, ja er trachtet darnach, das *Erwartungsniveau* dort zu heben, wo es, gemessen an den Möglichkeiten, zu tief liegt. Er wird den Zögling immer wieder ermuntern: «Das kannst du doch, das ist dir ausnahmsweise mißlungen, die nächste Arbeit kommt ganz sicher besser heraus». Durch die Hebung des Erwartungshorizontes erhöht sich auch die Leistungsfähigkeit. Doch darf man – wie überall in der Erziehung – auch hier den Bogen nicht überspannen: künstlich erzeugte Erwartungen, die später enttäuscht werden, lassen die Motivation sprunghaft absinken und reduzieren die Bereitschaft des Kindes, auf Ermutigung immer positiv zu reagieren.

Der Erfolg kann selbstverständlich die verschiedensten Gestalten annehmen. Oft trägt das Verhalten seinen Lohn in sich, indem es ein Leistungserlebnis verschafft, welches das Selbstwertgefühl hebt oder indem sich ein schöpferisches Erlebnis, ein Werkerleben einstellt, das als solches beglückt; wir meinen auch das Erleben, daß nun eine Arbeit «fertig», eine Pflicht erfüllt, die Ordnung wieder hergestellt ist. Hier würde es sich um eine mehr von der Sache her bestimmte oder *primäre Motivation* handeln, im Gegensatz zu einem mehr *sekundär motivierten* Handeln, dessen Impulse von der Erwartung eines Lobs, einer Belohnung, guter Noten, Sympathiebezeu-

gungen des Lehrers oder von der Angst vor einer Strafe ausgehen.

Bis dahin haben wir die Lernmotivation oder die Motivation zu einem andern Verhalten mit dem Erfolg in Zusammenhang gebracht: *die Voraussicht des Erfolgs, zu welchem ein bestimmtes Handeln führt, motiviert zu diesem Handeln*. Der Erfolg – das haben wir im zweiten Kapitel gesehen – stellt eine Verstärkung dar: er führt das Kind zur Wiederholung und Festigung des zugehörigen Verhaltens. Vorwegnahme des Erfolgs wäre demzufolge Vorwegnahme der Verstärkung, d.h. wir können die Motivation durch Verstärkung entstehen lassen. Es besteht eine kausal-logische Beziehung zwischen Verstärkung und Motivation: der Schüler, der gerne wettrechnet, ist zu verschiedenen Malen in dieser Tätigkeit durch Erfolg verstärkt worden; weil er auch dieses Mal mit dem Erfolg rechnet, erfährt er eine starke Motivierung und er freut sich auf den Beginn des Wettkampfes. Der schwache Rechner indessen, der sich bis dahin noch nie auszeichnen konnte, also in dieser Form des Rechnens nicht verstärkt worden ist, bringt dafür auch weder Freude noch Interesse auf; er macht höchstens erzwungenermaßen oder aus ängstlicher Verzweiflung mit. Jeder Lehrer macht tagtäglich die Erfahrung, wie ein Schüler, der eine richtige Antwort sagen konnte, anschließend an diese Verstärkung (Erfolg) wesentlich aktiver als zuvor am Unterricht teilnimmt: er streckt sofort wieder auf und bekundet schon durch seinen Körpertonus ein erhöhtes Interesse.

Zweifelsohne wollen die beiden zitierten Lernpsychologen nicht behaupten, die Motivation sei überall und in jedem Fall das «Ergebnis einer Verstärkung».¹² Eine einfache Ueberlegung könnte eine solche Hypothese widerlegen. Es wurde mehrmals darauf hingewiesen, daß sich per definitionem jede Verstärkung auf ein Handeln bezieht, das schon vorhanden ist und nun zu seiner häufigeren Darstellung bekräftigt werden soll. Dieses schon vorhandene Handeln jedoch muß auch eine Ursache haben, muß auch motiviert

Gewerbliche Berufsschule Wil

Auf Beginn des Sommersemesters 1972 (Montag, den 24. April 1972) ist an unserer Schule eine

hauptamtliche Lehrstelle für allgemeinbildende Fächer

zu besetzen.

Unterrichtsfächer: Staats- und Wirtschaftskunde, Deutsch, Geschäftskunde (Korrespondenz, Rechtskunde, Buchführung), allgemeines Rechnen.

Anforderungen: Abgeschlossene Ausbildung als Gewerbelehrer oder Sekundarlehrer sprachlicher Richtung.

Anmeldung: Handschriftliche Bewerbung mit Lebenslauf, Darstellung des Bildungsganges, Zeugnissen und einer Foto sind bis 15. Dezember 1971 einzureichen an den Präsidenten der Gewerbeschulkommission, Herrn Rud. Stiefel, Poststraße 12, 9500 Wil.

Nähere Auskünfte über Lehrauftrag, Besoldung und Anstellung erteilt der Schulvorsteher, Herr J. Bürge, Bronschhoferstraße 61, 9500 Wil (Telefon Schule 073 22 43 67, privat 073 22 08 26).

Die Gewerbeschulkommission Wil

Die Schulgemeinde Kreuzlingen

sucht auf Beginn des Schuljahres 1972/73 für die **kaufmännische Berufsschule**

1 Hauptlehrer

für die Fächer Maschinenschreiben, Stenografie, deutsche Korrespondenz

Eine Verbindung mit andern Fächern ist evtl. möglich. Das Unterrichtspensum umfaßt auch Schreibmaschinenunterricht an den **Kantonsschulen Kreuzlingen/Romanshorn** und an der **Gewerbeschule Kreuzlingen**. Einem initiativen Fachlehrer (oder einer Lehrerin) wird eine interessante, ausbaufähige Anstellung geboten.

Ausweise: Diplom für Maschinenschreib- und Stenografielehrer.

BIGA-Kurs für deutsche Korrespondenz.

Eventuell kann einer der Ausweise auch erst nach der Anstellung erworben werden.

Auskünfte: Richard Straub, Vorsteher der kaufmännischen Berufsschule, 8280 Kreuzlingen, Weinbergstraße 24, Telefon 072 8 44 37 (privat) oder 072 8 26 43 (Schule).

Anmeldungen: Baldmöglichst, spätestens aber bis 20. Dezember 1971 an Herrn P. Perini, Schulpräsident, 8280 Kreuzlingen, Säntisstraße 14, unter Beilage der erforderlichen Unterlagen.



Realschule Frenkendorf BL

Wegen Eröffnung progymnasialer Klassen suchen wir auf Frühjahr 1972

1 Reallehrer(in) phil. I mit Englisch

oder

1 Reallehrer(in) phil. II

evtl. Fachlehrer für Turnen und ein weiteres Fach.

Wir verlangen: abgeschlossenes Studium als Mittellehrer

Wir bieten: neues, modern eingerichtetes Schulhaus mit eigener Schwimmhalle

Wohnlage an Autobahneinfahrt und SBB-Strecke

Auskunft über Besoldungsverhältnisse erteilt das Personalamt des Kantons Basel-Landschaft (Telefon 061 96 52 31 oder 96 52 32).

Senden Sie Ihre Anmeldung mit den üblichen Ausweisen an:
Herrn Dr. K. Schärer, untere Flühackerstraße 11, 4402 Frenkendorf.

Weitere Auskünfte erteilt auch das Schulrektorat (Telefon 061 94 54 10).

Schulverwaltung der Stadt St.Gallen

Offene Lehrstellen:

Auf Beginn des Schuljahres 1972/73 (24. April 1972) sind noch Lehrstellen zu besetzen:

an Primarschulen

für verschiedene Sonderklassen sowie für Normalklassen aller Stufen in allen Stadtkreisen für Arbeitslehrerinnen in allen Stadtkreisen

an Sekundarschulen

für mathematisch-naturwissenschaftliche und für sprachlich-historische Richtung
Im Frühjahr 1973 wird zudem eine neue Sekundarschule eröffnet.

an Kindergärtnerinnen- seminar St.Gallen

eine vollamtliche Lehrstelle für Psychologie und Pädagogik.

Bewerbungen, enthaltend Lebenslauf, Ausweise über Ausbildung und bisherige Tätigkeit, Foto und allenfalls Stundenplan sind bis spätestens Ende Dezember 1971 dem Schulsekretariat der Stadt St.Gallen, Scheffelstraße 2, 9000 St.Gallen, einzureichen, Telefon 071 21 53 11.

Das Schulsekretariat

Sekundarschule Herisau

Auf Beginn des Schuljahres 1972/73 sind an unserer Sekundarschule

2 Lehrstellen

frei, für deren Besetzung wir

2 «Sprachler»

oder

1 «Sprachler» und

1 Mathematiker suchen.

Was wir außer einer sehr guten Besoldung (gleicher Lohn für Lehrerinnen und Lehrer) und einem guten Arbeits- (und sonstigen) Klima alles zu bieten haben, sagen wir Ihnen gerne persönlich in einem ersten, unverbindlichen Gespräch. Bei dieser Gelegenheit können Sie auch erfahren, was wir von Ihnen erwarten.

Bitte melden Sie sich schriftlich oder telefonisch beim Schulpräsidenten, Herrn Gemeinderat Hans-Jürg Schär, Kantonskanzlei, Kasernenstraße 17b, 9100 Herisau (Tel. 071 51 61 61) oder beim Schulsekretariat, Gemeindehaus, 9100 Herisau (Telefon 071 51 22 22).

Realschule Arlesheim BL mit progymnasialer Abteilung

Auf Beginn des Schuljahres 1972/73 (17. April 1972) sind

2 Lehrstellen phil. I

neu zu besetzen.

Für den Unterricht stehen moderne Schulanlagen mit Sprachlabor zur Verfügung sowie für den Sport und die Freizeit ein prächtiges Schwimmbad sowie ein Hallenbad. Die nahe Stadt Basel ist von Arlesheim aus in 20 Minuten erreichbar.

Für die Stellen ist ein Mittellehrerdiplom oder ein entsprechender Ausweis notwendig. Die Besoldung ist kantonal geregelt; Dienstjahre in definitiver Anstellung werden angerechnet.

Handschriftliche **Bewerbungen** mit Unterlagen (Bildungsgang, Lebenslauf, Zeugniskopien und Bild) sind **sofort** an den Präsidenten der Schulpflege, Herrn O. Sommerer, Lettenweg 10, 4144 Arlesheim, zu richten. Unser Rektor, Herr Hans Berger, (Telefon 061 72 26 26 Schule und 061 46 83 95 privat) erteilt gerne zusätzliche Auskünfte.

Möchten Sie

- in einem Dorf leben, wo Wasser und Luft noch sauber sind?
- engen Kontakt mit der Bevölkerung pflegen?
- in neuen Schulräumen unterrichten?
- noch eine Anzahl guter Lehrer als Kollegen zur Seite haben?
- für Ihre Kinder die Sekundarschule und die Mittelschule in nächster Nähe haben?
- und trotzdem inmitten eines Wander- und Skigebietes wohnen?
- und ...

- dann

sehen Sie sich die Verhältnisse im Schulzentrum St.Peterzell im Toggenburg näher an!

Unser Lehrer der 4./5./6. Primarklasse übernimmt eine Hilfsschulklasse in unserem Dorf. Darum ist die Mittelstufe neu zu besetzen. Ueber die Anstellungsbedingungen und über besondere Begünstigungen geben wir Ihnen gern Auskunft.

Primarschulrat St.Peterzell
Der Aktuar: Hans Brunner-Hottinger
Telefon 071 57 10 12

sein. Nur handelt es sich hier um eine Motivation, die mit der durch den Verstärker erzeugten Motivation in keinem Zusammenhang stehen kann. Wartet der fünfjährige Kindergärtler vor der verschlossenen Wohnungstür, sprechen wir ihm, der sich *spontan* auf vernünftige Weise verhalten hat, unsere Anerkennung aus. (Natürlich sind auch hier noch eine Vielzahl bedingender Faktoren wirksam, sodaß wir den Begriff «spontan» nur mit Vorbehalten einsetzen können.) Trotzdem würden wir hier behaupten, daß die Motivation zu diesem erstmals dargestellten «vernünftigen Verhalten» nicht eine durch einen Verstärker erzeugte zu sein braucht. Jedenfalls müßten wir eine solche Kausalkette zurückverfolgen und kämen mit Sicherheit auf ein «Anfangsverhalten», das nicht verstärkt worden ist und trotzdem auf eine Motivation zurückgeht. Die Tatsache, daß jeder Bekräftigung ein relativ spontanes Handeln vorausgehen muß, stellt zudem ein zentrales Axiom der Skinner'schen Theorie dar. Somit beweist diese selber, daß es Verhaltensmotivationen gibt, die nicht auf Verstärkungen zurückgehen. Wir meinen die Beweggründe jenes relativ spontanen Verhaltens, das Skinner «*operatives Verhalten*» nennt und von welchem wir viele Beispiele kennen. Den Zustand des spontanen Angtriebens zu irgendeinem Verhalten können wir in tausendfachen Formen beobachten. Denn lange nicht jedes Verhalten kann auf Erfolgsantizipation zurückgeführt werden. Was bewegt das Kleinkind, seine Funktionsspiele zu beginnen? Welche Motive führen es zur Selbstbetrachtung im Spiegel? Was für Beweggründe hat es, zum erstenmal einen faulen Apfel zu zertreten oder in einer Pfütze zu stochern? Was für Motive treiben es an, die Gegenstandswelt zu erkunden und sich selbst zu erproben? Was ist der Grund der Frage nach der Beschaffenheit des Mondgesteins oder derjenigen nach der Entstehung des Lebens? Wir verweisen auf die Spontanaktivität der geistig lebendigen Menschen, auf das Antriebsleben, welches ein Handeln neu entstehen

läßt. Der Lehrer nützt die natürliche Lernbereitschaft und kann somit auf Motivationen aufbauen, die er nicht erst durch Verstärkung erzeugen muß. Wir kennen den «*Aufforderungscharakter*» (Lewin) der Umwelt, der z.B. das Kleinkind zu seinen ersten Greifversuchen motiviert oder der in einem Wandtafelbild lebendig wird und zur Aktivierung der Schüler beiträgt. Die Schüler, welche auf dem Vierwaldstättersee interessiert das Verschwinden und Erscheinen eines gelben Postautos auf der galeriereichen Axenstrasse verfolgen, während dem der Lehrer vergeblich versucht, sie mit den umliegenden Bergen vertraut zu machen, lassen sich durch das Bewegte faszinieren und zur Aufmerksamkeit motivieren. Nicht vergessen dürfen wir Verhaltensbereitschaften, die durch persönliche Bindungen an Beziehungspersonen bedingt sind und getragen werden durch die gemüthafte Teilhabe an dem, was den andern innerlich bewegt und ihn hält.¹³ Wir denken auch an jenes liebende Vertrauen zwischen Erzieher und Zögling, das die Wünsche des einen und die Bedürfnisse des andern zum Gegenstand des Wollens macht.

Determinanten des Verhaltens, die aus einem solchen emotionalen Beziehungsgefüge herauswachsen, haben ganzheitlicheren und komplexeren Charakter als eine durch Verstärkung bewirkte Motivation. Allerdings müssen wir hier hinzufügen, daß vor allem *persönliche* Fremdstimulation auch nicht ohne gefühlstönende Beziehung zu denken ist. Persönliche Verstärkungen lassen sich nicht ablösen von der menschlichen Beziehung zwischen Erzieher und Zögling; sie sind aus diesem Grunde *von der Beschaffenheit dieser Beziehungen auch abhängig*. Handle es sich nun um komplexere oder einfachere Verstärkungs-, resp. Motivierungssituationen: immer erkennen wir die Bedeutung, welche die Verstärkung für das Kind hat, als Funktion der seelischen Beziehung zwischen Erzieher und Zögling. Solche zwischenmenschlichen Beziehungen können aber niemals das Resultat von *Absicht und Planung* darstellen, sie sind nicht be-

wußt machbar. Insofern müssen wir die persönliche Bekräftigung als ein Erziehungsmittel verstehen, dessen Wirkung in jedem Einzelfall wieder eine andere und deshalb nicht voraussagbar ist. Wir wissen beispielsweise, daß ein Lob seinen eigentlichen Bedeutungsgehalt erst von der Beziehung zu demjenigen her gewinnt, der es ausspricht. Wird ein Erzieher als geistige Autorität von seinen Zöglingen nicht anerkannt, bleiben Lob und Tadel wirkungslos.

Gewiß kann der Erzieher zur psychischen Uebereinstimmung zwischen ihm und den Kindern einen bewußten Beitrag leisten: es liegt im Bereich seiner Möglichkeiten, die Bildung einer Vertrauensbasis zu erleichtern, sei es, daß er sich um den Einzelnen in echter Weise bemüht, sei es, daß er zu dessen andern Beziehungspersonen, z.B. den Eltern, in ein gutes Verhältnis zu gelangen versucht; die zugehörigen Bestrebungen aber lassen sich in ihrer Wirkung nicht vorausberechnen. Auch ist es dem Erzieher nicht möglich, die Gruppenbeziehungen in jedem einzelnen Fall zu durchschauen und als bekannter Faktor in einen «Verstärkungs-Kalkül» einzubeziehen. Wo immer die Verstärkung auf das komplexe Spiel zwischenmenschlicher Beziehungen trifft, erkennt das naturwissenschaftliche Denken in der exakten Berechnung der Wirkzusammenhänge seine Grenzen.

Wir verstehen deshalb, daß man sowohl in Bereichen der empirischen Forschung wie in der Praxis die Verstärkungsabläufe auf möglichst wenige Faktoren reduzieren möchte, um sie eher in die Gewalt systematischer Steuerung zu bekommen. Beispielsweise versucht man im programmierten Unterricht die sozialen Determinanten des Verhaltens auszuschalten, indem der Lernende sozial isoliert arbeitet und die Verstärkungen objektiviert werden, um sie von nicht exakt erfassbaren persönlichen Faktoren zu entlasten. Dies ist auch beim Lehrer der Fall, der viele mögliche Verstärkungen in der Note «hypostasiert», die in sachlicher Weise über die Leistung Auskunft gibt. Damit tritt er selber als Motivationsfaktor in den Hinter-

grund, seine Verstärkung versachlicht sich: sie erhält ihre Bedeutung von einem objektiven Bewertungssystem her, nicht mehr von einer persönlichen Beziehung.

Mit zunehmender Reife des Zöglings tritt die *sachlich orientierte Motivation* mehr und mehr in den Vordergrund, d. h., die Verstärkungen werden von den persönlichen Beziehungen zum Lehrer unabhängiger. Das Kind verbindet die Erfolge zunehmend mit den eigenen sachlichen Anstrengungen, es lernt immer seltener dem Lehrer zuliebe.

In der Phase des fortgeschrittenen personellen Ablösungsprozesses wird das Programmierete Lernen am ehesten Fuß fassen können und mit ihm erste Versuche der exakteren Erfassung der Motivationsbildung durch planmäßige Verstärkung.

Anmerkungen:

- ¹ Zum Begriff der «Realwissenschaft»: Vgl. Brezinka, Wolfgang, Antrittsvorlesung an der Universität Konstanz vom 3. Februar 1969, in: Zeitsch. f. Päd., 1969/H. 3, oder: Winnefeld, Friedrich, Erziehungswissenschaft – Utopie oder Wirklichkeit, in: Pädag. Rundschau, 1970/H. 2.

² Vgl. Winnefeld, F., a.a.O.

³ Skinner, B. F., The behavior of organisms, New York 1938.

⁴ Skinner, B. F., Correll, W., Denken und Lernen, Westermann-Braunschweig 1967, S. 94.

⁵ Vgl. Correll, Werner, Lernpsychologie, Donauwörth 1968, S. 82.

⁶ Skinner, B. F., a.a.O., zit. bei Correll, W., a.a.O., S. 37/38.

⁷ Skinner, B. F., Correll, W., a.a.O., S. 56

⁹ Vgl. Correll, W., a.a.O., S. 33.

⁸ Skinner, B. F., Correll, W., a.a.O., S. 89.

¹⁰ Ebda, S. 92.

¹¹ Vgl. Correll, W., a.a.O., S. 74.

¹² Skinner, B. F., Correll, W., a.a.O., S. 86.

¹³ Wir beziehen uns hier auf das pädagogische Denken Paul Moors.

Die kommende interkantonale Schulkoordination und ihre Probleme

Von Schuldirektor Dr. H. M. Sutermeister

Seit Jahren fordern weite Kreise unserer Bevölkerung eine bessere Koordination d. h. Angleichung unserer 25 schweizerischen Schulsysteme, weil die Binnenwanderung unserer Bevölkerung von Jahr zu Jahr zunimmt. Leider wird aber ein Ortswechsel von einem Kanton zum andern meist mit einem Verlust an Schuljahren der Kinder erkaufte, eine Folge der alteingesessenen kantonalen Schulhoheit! Schon 1799 in der «Helvetik» und dann wieder 1882 versuchten die Bundesräte Stapfer und Schenk ein «eidgenössisches Schulgesetz» zu entwerfen, aber immer wieder scheiterten solche Versuche am traditionellen kantonalen Föderalismus. Mit der Parole «Kampf dem eidgenössischen Schulvogt» wurden so noch in unserem Jahrhundert zentralistische Tendenzen im Schulwesen mit großer Zähigkeit bekämpft, bis dann durch 90 000 Unterschriften eben neuerdings der Bund und die Erziehungsdirektorenkonferenz beauftragt wurden, auch diesem neuen «Willen des Volkes» Rechnung zu tragen. Man beschränkte sich wohlweislich zunächst auf äußere Organisationsprobleme wie einheitlichen Schuljahresbeginn, einheitliches Schuleintrittsalter und einheitliche Schulpflichtdauer, um keinen neuen «Kulturkampf» zu wecken, denn z. B. eine gleichzeitige Vereinheitlichung der Lehrmittel würde sofort konfessio-

nelle, weltanschauliche und politische Dispute auslösen. Aber schon die erste Frage nach einem einheitlichen Schuljahresbeginn führte zu vehementen Zeitungs-Kampagnen, denn die Erziehungsdirektorenkonferenz schlug hiezu unter Anpassung ans Ausland den Herbstbeginn vor. Tatsächlich beginnen die Schulen nur noch in Liechtenstein und Japan im Frühjahr! Man kann sich fragen, warum, da doch der Jahresbeginn im Frühling für einen solchen «Neuanfang» den natürlichen Rhythmus darstellt. Vermutlich hat sich der Herbstbeginn im Ausland aber gerade aus ähnlichen «naturbedingten» Gründen eingebürgert. Der Sommer ist arbeits- und leistungsphysiologisch die Zeit der optimalen körperlichen Kondition, während die Winterphase für die geistige Entwicklung günstiger ist. Gerade im September kann auch der Arzt am besten seine Ferien nehmen: hier ist die Erkrankungsziffer am geringsten, denn alt und jung zehrt noch vom Sonnenlicht- und Vitaminvorrat des Sommers. Nicht so im Frühjahr, wo ausgerechnet im Februar-März die höchste Erkrankungsziffer zu verzeichnen ist, indem jene Licht- und Vitaminreserven aufgezehrt sind. Es ist die Zeit der körperlichen und geistigen Erschöpfung, der Grippewellen, der Psychosen und Suizide, wie schon der Pädagoge Prof. Hellpach feststellte und des-

halb schon seinerzeit der Schule den Herbstbeginn empfahl. Tatsächlich muß ja der Unterricht nach den langen Sommerferien schon beim traditionellen Frühjahrsbeginn der Schule im Herbst jeweils fast neu beginnen, da das Meiste buchstäblich «verschwitzt» wurde! Trotzdem hat sich, wie wir aus der Presse hören, selbst unter den Lehrern eine «Arbeitsgruppe gegen den Herbstbeginn» gebildet, die mit allen Mitteln am Frühjahrsbeginn festhalten möchte. Angesichts der zunehmenden Mobilität der Bevölkerung und der unvermeidlich kommenden europäischen Integration muß man sich aber fragen, ob die Erziehungsdirektoren mit ihrem Vorschlag des Herbstbeginns nicht doch recht haben.

Das zweite Problem des einheitlichen Schuleintrittsalters gibt ebenfalls, wenn auch in geringerem Maße, Anlaß zu Diskussionen. Der neue Stichtag, 1. Juli, für die Vollendung des 6. Lebensjahres verlegt den Schuleintritt z. B. in Bern um ein halbes Jahr zurück. Wäre das ein Unglück? Wenn wir wieder das Ausland, oder auch nur das Welschland vergleichen, so finden wir fast überall den Schuleintritt sogar nach dem vollendeten 5. Lebensjahr. Dies heute unsomehr, als die Jugend unserer Epoche dank der sogenannten «Akzeleration» frühreifer geworden ist. Man sieht die Ursache zu dieser