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: 48 (1975-1976)

Heft: 7

Artikel: Pathogene Strukturen der Prüfungspraxis am Beispiel der Lehramtsprüfungen [Fortsetzung]

Autor: Schefer-Viëtor, Gustava

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-851947

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: 12.12.2025

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

rentés. Ce peut être souvent une attitude inconsciente qui guide l'action sans prévision consciente. On peut l'apparenter à un ensemble d'attitudes où le facteur commun est déterminé par les caractéristiques du comportement plutôt que par le sujet ou l'objet de l'attitude. Elle est une orientation de base, laquelle donne à l'individu la capacité de réduire et de classer le monde complexe qui l'entoure et d'y agir de façon cohérente et efficace.

Etre prêt à réviser ses opinions et à changer de comportement à la lumière de l'évidence.

Examiner les problèmes et les résoudre d'après les situations, les solutions, les buts et les conséquences, plutôt que d'après des préceptes établis et dogmatiques ou des souhaits à base émotionnelle.

5.2 *Caractérisation*

Ce degré, le plus élevé du processus d'intériorisation, comprend les objectifs les plus larges, en ce qui concerne à la fois les phénomènes dont il s'agit et la gamme de comportements qu'ils offrent. Ainsi retrouve-t-on ici les objectifs concernant la conception de l'univers, la philosophie de la vie, une «vision du monde», un *Weltanschauung;* un système de valeurs ayant pour objet tout ce qui est connu ou ce qu'il est possible de connaître.

Les objectifs classifiés ici dépassent les dispositions généralisées en ce sens qu'ils impliquent un plus grand assemblage et, à l'intérieur du groupe des attitudes, des comportements, des croyances ou des idées, une plus grande importance donnée à la cohérence interne. Bien que la cohérence interne puisse ne pas toujours être exprimée dans le comportement des élèves à qui sont destinés les objectifs, elle fera toujours partie des objectifs de la *Caractérisation.*

Comme l'indique le titre de la catégorie, ces objectifs sont si vastes qu'ils caractérisent à peu près entièrement l'individu.

Pour établir une discipline de vie personnelle et sociale, développer un code de comportements basé sur des principes en accord avec les idéaux démocratiques.

S'efforcer d'acquérir une philosophie cohérente de la vie. (Fin)

Pathogene Strukturen der Prüfungspraxis am Beispiel der Lehramtsprüfungen

Gustava Schefer-Viëtor

III. Prüfungen unter der Bedingung innovativer universitärer Lehrerbildung in Hessen
(Schluß)

Bedenkenswert sind die Beschreibungen kooperativer Prüfungsvorbereitungen:

«Wir waren in der ersten Prüfung zu dritt. Wir haben uns zu dritt auf alle Prüfungen vorbereitet. Wir durften dieselben Themen angeben, wurden aber getrennt geprüft. Allein das Vorbereiten, das Lesen, das Zusammensetzen, das Sprechen, das hat uns eine ganze Menge geholfen. Es wurden verschiedene Probleme angeschnitten, die dann vielleicht nachher auch als Prüfungsgespräch zum Tragen kamen. Diese Gruppenarbeit hat mir sehr geholfen in der ersten Prüfung. Jetzt stehe ich allein vor dem Berg Bücher und muß mich da alleine durchkämpfen.»

Diese Form organisierten Planungsverhaltens kann sicher sehr hilfreich sein, obwohl natürlich die Zusammensetzung der Gruppe für den Wert der Arbeit entscheidend sein dürfte, um belastende Beziehungskonflikte zu vermeiden. So ist sicher nicht von vorneherein abschätzbar, ob erfolgszuversichtliche Gruppenmitglieder stimulierend oder aktivitätsbremsend auf mißerfolgsängstliche wirken, oder wie sich das Dominanzverhalten eines einzelnen Gruppenmitgliedes auswirken kann. Es wäre deshalb zweckmäßig, daß eine solche Arbeitsgruppe langfristig miteinander arbeitet, also sich z. B. in den ersten Studiensemestern oder gleich nach dem Beginn der zweiten Ausbildungsphase konstituiert. Unser Material belegt aber auch, wie zunächst gute Kooperation mit dem Näherrücken des Prüfungstermins durch einsetzendes Konkurrenzverhalten gestört wird. Zweifelsohne ist die allen gemeinsame Angst und Unsicherheit vor der bevorstehenden Prüfung zunächst ein Solidarisierung förderndes Moment, ebenso wie die isolierende Prüfungspraxis ein solidaritätshemmendes Faktum ist, wobei der Zwang zur Isolierung bei der zweiten Prüfung größer ist. Diese entsolidarisierende Funktion von Prüfungen wird um so stärker sein, je größer ihr selektiver Charakter, je wichtiger das Prüfungsergebnis für die berufliche Existenz des Prüflings ist, wie es zurzeit für Hessen zutrifft, denn augenblicklich können weder alle, die ihr erstes Examen ablegen, damit rechnen, in die zweite Ausbildungsphase übernommen zu werden, noch diejenigen, die das zweite Examen bestanden haben, sicher sein, in den Schuldienst übernommen zu werden. M. a. W.: man wird auch wieder mehr Angst haben!

Weiterhin läßt sich generalisierend sagen, alles, was Unsicherheit erregt, verursacht Angst. Folgende angstauslösenden Unsicherheitsmomente werden benannt:

1. Die noch nicht erfolgte Bekanntgabe des Prüfungstermins;
2. Die Feststellung, bis zum Zeitpunkt der Prüfung nicht mehr alle geplanten Vorbereitungen z. B. Lektüre, bewältigen zu können;
3. Die Frage nach dem Begutachter der schriftlichen Hausarbeit. (Bei der ersten Staatsprüfung wählt man sich den Gutachter selbst aus, man spricht mit ihm das Thema ab, er berät auch während der Fertigstellung der Arbeit. Zur zweiten Staatsprüfung wird das Thema zwar mit dem Studienseminarleiter abgesprochen, auf die Wahl der Gutachter hat der Prüfling aber keinen Einfluß.)
4. Angst vor der eigenen, nicht einschätzbaren Reaktion in der Prüfungssituation;

5. Unsicherheit in bezug auf das mögliche Verhalten des Prüfers. Hat er z. B. Kompetenzängste oder besteht zwischen ihm und Beiprüfern Konkurrenzverhalten?

6. Bei der «Unterrichtslektion» Unsicherheit in bezug auf das Verhalten der Schüler;

7. und schließlich wirken alle ritualhaften Züge bei Prüfungen wie z. B. eine bestimmte Sitzordnung (z. B. Kandidat mit Blickrichtung zum Fenster, so daß er ständig geblendet wird) oder auch lediglich eine Beobachtung wie folgende angsterregend:

«Ich habe einen Kommilitonen aus seinem Zimmer rauskommen sehen, und der war also sichtlich erschöpft und kurze Zeit später kamen zwei Professoren da raus. Ich wollte die grüßen, aber das haben die gar nicht wahrgenommen. Die waren beide schwarz gekleidet ..., jedenfalls ein festlicher Anlaß. Ich habe nichts zu tun mit den Leuten, aber ich merke doch, also ein unangenehmes Gefühl in der Magengegend.»

Diese kurze Aufstellung zeigt schon, daß der Unsicherheitsfaktor bei der zweiten Staatsprüfung, für die alle genannten Punkte zutreffen, größer zu sein scheint als bei der ersten. Wir werden noch darauf zurückkommen.

Zunächst möchten wir aber auf das Prüferverhalten näher eingehen. Es ist uns keine Untersuchung bekannt, die das Verhalten von *Prüfern* zum Gegenstand hätte. Dies ist aus naheliegenden Gründen nicht weiter erstaunlich. Dennoch muß angenommen werden, daß auch Prüfer durch die Prüfungssituation verändert werden, Unsicherheit und auch Angst können dabei eine Rolle spielen. Wir benannten schon im vorigen Abschnitt autoritäres Verhalten und narzißtische Kränkung als mögliche Reaktionsformen von Prüfern.

Die meisten Schilderungen von Prüferverhalten in unserem Material sind Wahrnehmungen der Prüflinge selbst. Diese Wahrnehmung sagt zwar wenig aus über das tatsächliche, bewußte oder unbewußte, Verhalten der Prüfer, bleibt aber doch wichtig für die Wirkung der Wahrnehmung beim Prüfling. Viele Prüflinge bestätigen die Vermutung einer veränderten Reaktion auch des Prüfers in der Prüfungssituation:

«Ich hab' den Eindruck, daß die Prüfungssituation eine solche ist, die sowohl Prüfer als auch Prüfling verändert, halt in unterschiedlicher Form verändert. Ich glaube, man kann das nicht generell sagen, daß also Prüfer Prüfungsangst haben, und das gibt's ja, daß Prüfer Prüfungsangst haben, was auch nicht von jedem anerkannt wird. Ich habe das bei verschiedenen Prüfern erlebt und bei einigen auch, wo ich es gar nicht erwartet hätte.»

In einem Fall soll sogar der Prüfer dem Kandidaten seine Befürchtung, «selber geprüft zu werden», mitgeteilt haben.

Ein distanziertes, unpersönliches Prüferverhalten wird beklemmender erlebt als teilnehmendes. Es ist daher sehr unwahrscheinlich, daß «objektiviertere» Verfahren der Prüfung mit standardisierten Tests oder auch der Verzicht auf mündliche Prüfung zugunsten einer schriftlichen angstvermindernd beim mißerfolgsängstlichen Prüfling wirken.[58]

Ein akademischer Prüfer gesteht, daß Prüfungen für ihn positive und lustvolle Ereignisse seien, wie eine Diskussion mit Freunden über ein brisantes Thema. Die Prüfung sei genau so etwas Erregendes, wie eine Diskussion zu Hause mit Leuten, mit denen man nicht hundertprozentig übereinstimme, eben eine hitzige, lebhafte, offene Diskussion.

Wenn das die «libidinösen» Wünsche des Prüfers sind – und diese sind sicher in der einen oder anderen Form häufig vorhanden –, so wird bei der Beurteilung der Prüfung ohne Zweifel eine große Rolle spielen, inwieweit der Prüfling fähig war, mitzuspielen, inwieweit er als «Erfüllungsgehilfe» brauchbar war. Hier liegt, besonders bei positivem Vorurteil des Prüfers, die Gefahr einer narzißtischen Kränkung sehr nahe.

Die größte Komplikation für den Prüfling ist aber das Vorhandensein von Konkurrenz- oder Kompetenzängsten zwischen Prüfer und Beiprüfer (Universität) bzw. innerhalb der Prüfungskommission (zweite Staatsprüfung).[59] Dies zeitigt nicht nur eine gespannte Atmosphäre, sondern geht auch in der Regel zu Lasten des Prüflings. Diese Konstellation kann vielerlei Spielarten haben, die nicht alle dargestellt werden können. Der Dialog, den die beiden konkurrierenden Wissenschaftler eigentlich miteinander führen, läuft dabei über dem Prüfling, dem besonders «knifflige» Fragen gestellt werden. Oder aber einer der beiden Prüfer versucht, den Prüfling auf seine Seite zu ziehen, um seinen Kontrahenten zu isolieren. Vergleiche mit familialen Situationen, in denen die Eltern jeweils versuchen, das Kind für sich als Bündnispartner zu gewinnen, sind naheliegend. Prüft man häufig zusammen, kann allerdings eine Art gentleman agreement geschlossen werden nach dem Motto: Haust du meinen Prüfling nicht, hau ich deinen auch nicht.

Die angedeutete konflikthafte Konstellation wird mit größerer Häufigkeit aber als an der Universität bei den fünfköpfigen Prüfungskommissionen zur zweiten Staatsprüfung anzutreffen sein. Maßgeblich dafür dürfte die Tatsache der größeren Anzahl der Prüfungsmitglieder sein, ihr unterschiedlicher Status in der Beamtenhierarchie, ihre unterschiedliche wissenschaftliche Qualifikation[60] (es gibt keine Ausbildung für Ausbilder in der zweiten Phase) und der große Ermessensspielraum bei der Beurteilung von Unterricht.

Es besteht Profilierungszwang gegenüber einem evtl. Vertreter aus dem Regierungspräsidium, es besteht für den Arrivierten Profilierungszwang gegenüber denjenigen, die weiter unten in der Hierarchie rangieren, und es besteht Profilierungszwang für denjenigen, der evtl. noch etwas werden möchte. So wird in der Prüfungssituation eine Art Hackordnung hergestellt, bei der der Prüfling automatisch am unteren Ende steht.

Viele Prüfer erwarten vom Prüfling eine Art *Unterwerfungsverhalten*. Ein Prüfling schildert, ihm sei bei einer Prüfung übelgenommen worden, daß er nicht mehr

Angst gezeigt habe mit der Begründung, wer eine Prüfung nicht ernst nähme und auch nicht aufgeregt sei, würde später die Schule nicht ernst nehmen. Danach – so der Prüfling – habe er Aufgeregtheit vorgetäuscht mit dem Erfolg, daß er bessere Noten gemacht habe, als er seiner Meinung nach verdient habe. Für die zweite Ausbildungsphase ist der Unterwerfungszwang vermutlich noch größer:

«Man muß ein gewisses Unterwerfungsverhalten zeigen. Ich hab das gesehen bei Kollegen, die das nicht zeigen, und die sich dann auf Biegen oder Brechen z. B. bei (Unterrichts-) Stunden – man kann über Stunden, soweit ich das überblicke, durchaus gegenteiliger Meinung sein, der Besichtigende hat immer den Vorteil ... zu sagen: so oder so wäre es besser gewesen ... Nun ist die Frage, ob man seine Position bis zum Schluß vertritt oder eben sagt: Na gut, Sie haben recht ... das wird angekreidet, und das wird auch noch in der Prüfung angekreidet.»

«Man muß mitspielen, das ist das Problem ... Und wenn man nicht als Prüfling mitspielt, d. h. wenn man in bestimmten Bereichen sagt oder zeigt, daß man mehr weiß als die Prüfer, dann wird das negativ beurteilt, und dann kann die Note sehr gedrückt werden.»

Nichts anderes als Macht- und Omnipotenzwünsche sind maßgeblich für dieses Prüferverhalten.

Viele Prüflinge reflektieren die möglichen Emotionen ihrer Prüfer überhaupt nicht, sie befinden sich noch in einer Art Schülerhaltung:

«Ich will nicht sagen, daß sie (Prüfer) unfehlbar sind, ... vielleicht hat er Mucken, oder vielleicht hat er schlechte Seiten oder schlechte Laune, vielleicht legt er mich da rein, aber daß der da auch ein Mensch ist im Grunde genommen, der seine Aengste hat, in dieser Beziehung sehe ich ihn im Grunde genommen nicht. Ich glaube, das machen viele.»

Ein anderer sagt, ein Prüfer sei eine Institution, aber kein Mensch. Jedenfalls nicht ein Mensch, der auch seine Aengste vor der Prüfung haben könnte. Daß viele Prüflinge sich freiwillig den institutionalisierten irrationalen Zwängen der Prüfung beugen, belegen auch Aussagen von Prüfern (zweite Staatsprüfung), die sich zum Zwecke des Angstabbaus um Kontakt mit dem Prüfungskandidaten bemühten. Diese reagierten häufig völlig erstaunt über das Angebot, da sie sich als Individuum einer anonymen Macht gegenüber fühlten und kaum begreifen könnten, wenn von dieser Macht etwas abbröckele. Im Interesse der Verminderung von Unsicherheit und Angst ist für den Prüfling die Kenntnis des zukünftigen Prüfers von Wichtigkeit. Dies ist wiederum leichter an der Universität zu arrangieren, wo alle Hauptprüfer zudem noch frei wählbar sind, als bezüglich der Mitglieder der Prüfungskommission. Aber auch da dürfte ein näheres Kennenlernen zumindest bei einem Teil der Prüfer möglich sein.

Ein Prüfling hat mit diesem Verfahren positive Erfahrungen gemacht:

«Ich habe versucht, alle erstmals kennenzulernen: Wie denken die? Womit befassen die sich theoretisch? Was können die denken? Und sich vorher auch schon mal unterhalten, um zu sehen, klappt die Kommunikation. Und das hat mir sehr geholfen, daß ich gemerkt hatt', vorher schon, die klappt.»

Der Prüfer mit hoher Selbstidentität und geringer Disposition zu narzißtischer Kränkung oder narzißtischer Würdigung, wird sich am besten auf den Prüfling einstellen können. Dieser Satz läßt sich auch umgekehrt formulieren: Je größer die geheimen Inkompetenzgefühle beim Prüfer, desto eher der Rückgriff auf Irrationalismen.

Der im folgenden zitierte kurz vor der zweiten Prüfung stehende Lehramtsreferendar zieht einen *Vergleich zwischen erster* und *zweiter Staatsprüfung:*

«Ich kenne meine Prüfungsmitglieder (zur zweiten Staatsprüfung) nicht so gut, daß ich weiß, auf was die Wert legen, die Fragen und wie sie fragen. Es gibt ja Leute, die fragen fünf Minuten lang und hinterher weiß man nicht, was man antworten soll, nur mit ja, oder ob man noch etwas dazufügen muß; und das ist nämlich auch eine unheimliche Unsicherheit. Man gibt zwar Themengebiete an, auch Literatur dazu. Aber man weiß ja nicht, inwieweit das berücksichtigt wird, weil wir die Leute nicht kennen. Das war beim ersten Staatsexamen nicht so. Wenn ich daran denke, da hab ich bei den Professoren und Dozenten, was er auch immer war, bei denen habe ich studiert, ein paar Seminare besucht, und ich wußte, auf was die Wert legen und konnte mich also ein bißchen einstellen. Das ist nämlich meiner Meinung nach ganz wichtig. Und diese Unsicherheit, die ist sehr groß bei dieser Prüfungskommission. Diese Prüfungskommission kann ja von uns nicht gewählt werden, eine Person kann gewählt werden, die übrigen Mitglieder werden einem zugeteilt. Das ist also ganz willkürlich.»

Zu dieser Meinung erhoben sich zwar Gegenstimmen von denjenigen, denen ein Teil der Mitglieder der Prüfungskommission besser bekannt war, als ihre damaligen Prüfer beim ersten Staatsexamen. Trotzdem bleibt festzustellen, daß die Möglichkeit, sich seine Prüfer auszuwählen und – das ist der in unserem Zusammenhang wichtige Punkt – diese dann auch durch Seminare oder persönlichere Beratungsgespräche näher kennen zu lernen, in der ersten Ausbildungsphase weitaus größer ist. Für Planungsverhalten von Studenten, das Angst- und Unsicherheitsgefühle abbauen könnte, sind an den Universitäten die Chancen besser, wenn nicht gar sehr gut. So scheint, wie bereits mehrfach angedeutet, die Institution der zweiten Staatsprüfung für Lehrer in weit höherem Maße als die der ersten dazu geeignet, Angst und Unsicherheit bei den Beteiligten auszulösen. Damit wird sie gleichzeitig zum möglichen Feld unkontrollierter Gefühlsreaktionen der beschriebenen Art. Wir werden im folgenden auf die kritischen Punkte näher eingehen.

Der Prüfling, der in der Situation der zweiten Staatsprüfung steht,[61] hat im Verlaufe seiner anderthalbjährigen zweiten Ausbildungsphase ein gewisses «Image» erworben durch seine Arbeit in Schule und Studienseminar, ohne daß wir an dieser Stelle die vermutlichen, dafür maßgeblichen Kriterien benennen können. Es sind zwei sog. Berichtigungsberichte, in der Regel der erste vom Ausbildungsleiter und der zweite vom Studienseminarleiter, geschrieben worden, die eine Art Vornotencharakter haben. Diese Besichtigungsberichte werden vom

Kandidaten gegengezeichnet, er darf zum Stundenverlauf Stellung nehmen, nicht zur dienstlichen Beurteilung. (Das dienstliche Werturteil entspricht der juristischen Terminologie des Ermessungsspielraums.)

Zwei der fünf Mitglieder der Prüfungskommission haben schriftliche Gutachten zur Hausarbeit abgegeben, die aber dem Prüfling nicht zur Einsicht vorgelegt werden. In der Regel kennt dieser die Gutachter nicht, im äußersten Falle kann dies sogar jemand Fachfremdes sein.[62] Häufig erhält der Prüfling auch auf Anfrage keine Begründung dafür, warum seine Arbeit so oder so bewertet worden ist. Darüberhinaus scheint auch üblich zu sein, die Note der schriftlichen Hausarbeit nach Beendigung der Prüfung bei der Gesamtnotenfindung endgültig festzusetzen. Damit wird sie also durch den Verlauf der Unterrichtsstunden und der mündlichen Prüfung mit beeinflußt.

Ein weiteres Unsicherheitsmoment stellen die Unterrichtsstunden dar, und zwar in mancherlei Hinsicht:

«Wenn man schwierige Klassen hat und mit den Klassen oft Mißerfolgserlebnisse, dann kriegt man da sehr starke Unsicherheit in den Stunden. Vor allem, wenn man andrerseits der Meinung ist und das auch bestätigt kriegt, daß man theoretisch Stunden konzipieren kann, jedoch dann in der Praxis irgendwo ein Hammer – ein Fehler ist, entweder bei der Durchführung beim eigenen Verhalten, was von der Theorie her nicht abzusehen ist, (oder) von der theoretischen Konzeption der Stunde.»

Ein anderer äußert sich folgendermaßen:

«Der größte Unsicherheitsfaktor subjektiv neben dem ganzen Zeremoniell staatlicher Herrschaftsstruktur durch die Prüfungskommission ist, man weiß ja nicht, wie sich die Kinder verhalten, wie fassen die das auf? Im Normalfall ist es ja hinterher so, daß die Kinder schön brav sind und richtig schön eingeschüchtert, so wie es die Burschen sehen wollen. Aber man hängt da so dazwischen ... man hat nämlich zwei Fronten im Grunde: zu den Kindern hin und zu den Prüfern und ist plötzlich innerhalb der Denkhierarchie von Herrschaft überhaupt den Kindern gegenüber. Man ist plötzlich wieder als Schüler da, ein halber Rollentausch, obwohl sich darin die Kinder meistens echt solidarisieren.»

Die Kinder durchschauen durchaus die Wichtigkeit dieses Staatsaktes für ihren Lehrer, das äußert sich auch an Schülerfragen wie: «Können wir Sie morgen auch durchfallen lassen?» Mit anderen Worten: auch die Schüler erfahren in dieser Situation einen Machtzuwachs, den sie zugunsten oder zuungunsten des Lehrers gebrauchen können.

Eine weitere Schwierigkeit kommt hinzu: es besteht auch unter Fachleuten kein Konsens über Unterrichtsbeurteilung. Kontrastierend zu der Tatsache, daß von immer mehr Schulen Verhaltensauffälligkeiten der Schüler gemeldet werden, scheint bei Unterrichtsbesichtigungen im wesentlichen die Fähigkeit des Lehrers, seine Schüler zu «domestizieren», gemessen zu werden:

«Man weiß, daß die nicht sehen wollen, was wirklich läuft, daß die möglichst eine ruhige Klasse sehen wollen, ... Ehrlichkeit ist da nicht verlangt. Da haut man sich nur selber rein!»

Ob der Unterricht entsprechend auf die Schüler abgestimmt ist, ob der Lehrer Kontakt zu den Schülern bekommt, ob er die Schüler zu größerer Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit anleiten kann, wird zweitrangig. Das kann so weit gehen, daß eine Stunde, in der die Person des Lehrers ganz zurücktritt, weil die Schüler selbsttätig sind, negativ beurteilt werden kann. Die Rolle des Lehrers muß klar definiert bleiben. Bei den Schilderungen unserer Probanden gewinnt man den Eindruck, daß die Schulaufsicht die Probleme des Schulalltags nicht zur Kenntnis nimmt.

Ist die Klippe der Unterrichtsstunden umschifft, folgt als letzte Teilleistung die mündliche Prüfung:

«Man kommt da rein, die sitzen da, und da ist selbst von Leuten, die man vorher kannte, so eine Starre über dem Gesicht. Die sind zu keinem emotionalen Kontakt mehr mit dem Prüfling fähig, weil das ganze dann doch Staatsprüfung ist, das ist ein Hoheitsakt. So wird das von sehr vielen verstanden. Da sind so viele Sachen nicht erlaubt. Bei einem ging es z. B. darum, ob geraucht werden darf. Nein, hier kann nicht geraucht werden, das ist ja eine Staatsprüfung.»

Der Prüfling sitzt an der Schmalseite eines länglichen Tisches, also nicht etwa neben einem Prüfer. «Das gibt ihm schon das Gefühl, daß alles auf ihn einhackt.» Oder es wird berichtet, daß eine Kollegin beispielsweise während der ganzen Prüfung die Augen nicht erhoben habe. Auf die Frage, ob diese Praktiken auf Herrschaftsanspruch rückführbar seien oder ob andere Mechanismen zum Tragen kämen, wird geantwortet: «Das ist beides. Das durchdringt sich, und die Irrationalismen potenzieren sich dabei.»

Des weiteren wird die Abwesenheit der von der ersten Prüfung weitgehend gewohnten Form des Prüfungsgesprächs (hermeneutischer Dialog) vermißt:

«Man kann nicht sagen, wenn man den Anfang geschafft hat, hat man es geschafft. Sondern es kommt darauf an, was der Prüfer hören will. Zum Beispiel gibt es dann einen, der meint, da müßte ein bestimmter Begriff jetzt kommen. Und da wird so lange darauf rumgehackt, bis der Begriff kommt oder nicht, und wenn man zehn Minuten den Begriff sucht, obwohl alles, was dahinter steckt, schon gesagt wurde. Aber der Begriff wird erwartet. Wenn z. B. der Prüfling erklärt hat, die «ganze Umgebung des Kindes», ... dann muß «Milieu» kommen. Und wenn das nicht kommt, ist die Frage nicht richtig beantwortet. ... Das heißt dann: die ganze Frage nicht beantwortet. Dadurch werden die Prüflinge verunsichert, dann stehen sie plötzlich da und sagen: Ich weiß nicht mehr, was Sie wollen.»

Ebenso wird berichtet von einer gewissen Stereotypisierung der Fragestellungen. Zu einem Stichwort, etwa Motivation, werden eine bestimmte Anzahl von Fragen vorgelegt, mit denen sich bestimmte Antwortvorstellungen verbinden. Läßt man sich gängige Themen und Literatur nennen, so zeigt sich, daß das, was zurzeit in der ersten Ausbildungsphase an der Universität diskutiert wird, in der zweiten Ausbildungsphase noch gar nicht rezipiert wird. Der wissenschaftstheoretische Anspruch der zweiten Phase fällt hinter dem der ersten Phase stark zurück. Das ist zwar bedauerlich, aber auch leicht erklärbar: die wissenschaftliche Weiterqualifikation ist für die Ausbilder der zwei-

STADT ZÜRICH

Möchten Sie nicht auch bei uns in der Stadt Zürich als Lehrer tätig sein? Sie genießen viele Vorteile. Zahlreiche Nachteile, die eine große Gemeinde für die Organisation der Schule mit sich bringt, konnten wir in den letzten Jahren beseitigen.

— Viele Lehrstellen in neuen oder zeitgemäß erneuerten Schulhäusern

— Ältere Schulhäuser werden intensiv modernisiert

— Moderne technische Unterrichtshilfen mit fachmännischem Service

— Zeitgemäße Regelung der Schulmaterialabgabe

— Klassenkredite für individuelle Bestellungen und Einkäufe

— Sonderaufgaben als Leiter von Kursen

— Kollegiale und gut organisierte Lehrerschaft

— Gelegenheit für die Mitarbeit in Lehrerorganisationen und Arbeitsgruppen

— Beteiligung an Schulversuchen

Die Arbeit in der Stadt Zürich schließt weitere Vorteile ein:

— Reges kulturelles Leben einer Großstadt

— Aus- und Weiterbildungsstätten

— Kontakt mit einer aufgeschlossenen und großzügig denkenden Bevölkerung

Unsere Schulbehörden freuen sich über die Bewerbung initiativer Lehrerinnen und Lehrer.

Auf Beginn des Schuljahres 1976/77 werden in der Stadt Zürich folgende

Lehrstellen

zur definitiven Besetzung ausgeschrieben:

Schulkreis	Stellenzahl
	Primarschule
Uto	25
Letzi	40 davon Sonderklassen: 1 an A, 1 an B, 1 an D
Limmattal	35 davon Sonderklassen: 2 an A, 3 an D, 2 an E
Waidberg	35 davon Sonderklassen: 1 an A, 1 an B, 1 an D
Zürichberg	12 davon Sonderklassen: 2 an D
Glattal	35 davon 2 Lehrstellen an Sonderkl.
Schwamendingen	6
	Ober- und Realschule
Uto	2
Letzi	9
Limmattal	10
Waidberg	3
Zürichberg	3
Glattal	8
Schwamendingen	3

Sekundarschule

	sprachl.-hist. Richtung	math.-nat. Richtung
Uto	2	3
Letzi	2	2
Limmattal	1	1
Waidberg	2	3
Zürichberg	2	3
Glattal	3	3
Schwamendingen	–	–

Mädchenhandarbeit

Uto	4
Letzi	3
Limmattal	7
Waidberg	5
Zürichberg	3
Glattal	2
Schwamendingen	2

Haushaltungsunterricht

Stadt Zürich	2

Die Besoldungen richten sich nach den Bestimmungen der städtischen Lehrerbesoldungsverordnung und den kantonalen Besoldungsansätzen. Lehrer 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, 8027 Zürich, Büro 430, Telefon 01 36 12 20, int. 261, erhältlich ist. Es enthält auch Hinweise über die erforderlichen weiteren Bewerbungsunterlagen.

Bewerbungen für Lehrstellen an der Primarschule, an der Oberstufe und an der Arbeitsschule sind bis 31. Okt. 1975 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, Badenerstr. 108, 8004 Zürich

Waidberg: Herr Walter Leuthold, Rotbuchstr. 42, 8037 Zürich

Zürichberg: Herr Theodor Walser, Hirschengraben 42, 8001 Zürich

Glattal: Herr Richard Gubelmann, Gubelstr. 9, 8050 Zürich

Schwamendingen: Herr Dr. Erwin Kunz, Erchenbühlstr. 48, 8046 Zürich

Die Anmeldung darf nur in **einem Schulkreis** erfolgen. **Bewerbungen für den Haushaltungsunterricht sind bis 31. Oktober 1975 an den Schulvorstand der Stadt Zürich, Postfach, 8027 Zürich, zu richten.**

Der Schulvorstand

ten Phase nur auf autodidaktischem Wege neben ihren vielfältigen Aufgaben als Lehrer und/oder als Ausbilder zu leisten. Sie sind damit an und für sich überfordert. Hier interessiert aber ausschließlich die Frage, welche Auswirkungen hat diese Tatsache in bezug auf unsere Frage nach Entstehungsbedingungen für neurotische Prüfungsangst für die Prüflinge? Für viele Prüflinge mag die beschriebene Stereotypisierung eine Vereinfachung bedeuten. Sie erlaubt u. U. eine leichtere Berechenbarkeit der mündlichen Prüfung, besonders bei gutem Informationsfluß unter den Prüflingen. Wie aber reagieren die Prüfer auf Prüflinge, die auf einem bestimmten Gebiet –, und das ist durchaus denkbar, wenn z. B. ein Prüfling bereits in seinem Studium sich eingehend mit einem unterrichtsbezogenen Thema beschäftigt hat und evtl. seine schriftliche Hausarbeit darüber geschrieben hat – mehr wissen als diese? Darf man Sachkompetenz zeigen und in welchem Grade? Hier läßt sich leicht absehen, daß Prüfer narzißtisch gekränkt reagieren, wie überhaupt bei diesen das Rancüne-Denken gegenüber der Verakademisierung der Lehrerausbildung weit verbreitet zu sein scheint. In diesem Falle ist die Gefahr des Rückzugs auf die beamtenrechtliche Position, auf die staatlich verliehene Verfügungsgewalt mit Betonung von Ritualformen außerordentlich groß. Daß dies keine reine Spekulation ist, und daß das vor allen Dingen so empfunden wird, zeigen die Schilderungen der von uns befragten Lehrer. So wird z. B. von den wählbaren sog. fünften Prüfungsmitgliedern berichtet, daß nicht gern gesehen wird, wenn man mit dem Prüfling in der Mittagspause zusammen ist. Die Prüfungskommission soll sich als eine Einheit darstellen, «Fraternisierung» mit dem Prüfling ist nicht erwünscht. Später nach Beendigung der mündlichen Prüfung ändert sich das Bild:

«Erst wird er rausgeschickt, und dann wird er reingerufen. Da kommt man rein: Zack! und da stehen die alle auf. Und dann stehen alle da: Darf ich Sie beglückwünschen. Ihre Dienstbezeichnung ist jetzt Lehrer (dies sei das Stereotyp bei der Beglückwünschung durch den Schulrat.)! Also das ist ganz widerlich.

– Die stehen dann quasi vor dem Staat auf. Die stehen ja nicht vor dem Prüfling auf.

– Das ist dann die Aufnahme in den Kreis der Erwählten.

– Der Prüfling soll nur irgendwelche willkürlichen Hürden, die ritualisiert werden, überspringen.

– Das geht ja aus dem Laufbahnrecht und genau aus dieser Hierarchisierung und den Statussymbolen des Beamtenrechts hervor diese Schritte: ... Beamter auf Widerruf, Beamter auf Probe, Beamter auf Lebenszeit. Und da muß überall deutlich ein Trennungsstrich gezogen werden mit Urkunde und dergleichen.» (Uebrigens je besser die Note, desto schneller die Ueberführung in das Beamtenverhältnis auf Lebenszeit.)

Die zweite Staatsprüfung, so sagen unsere Probanden, sei ein auf die Institution zugeschnittenes Ritual, sozusagen die Priesterweihe von Lehrern. Der rituelle Zweck dieser Einrichtung sei, den Lehrer in seinen Beamtenstatus reinzupressen:

«Damit hat die Prüfung etwas zu tun. Mit Schülern oder irgendwie denen zu helfen, also den Lehrer zu qualifizieren, da müßte man wirklich andere Sachen auffahren. Dem Kind nützt das gar nichts. Das geschieht sogar im Bewußtsein, daß es ihm nichts nützt.»

Hier drängen sich die Parallelen zu der im ersten Abschnitt beschriebenen Form des primitiven Initialritus förmlich auf: ritualisierte Verkehrsformen gekennzeichnet durch starre Mienen, vorgeschriebene Sitzordnung, Frage- und Antwortspiel unter Bevorzugung des unterrichtspraktischen und -wissenschaftlichen Anspruchs der Prüfenden, rituelles Erheben bei Bestehen der Prüfung stützen den (unbewußten) Zweck der Beibehaltung des von den älteren geformten und akzeptierten status quo. Dem entspricht, daß die Prüflinge Angst vor der Prüfung haben, wie «das Kaninchen vor der Schlange».

«Ich glaube, ein unwahrscheinlich starkes Bedürfnis in der Ausbildung, das ist einfach, die Drucksituation der zweiten Prüfung hinter sich zu bekommen. Das ist das stärkere Motiv als Lehrer zu werden oder gut zu unterrichten. Denn man weiß ja genau, daß das alles ein ganz großer Popanz ist, und die Prüfung mit der Schulwirklichkeit absolut nichts zu tun hat.»

Die angsterregenden Dimensionen der zweiten Staatsprüfung werden auch dadurch verstärkt, daß sie existentieller ist. Im Gegensatz zur ersten Staatsprüfung, die in eine Reihe von Teilprüfungen zerfällt, oder gar zum Abitur, liegt hier das Schwergewicht auf einer einmaligen «Tagesleistung». Eine Wiederholung, gerade bei der beschriebenen Form dieser Prüfung, dürfte sicherlich eine hochgradige psychische Belastung darstellen. Die gegenwärtige bildungspolitische Situation in Hessen ist dazu angetan, druck- und angstverstärkend zu wirken.[63]

Fragt man nach der langfristigen Wirkung dieses Drucks, wird folgendes geantwortet:

«Das Problem für die Lehrer ist, dadurch, daß sie zwei Jahre auf diese Prüfung hinarbeiten, daß da so viel kaputt gemacht wird, von dem, was sie mitbekommen haben, daß sie gar nicht mehr in der Lage sind, bestimmte Ansprüche beizubehalten und die nachher wieder aufzugreifen.»

Der starke Anpassungsdruck verleitet viele junge Lehrer auch dazu, zu pädagogischen Mitteln zu greifen, die ihnen während ihres Studiums sehr fragwürdig erschienen wären, wie z. B. Eintrag ins Klassenbuch, Verhängung von Kollektivstrafen oder äußerstenfalls – obwohl verboten – auch schlagen:

«Die wissen halt nicht, wie sie so Situationen im Unterricht, die ihnen täglich da aufstoßen, wie sie denen begegnen sollen. Und dann greift man halt auf das Bewährte zurück und auf die Erfahrung der Kollegen. Und dann merkt man ja, das hat Effekt! Daß die Kinder auf einmal still sind, daß sie den Mund halten und so. Und das verleitet einen dann, so weiter zu machen.»

Daß bedauerlicherweise die während des Studiums aufgebaute Reformbereitschaft angehender Lehrer der Konfrontation mit dem Schulalltag nicht standhält, haben bereits wissenschaftliche Untersuchungen nahegelegt.[64] Wie unsere Gespräche mit jungen Lehrern ergaben, scheint besonders das Ritual der zweiten Staatsprüfung einen Beitrag zur

In der

Sonderschule
Kinderheim Kriegstetten

bei Solothurn, ist die Stelle des

Verwalter-Ehepaares

neu zu besetzen.

Bewerber haben sich über Ausbildung und Erfahrung in der Erziehung geistigbehinderter Kinder auszuweisen. Ferner obliegt ihnen die administrative und personelle Führung.

Eintritt Frühjahr 1976 oder nach Uebereinkunft. Wir bieten zeitgemäße Anstellungsbedingungen mit ausgebauten Sozialleistungen und freie Station.

Handgeschriebene Offerten mit Lebenslauf, Berufsausweisen und Selbstbildnis sind erbeten bis 1. November 1975 an

Dr. P. Kohli, Direktor,
Sphinxwerke Müller & Co. AG, 4500 Solothurn.

Das **Kinderheim St.Benedikt, 5649 Hermetschwil,** sucht infolge Todesfall eine(n) heilpädagogisch ausgebildete(n)

Lehrer / Lehrerin

mit praktischer Erfahrung für die Oberstufe unserer Heimsonderschule.

Bewerber sind gebeten, Ihre Offerte mit handgeschriebenem Lebenslauf und den üblichen Unterlagen an Dr. Jules Koch, Farngutweg, 5612 Villmergen, zu richten, bei dem auch alle näheren Auskünfte eingeholt werden können (Tel. Geschäft 064 21 18 88, privat 057 6 19 71).

Schule Wohlen

Auf Beginn des neuen Schuljahres 1976 (20. April 1976) suchen wir, unter Voraussetzung der Stellenplanbewilligung durch die kant. Behörde, für unsere

Heilpädagogische Sonderschule einen Schulleiter

Der Bewerber sollte auch die Oberstufe der schulbildungsfähigen Kinder übernehmen, was bedingt, daß er sich über eine abgeschlossene heilpädagogische Ausbildung ausweisen muß. Wir wünschen uns eine Persönlichkeit, die mit Freude und Interesse unserer neuen modernen Heilpädagogischen Sonderschule vorsteht, und die auch Wert auf ein kameradschaftliches Verhältnis unter der Lehrerschaft und auf eine enge Zusammenarbeit mit einer aufgeschlossenen Schulpflege legt. Wir empfangen Sie gerne zu einem Besuch, um Ihnen unsere Schule und Gemeinde vorzustellen.

Die Besoldung richtet sich nach den kantonalen Ansätzen.

Auskunft erteilen gerne:
Fritz Isler-Staub, Präsident der Schulpflege, 5610 Wohlen, Telefon 057 6 22 44 (Geschäft) oder Telefon 057 6 38 74 (privat);

Frl. Vreni Frey, Leiterin Heilpädagogische Sonderschule, 5610 Wohlen, Telefon 057 6 15 25 (Schule) oder Telefon 064 74 14 19 (privat).

Anmeldungen unter Beilage der üblichen Ausweise, sind zu richten an: Schulpflege, 5610 Wohlen.

Schulgemeinde Küsnacht ZH

An unserer Schule ist auf Frühjahr 1975

1 Lehrstelle an der Sonderklasse B
(Unterstufe)

1 Lehrstelle an der Sonderklasse A

zu besetzen.

Die Besoldung entspricht den kantonalen Höchstansätzen. Auswärtige Dienstjahre werden angerechnet. Bewerber mit heilpädagogischer Ausbildung erhalten den Vorzug.

Anmeldeformulare sind beim Schulsekretariat, Telefon 01 90 41 41, zu beziehen.

Bewerber/innen sind eingeladen, ihre Anmeldungen unter Beilage eines Stundenplanes und Lebenslaufes an das Schulsekretariat, Dorfstraße 27, 8700 Küsnacht, zu richten.
Die Schulpflege

psychischen und pädagogischen Deformation von Lehrern zu leisten. Darum folgt auf die Frage nach Möglichkeiten des angstfreieren Umgangs mit Prüfungssituationen auch an erster Stelle die Forderung nach Abbau aller ritualhaften Züge

Eine Verteilung der Qualifikationsüberprüfungen über einen größeren Zeitraum, das sukzessive Absolvieren von Teilqualifikationen z. B. in bezug auf die Unterrichtslektionen wäre diesbezüglich zu diskutieren. Denn gerade durch eine Sukzessivprüfung würde der Hoheitsnimbus mancher Staatsexamina, der Charakter des Initiationsritus, verschwinden und die Prüfung auf ihre gesellschaftliche Legitimierung reduziert. Für den theoretischen Teil wären auch Gruppenprüfungen, wie sie an der Universität in manchen Disziplinen praktiziert werden, denkbar. Die isolierende Prüfungspraxis ist wissenschaftlich nicht legitimierbar und wirkt angststeigernd. Wünschbar wäre weiterhin Kontinuität der Theorievermittlung von Universität zu zweiter Ausbildungsphase. Hierzu gibt es bereits konkrete Vorschläge.[65]

Allerdings bleibt in bezug auf die Realisierung der genannten Änderungsmöglichkeiten Skepsis geboten. Eher wird der einzelne weiterhin in seinem Mühen um ein angstfreieres Ertragen unsicherer Wirklichkeit auf sich selbst gestellt sein, auf seine eigene Fähigkeit, den Umgang mit unvermeidbarer Angst zu lernen[66] sowie auf die zufälligen Hilfen, die er dabei womöglich von anderen erfährt. Es wäre zu wünschen, daß junge Lehrer sich zusammentun, um gemeinsam individuelle und gesellschaftliche Bedingungszusammenhänge zu reflektieren. Diese Selbsterfahrung und Realitätserfahrung würde ihnen auch ermöglichen, den Zusammenhang zwischen Angst und Leistung bei ihren Schülern zu erkennen.

Anmerkungen

58 Letzteres bestätigen auch Scheer/Zenz.

59 Dies wird z. B. von unseren Probanden folgendermaßen beschrieben: «Es besteht auch ein extremes Konkurrenzverhalten zwischen den Prüfern, was sich darin bemerkbar macht, daß jedem Prüfer ein Thema zugeordnet wird, und die so ein bißchen auf der Lauer liegen, wann sie beim andern mal einhaken können und dann: «Entschuldigung, darf ich mal?...» Der Anpassungszwang innerhalb der Kommission ist besonders für unsichere Prüfer prekär: «...wenn sie nicht genau wissen, was sie wollen mit dieser Funktion, sind sie nicht dagegen gefeit, gegen diese Ansprüche, die von den andern kommen. Wenn man sich praktisch gegen die anderen Prüfer stellt, dann wird man auch selbst als irgendwie minderwertig betrachtet oder wenig qualifiziert. Und wenn man zu anderen Urteilen kommt und eben versucht, positive Sachen (beim Prüfling) herauszustellen, kommt man nicht weiter. Das geht dann so weit, daß die Prüfer meinen, man selbst hätte keinerlei Qualifikationen, keine Ahnung und behandeln einen selbst wie ein bißchen blöd.»

60 Es gibt, so sagen unsere Probanden, «überhaupt keine Ausbildung für die Lehrerausbilder der zweiten Phase. Sondern es gibt dieses autodidaktische Hochdienen durch die Seminare. Und nur, wer sich da extrem anpaßt, wer also die gängige Literatur in deren Sinne wieder herbeten kann aus der Gebetsmühle, daß er sich eben auch bei den Prüfungsritualien voll im Herrschaftssinne, als Mitspieler eben sich betätigt, der hat die Möglichkeit, Ausbildungsleiter zu werden, was ja ein Abschluß ist und natürlich eine Aufstiegssehnsucht von wahrscheinlich doch allen in den Ausbildungsgängen tätigen Leuten.»

61 Die folgenden Ausführungen beziehen sich weitgehend auf die Aussagen und Erfahrungen von Lehramtsreferendaren und jungen Lehrern, spiegeln also einen Teil erlebte Praxis wider. Wir haben die einzelnen Aussagen nicht auf Übereinstimmung mit der gültigen Prüfungsordnung überprüft.

62 Bei der ersten Prüfung – so wird berichtet – wurde die Arbeit ja gelesen «von der Person, mit der man das Thema absprach, mit dem Professor oder so. Während wir hier eine Arbeit verfassen, und wir wissen, wenn wir die Arbeit geschrieben haben, nicht, wer sie liest, wer sie korrigiert. Es kann sogar jemand ... Fremdes sein, Fachfremdes, der die Arbeit liest. Und das sind ja ungeheure Unsicherheitsfaktoren und die belasten meiner Meinung nach.»

63 Nicht alle, die die Prüfung bestanden haben, können damit rechnen, in den Schuldienst übernommen zu werden; bei Lehramtsreferendaren, bei denen der Verdacht besteht, sie stünden nicht «auf dem Boden des Grundgesetzes» – die Teilnahme an einer Demonstration reicht schon aus, um diesen Verdacht zu erregen – werden sog. Anhörungsverfahren praktiziert.

64 vgl.: Jens-Jörg Koch: Lehrer – Studium und Beruf. Ulm 1972

65 vgl.: Roland Reichwein/Hartmut W. Frech: Lehrerbildung – Verführung zur Anpassung oder Befähigung zur Innovation? In: betrifft erziehung. H. 12/1971

66 Scheer/Zenz: fordern die energische Ersetzung der ängstigenden Vorstellungen von der Prüfung durch die entsprechende Gegenvorstellung, welches durch eine Art autosuggestives Training zu erreichen sei, daß man sich z. B. «immer wieder vergegenwärtige, daß man am Stichtag die Prüfung bestanden haben wird. Dazu gehören auch die Überlegungen darüber, welche Perspektiven und Möglichkeiten durch das Bestehen der Prüfung eröffnet werden. Dazu gehört auch die Bereitschaft, in einer Arbeitsgruppe mitzuarbeiten, sofern sich diese darauf konzentriert, Prüfungsvorbereitungen zu treffen und sich gegenseitig zu stützen, anstatt wechselweise zur Verstärkung der jeweiligen Ängste beizutragen.» (1973, S. 82).

SCHWEIZER UMSCHAU

Die Schweiz. Arbeitsgemeinschaft für Logopädie organisiert 1976/78 den 20. Ausbildungskurs nach dem Programm des Bundesamtes für Sozialversicherung.

Nähere Unterlagen bei der Geschäftsstelle der Schweiz. Arbeitsgemeinschaft für Logopädie, c/o Pro Infirmis, Postfach 129, 8032 Zürich.

*

Ende Februar dieses Jahres wurde die Vereinigung der Erziehungsberater VEB, mit Sitz in Basel gegründet. Anschrift für Interessenten: H. Herrmann, Präsident, c/o Psychologischer Schuldienst, Gartenstraße 112, 4052 Basel.

*

OLMA 1975

Vom 9.–19. Oktober 1975 findet in St.Gallen die Ostschweizer-Messe für Land- und Milchwirtschaft (OLMA) statt. Der Besuch dieser Messe sei ausdrücklich auch für Schulklassen empfohlen. Die Ausstellung ist sehr abwechslungsreich und bietet viel Anregung und Auswertungsmöglichkeiten für den Unterricht. In diesem Jahr kann viel Folklore, Trachten und alpenländisches Brauchtum, das im Vergleich mit demjenigen in der Ostschweiz sehr interessant ist, gesehen werden. M.G.