

Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung

Pädagogik · Psychologie · Didaktik

Bericht und Dokumentation über eine Tagung des
Schweizerischen Pädagogischen Verbandes
und der Konferenz der Leiter Schweizerischer
Lehrerbildungsanstalten auf Rigi-Kaltbad
vom 27. bis 31. Oktober 1969

Herausgegeben von Hans Gehrig
in Verbindung mit Theodor Bucher, Karl Frey
und Paul Schäfer



Verlag Beltz · Basel

Inhalt

Vorwort.....	7	
Hans Gehrig	Einleitung Problemstellung und Zielsetzung.....	9
Karl Frey	Funktion und Aufbau des pädagogischen Kernstudiums in der Lehrerbildung.....	18
Hans Aebli	Die erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerbildung.....	25
Urs Lattmann	Didaktik und Methodik als Forschungs- objekte und Unterrichtsgegenstände....	37
Marcel Müller- Wieland	Entwicklungstendenzen der Volksschule und Folgerungen für die pädagogische Ausbildung des Lehrers.....	50
Lothar Kaiser	Bedürfnisse der Volksschullehrer nach Fortbildung im Bereich der pädago- gischen Fächer.....	65
Urs Isenegger/ Iwan Rickenbacher	Qualifikationen und Funktionen der Dozenten im Fachbereich Pädagogik.....	73
Entschliessung	Richtlinien zur Ausbildung der Primarlehrer.....	80

Best.-Nr.: 18258

© 1970 Verlag Beltz · Basel
Druck nach Typschrift
Printed in Germany

Anhang

Diskussionsbeiträge und Gruppenberichte.....	83
Hinweis auf weitere Ergebnisse der Tagung.....	95
Teilnehmerverzeichnis.....	97

Vorwort

Das schweizerische Schulwesen ist föderalistisch vielgestaltig. 25 Kantone und Halbkantone hüten und entwickeln seit 1848 ihr je eigenes Schulwesen. Ebenso vielgestaltig ist die Volkschullehrerbildung, wohl der wichtigste Teil des Schulwesens. Was immer an Ausbildungsgängen denkbar ist, wird in der Schweiz verwirklicht: vom vierjährigen Seminar, das an die neunjährige Volksschule anschliesst, bis zur sechssemestrigen Ausbildung an der Universität. Ueber diese Vielfalt geben in erschöpfer Weise die beiden Bände von Karl Frey (und Mitarbeiter) Auskunft: Die Lehrerbildung in der Schweiz und Der Ausbildungsgang der Lehrer; beide sind 1969 im Verlag Julius Beltz, Weinheim/Berlin/Basel erschienen.

Seit einigen Jahren werden intensive Koordinationsgespräche über die Koordination der Volksschule geführt. Die Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten hat von sich aus diese Gespräche aufgegriffen und versucht, die Volksschullehrerbildung ihrerseits zu koordinieren. Koordination freilich nicht nur im horizontalen, sondern zugleich im vertikalen Sinn. Das heisst, Koordination nicht nur als kompromissbereite gegenseitige Angleichung im Bereiche einer für alle akzeptablen Mitte, sondern Koordination aller auf ein gemeinsames Ziel hin. Dieses heisst: der Stand der Volkschullehrerbildung muss in der Zukunft das Niveau aufweisen, das von den beruflichen Anforderungen der Zeit an den Lehrer verlangt wird. Die erste Etappe dieser Koordinationsgespräche wurde mit einer Arbeitswoche abgeschlossen, welche die Konferenz zusammen mit dem Schweizerischen Pädagogischen Verband vom 27.-31. Oktober 1969 auf Rigi Kaltbad durchgeführt hat. Der vorliegende Band, den der Verlag Julius Beltz in verdankenswerter Weise herausgibt, macht die Referate, Diskussionsvoten und die Richtlinien zur Ausbildung der Primarlehrer ei-

ner breiteren, an bildungsplanerischen und bildungspolitischen Fragen interessierten Öffentlichkeit zugänglich.

Die Volksschullehrerbildung wurde in der Schweiz im 20. Jahrhundert verschiedentlich verbessert und verlängert. Und auch die nur vierjährige seminaristische Ausbildung ist heute längst nicht mehr dasselbe wie vor dem Zweiten oder gar Ersten Weltkrieg. Zudem darf nicht vergessen werden, dass in den meisten Kantonen das Lehrerseminar nur Primarlehrer (Unter- und Mittelstufe der Volksschule) ausbildet und dass die Lehrer der Volksschuloberstufe je nach Schulzweig und -fächern an den entsprechenden Ausbildungsinstituten oder an der Universität eine mehr oder weniger länger dauernde zweite Ausbildungsphase durchlaufen.

Dass aber die Lehrerbildung sowohl für die Primarschule wie für die Volksschuloberstufe verbessert und verlängert werden muss, darüber sind sich die Fachleute einig. Bedenken, die sich bei den Bildungspolitikern, bei den kantonalen Behörden und Parlamenten und beim Volk gegen eine Ausweitung der Lehrerbildung erheben, sind mannigfacher Art. Zum Teil sind sie emotional geladen, zum Teil kurzsinnig. Von kurzsinniger Art ist zum Beispiel das Gegenargument "Lehrermangel". Dieser hat tatsächlich leider seit 15 Jahren die Verbesserung und Verlängerung der Lehrerbildung weitgehend verhindert. Die Tatsachen belegen jedoch, dass viele Junglehrer die heutige Lehrerbildung als nicht mehr genügend ansehen und dass sie zum Teil aus diesem Grund am Schluss ihrer Ausbildung zum Primarlehrer bereits an ihre Weiterbildung für eine höhere Schulstufe denken. Wir sind damit in einen Teufelskreis geraten (Lehrermangel - ungenügende Lehrerbildung - vermehrter Lehrermangel), den es zu überwinden gilt.

Rickenbach-Schwyz, im März 1970

Theodor Bucher

Präsident der Konferenz der
Leiter Schweizerischer Lehrer-
bildungsanstalten

Hans Gehrig

Einleitung: Problemstellung und Zielsetzung

I

Den Inhalt unserer Arbeitswoche bildet das Thema "Aufbau und Bedeutung der Pädagogik in der Lehrerbildung". Die Überschriften der Referate auf dem Arbeitsplan deuten an, dass es um Fragen der Funktion der Pädagogik in der Lehrerbildung geht, um ihren Inhalt, um Probleme des Aufbaus und der Anordnung, kurz, um Probleme des Curriculums. Diese Eingrenzung des Themas enttäuscht vielleicht jene, die gerne die gesamte innere und äußere Problematik der Revision der Lehrerbildung zum Traktandum erhoben und einen fertigen "Modellvorschlag" nach Hause gebracht hätten.

Die Tagungsleitung sah sich tatsächlich vor die Alternative gestellt, entweder den umfassenden Fragenkomplex der Revisionsbestrebungen zum Gegenstand der gemeinsamen Arbeit zu machen oder sich auf eine der wichtigsten Teilaufgaben zu beschränken. Die folgenden Überlegungen sollen die Eingrenzung der Thematik begründen:

1. Organisatorische Lösungen müssen in erster Linie aus inhaltlichen Bestimmungen entwickelt werden. Die Erfahrungen des Auslandes lehren, dass angestrebte Revisionen ohne Wirkung bleiben, wenn nicht gleichzeitig mit der äußeren Planung - oder sogar vor ihr - auch die innere, inhaltliche Planung vorangetrieben wird. Vor allem ist zu bedenken, dass im entscheidenden Stadium auch die personellen Voraussetzungen geschaffen sein müssen, um die Revisionsvorschläge zu verwirklichen. Das heißt: Es muss rechtzeitig auch das Unterrichtspersonal und die Revisionsarbeit einbezogen wer-

den, damit es Mitverantwortung übernimmt und zugleich für die neuen Aufgaben vorbereitet wird.

2. Wichtiger und schwieriger als das Aufzeichnen von Schulmodellen, in denen vor allem äussere Differenzierungsformen dargestellt werden und oft pädagogische, gewerkschaftliche und bildungspolitische Argumente nebeneinanderstehen, ist jene Planungsarbeit, die sich mit den Unterrichtszielen und Inhalten beschäftigt, mit dem also, was in der Lehrerbildung zu welchem Zweck gelehrt und gelernt werden soll.

3. Die Auseinandersetzung mit den Lerninhalten ist in erster Linie Angelegenheit und Verantwortungsbereich der Pädagogen. Die Erfahrung, dass nicht so sehr die äusseren, organisatorischen Merkmale einer Institution, sondern ihre Lehrer mit der täglichen Gestaltung der Infrastruktur des Unterrichts den entscheidenden Einfluss haben, ist auch in der Epoche der Lehrmaschine nicht widerlegt worden.

4. Unabhängig davon, ob mit der Fachbezeichnung Pädagogik eine Grunddisziplin gemeint ist, oder ob diese Bezeichnung den Oberbegriff für verschiedene Teildisziplinen darstellt, kann von der Voraussetzung ausgegangen werden, dass der Fachbereich Pädagogik zum Kernbestand einer Lehrerbildung gehört. Wir sind der Ansicht, dass die Beschäftigung mit grundsätzlichen Funktionen, Inhalten und Aufbauformen des Kernbereiches der Lehrerbildung mehr als genug Stoff für eine erste Arbeitswoche liefert.

II

In der Strategie der Bildungsplanung steht in der Regel am Anfang die empirisch zu untersuchende Frage: Was ist? In dieser Weise ist auch der Schweizerische Pädagogische Verband

vorgegangen, als er den Auftrag für die "Strukturanalyse der gegenwärtigen Lehrerbildung in der Schweiz" formulierte.

Im Rahmen dieser Arbeitswoche werden wir, ausgehend von den beiden Berichten¹, die inzwischen vorgelegt worden sind, gewissermassen Bilanz ziehen zwischen Ist und Soll. Wir werden die Frage zu erörtern haben: Was ist heute (im gegebenen Rahmen) möglich, und was kann mittel- und langfristig möglich sein? Eine langfristige Prognose ist im erwähnten Bericht formuliert². Wir verzichten in diesem Zusammenhang auf eine Wiederholung. Es dürfte unbestritten sein, dass für uns eine mittelfristige Planung vordringlich ist, diese indessen so zu gestalten wäre, dass langfristige Entwicklungsmöglichkeiten nicht verbaut werden.

In Hinsicht auf eine mittelfristige Planung gilt es, zunächst im Sinne von "Leitgedanken" oder "Richtlinien" Zielvorstellungen zu formulieren. Das würde bedeuten, dass wir einen gewissen Konsens bezüglich der notwendigen Inhalte einer Lehrerbildung zu entwickeln hätten. Wichtige und nicht zu unterschätzende Voraussetzung dafür ist eine Vereinheitlichung und Präzisierung der Terminologie in der Fächerbezeichnung.

Nun ist allerdings nicht unbestritten, wie günstigerweise Inhalte und Ziele für ein Curriculum auswählen soll. Wer ist kompetenter - der Praktiker oder der Wissenschaftler? Und wenn es der Wissenschaftler ist - der Wissenschaftler welcher Fachrichtung? Sind auch Soziologen und Wirtschaftsexperten beizuziehen? Was haben Eltern und Politiker dazu zu sagen? Damit sind zentrale Fragen der Curriculumentwicklung berührt. Bereits in diesem Vorfeld der Entscheidungen sind begründete Aussagen zu machen.

Angewandt auf das Problem der Lehrerbildung ist zu sagen, dass es vermutlich verschiedene Expertengruppen gibt, die über den Ausbildungsgang der Lehrer im Sinne einer "Experten-vorschau"³ Aussagen machen können. "Experten in dem hier verwendeten Sinne ist jeder, der auf dem Gebiet, auf dem eine

Expertenvorschau erarbeitet werden soll, überdurchschnittliche Kenntnisse hat, auf diesem Gebiet tätig war und - als wesentliches Charakteristikum - sich mit der Weiterentwicklung dieses Gebietes beschäftigt hat ...". "Mit der Einführung der Experten wird die Personabhängigkeit in den Planungsprozess eingeführt, jedoch - wie uns scheint - objektiviert durch die Tatsache, dass die Fachleute nur für ihr eng und genau begrenztes Gebiet ... Aussagen liefern"⁴. Wichtig ist, dass für derartige Expertenvorschauen eine repräsentative Auswahl der Experten eines Gebietes eingesetzt werden kann. (Inwiefern die hier versammelte Expertengruppe für die 52 Lehrerbildungsanstalten der Schweiz repräsentativ ist, ergäbe eine Analyse des Teilnehmerverzeichnisses; wir dürften sie wahrscheinlich als beachtlich bezeichnen).

Expertenvorschauen können mit verschiedenen Mitteln erarbeitet werden, zum Beispiel mit Interview oder Fragebogen. Wir haben Gelegenheit, das qualitativ fruchtbarste Mittel einzusetzen: die Gruppendiskussion. In diesem Rahmen wäre nun zu beurteilen, inwiefern Zielvorstellungen und Lernverfahren besser aufeinander abzustimmen sind, inwiefern neue Einrichtungen, neues Lehr- und Lernmaterial entwickelt werden muss, inwiefern sich Folgerungen für die Lehrerbildung (in unserem Fall für die Ausbildung der Seminarlehrer) und die Lehrerfortbildung ergeben.

Damit ist das Ziel, das wir erreichen möchten, angedeutet: Arbeit im Sinne einer Expertenvorschau zu leisten, die insofern zu einem konkreten Ergebnis führen sollte, als am Schluss (zumindest vorläufige) "Richtlinien der Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten und des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes zur Gestaltung der pädagogischen Kernfächer in der Lehrerbildung" zu formulieren wären.

III

Die Arbeitsweise einer Tagung ist darauf angelegt, dass vor allem logische Gründe angegeben werden müssen, warum ein Inhalt einer bestimmten Leitidee entspricht, bzw. warum nicht. Der innerhalb einer Gruppe von Experten (Entscheidungsträgern) herstellbare Konsens könnte als "logische Validität"⁵ bezeichnet werden. Es ist aber möglich, dass solche Entscheidungen noch zu subjektiv ausfallen, d.h. nach Gesetzen der Gruppendynamik zustandekommen. Unserer Tagungsarbeit wird deshalb eine nächste Phase folgen müssen, in der versucht wird, ein Prognosemodell aufzustellen, das die (effektiven) Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer beinhaltet.

Man wird also über den Konsens unserer Gruppe hinaus auch noch das anstreben müssen, was "empirische Validität" genannt werden könnte⁶. Damit zeichnet sich eine Weiterarbeit in zwei Richtungen ab: Einerseits wird man noch andere Gruppen in den Entwicklungsprozess einbeziehen müssen, anderseits werden Instrumente zu entwickeln sein, die erlauben, die angegebenen Leitgedanken, Richtlinien und globalen Inhaltsangaben in Feinziele aufzuschlüsseln und zu operationalisieren. Mit andern Worten: Es sind Instrumente zu entwickeln, die eine Umsetzung der gemeinsam anvisierten Revisionsbestrebungen in die Praxis der Lehrerbildung ermöglichen.

IV

Wie wir aus der Curriculumtheorie wissen, kommt der Operationalisierung und der Hierarchisierung der Lernziele grosse Bedeutung zu. Diese Arbeit ist aber nur durch ein kompetentes Team von Spezialisten in jenem Umfang zu leisten, der für eine wissenschaftliche Curriculumentwicklung notwendig

ist.

Im Hinblick auf unsere Tagungsarbeit sei festgehalten, dass Lernziele auf verschiedenen Abstraktionsniveaus formuliert werden können und formuliert werden müssen. Die oberste Abstraktionsstufe betrifft sogenannte Richtziele oder Prinzipienziele⁷. Diese berühren auch weltanschauliche Grundlagen und Grundhaltungen, weisen aber in der Regel eine noch weitgehend unspezifische Formulierung auf, die viele Interpretationen zulässt. Solche Richtziele sind für ein Curriculum notwendig, aber genügen allein nicht. Das Programm, das wir uns für diese Woche vorgenommen haben, wird uns vorzugsweise mit Lernzielbestimmungen auf einem mittleren Abstraktionsniveau konfrontieren. Wir meinen damit die Bezeichnung von Curriculumelementen im Sinne von Themen (Titeln), die etwa im Rahmen von Wochenprogrammen eingesetzt werden, resp. einen Zeitbedarf von der Größenordnung 4 - 15 Stunden aufweisen. Diese Bestimmung ist als vorläufig zu betrachten. Es dürfte dies aber ein Niveau sein, das eng genug ist, um die Ableitung von konkreten Feinzielen zu ermöglichen, anderseits aber auch weit genug, um die für die konkrete Unterrichtsplanung sinnvolle individuelle Abweichung zu gestatten.

V

Aus dieser Sicht sollte erneut sichtbar werden, wie notwendig die Konzentration unserer Arbeit auf das Curriculum ist. Jeder, der mit der Schulwirklichkeit vertraut ist, weiß, dass im Bereich des Curriculums sogar recht kurzfristige Veränderungen - und zwar im Sinne der Optimierung der Unterrichtseffizienz ("innere Reform") - möglich sind. Auf längere Sicht betrachtet werden aber kurzfristige Anpassungen nur insofern sinnvoll sein, als mit Blick auf langfristige Perspektiven gearbeitet wird. Und langfristig wird das didaktische Grundproblem der Lehrerbildung - nämlich die In-

tegration von Theorie und Praxis - eines der wichtigsten Forschungsgebiete und das zentrale Problem der Innovation bleiben. Wie die gesamte neuere kritische Literatur im deutschen Sprachbereich aufzeigt, von Friedrich Schneiders "Tragödie unserer Lehrerbildung" (Donaueschingen 1957) bis zu Beckmanns umfangreicher und gründlicher Studie "Lehrerseminar - Akademie - Hochschule" (Weinheim/Berlin/Basel 1969) ist dieses Problem, obwohl theoretisch immer wieder gefordert, nicht gelöst⁸.

Die Forderung nach vermehrter Integration von Theorie und Praxis wird heute von zwei Seiten her deutlich:

Es ist uns allen bekannt, dass die meisten Junglehrer sehr bald zur Theorie ein gebrochenes Verhältnis haben. Das drückt sich nicht nur in der rückblickenden Kritik der theoretischen Ausbildung gegenüber aus ("... in der "Praxis" war es dann eben doch ganz anders ..."), sondern auch in der Tatsache, dass der Junglehrer in der Regel lieber auf die Unterrichtserfahrungen der eigenen Schulzeit oder auf "Rezepte" zurückgreift, als seine Praxis theoretisch-eigenständig zu durchdringen.

Ein ähnliches Verhalten betrifft aber oft auch die Pädagogen in der Lehrerbildung, nämlich jene, die in ihrem Pädagogik-Unterricht auf ihre Erfahrungen der Hochschule zurückgreifen und diese zum Modell erheben, statt die Funktion des Pädagogik-Unterrichtes in der Lehrerbildung einer funktionsgerechten Reflexion zu unterziehen.

So ist eine sehr praktische Grundfrage die, was lehren wir wie, damit der Junglehrer in seiner Praxis eingeräumt durchhält, was er an pädagogischen Einsichten in seiner Ausbildung aufgenommen hat.

Oder anders formuliert: Was lehren wir wie, damit das Niveau der pädagogischen Praxis des Junglehrers besser dem Niveau entspricht, das er in der Ausbildung erfahren hat.

Weil diese Integration eine sehr schwierige Aufgabe ist,

ist es nur folgerichtig, dass die Vorschläge zu ihrer Verwirklichung schrittweise erprobt werden. Es liegen offenbar eine Fülle von wertvollen Hypothesen und Forschungsergebnissen vor, die für eine praxisbezogene, auf wissenschaftlichem Niveau gelehrte Pädagogik in der Lehrerbildung von Nutzen sein können, die aber erst aufzuarbeiten sind. Aus dieser Sicht ist die "experimentelle Lösung", die "Uebergangslösung", die "versuchsweise Lösung" gerechtfertigt.

VI

Integration von Theorie und Praxis soll auch ein Leitmotiv unserer Tagung sein! Alle Teilnehmer dieser Arbeitswoche stehen (oder standen) in irgend einer Form in der Praxis der Lehrerbildung. Wenn wir nach dem Stellenwert der praktischen Erfahrung im Hinblick auf die Tagungsarbeit fragen, ist festzustellen, dass wir somit in der Lage sind, Aussagen machen zu können, die auf Erfahrung fussen. Dort, wo wir uns mit beobachtbaren Tatsachen beschäftigen, kann also im wissenschaftlichen Sinn hypothetisch-deduktiv gearbeitet werden. Das würde heissen, dass wir aus vorläufig begründeten, teilweise begründeten, aber auch unbegründeten Annahmen, Hypothesen und Theorien auf logisch-deduktivem Weg Folgerungen ableiten können (empirisch-explikativer und normativer Art). Entscheidend ist dabei nur einzugehen, dass wir nicht endgültige und abschliessende Aussagen machen können, sondern in gemeinsamer Anstrengung dort, wo es nötig scheint, etwas rascher zu optimal geprüften Antworten kommen.

Dass wir alle intensiv der Praxis verbunden sind, birgt auch eine Gefahr. Sie röhrt daher, dass vielen von uns im Laufe der letzten Jahre konkrete Entscheidungen abgefordert wurden. Es ist nur folgerichtig, dass man sich dabei, um Entscheide zu begründen, auch "seine Theorie" zurechtgelegt hat. Und wer gibt eine solche so ohne weiteres wieder auf?

Trotzdem sind, wenn wir wirklich auf ein Ergebnis hin zu arbeiten gewillt sind, die Anforderungen, die Popper formuliert, zu beherzigen:

"Nur wenn wir Theorien trotz angestrengten Bemühungen nicht falsifizieren können, dürfen wir sagen, dass sie strengen Prüfungen standgehalten haben.

Deswegen bedeutet die Entdeckung von Fällen, die eine Theorie bestätigen, sehr wenig, wenn wir nicht ohne Erfolg versucht haben, Fälle zu finden, die sie widerlegen, denn wenn wir unkritisch sind, werden wir stets finden, was wir suchen:

Wir werden nach Bestätigungen Ausschau halten und sie finden, und wir werden über alles, was unseren Lieblings-theorien gefährlich werden könnte, hinwegschauen".⁹

Anmerkungen

- 1 Frey K. und Mitarbeiter: Der Ausbildungsgang der Lehrer. Weinheim-Basel 1969.
- 2 Frey K. und Mitarbeiter: Die Lehrerbildung in der Schweiz. Weinheim-Basel 1969.
- 3 Möller Ch.: Technik der Lernplanung. Weinheim-Berlin-Basel 1969, S. 69 ff.
- 4 a.a.O. S. 79 f.
- 5 Vgl. Flechsig K.H. u.a.: Probleme der Entscheidung über Lernziele. Monographien zur Unterrichtsforschung I. MS Konstanz 1969.
- 6 a.a.O.
- 7 Möller, a.a.O. 47 ff.
- 8 Vgl. auch Döring K.W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens. Weinheim-Berlin-Basel 1970.
- 9 Popper K.R.: Das Elend des Historizismus. Tübingen 1965, S. 105.

Karl Frey
**Funktion und Aufbau des pädagogischen Kernstudiums
in der Lehrerbildung**

1. Ausgangs- und Problemsituation

Die Aufgaben eines Kern- oder Minimalprogrammes sind jeweils durch die aktuellen Bedürfnisse bestimmt. Aus der Theorie des Curriculums sind keine allgemeinen Regeln bekannt, nach denen ein Kernprogramm immer dieselben Funktionen erfüllen und stets nach denselben Verfahren angeordnet sein müsste¹.

In der gegenwärtigen schweizerischen Situation stellt sich die konkrete Problemsituation folgendermassen dar: 52 Lehrerbildungsanstalten stehen für die Lehramtskandidaten zur Verfügung. Die Schulorganisation dieser Institutionen streut zwischen dem klassischen Lehrerseminar und der Hochschule. Der Anteil der pädagogischen Fächer an der gesamten Unterrichtszeit in den drei letzten Ausbildungsjahren beträgt bei einer Lehrerbildungsanstalt maximal 55.7 %, bei einer anderen nur 7.5 %². Die Qualifikation der Dozenten in den pädagogischen Disziplinen schwankt zwischen dem Primarlehrerpatent des klassischen Lehrerseminars und der Habilitation³. Ueber die Unterrichtsthemen besteht kein Konsens. Nach den Ergebnissen einer Untersuchung gibt es Lehramtskandidaten, die in der Pädagogik nur Philosophie der Erziehung hören, während andere nur mit Arbeitstechniken der Schulführung vertraut gemacht werden⁴.

2. Funktionen

In Hinsicht auf ein "Kernprogramm" für das Studium der pädagogischen Disziplinen zeichnen sich grundsätzlich zwei Funktionsbereiche ab.

(1) Das pädagogische Kernstudium kann im Sinne des "core-curriculum" jener Ausbildungsbereich sein, der sowohl als Minimum wie als Zentrum des gesamten Kanons betrachtet wird. Das "Kernstudium" fungiert dann als "Fundamentum". Es enthält die grundsätzlichen Prinzipien, Gesetzmässigkeiten, Denkformen und Handlungsverfahren (Anwendungsstrategien) des gesamten Ausbildungsbereiches (d.h. der "pädagogischen Fächer"). - Wer das Kernstudium absolviert hat, besitzt gleichsam das Gerüst, mit dessen Hilfe die Erkenntnisse oder Handlungstechniken erweitert und vor allem differenziert werden können⁵. Die elementaren Strukturen sind nicht identisch mit den "Grundfragen" einer Wissenschaft. Ein Kernstudium der Pädagogik beschränkt sich demnach nicht auf die Erhellung der Frage nach dem Menschen oder den Aufweis der Möglichkeit von Pädagogik. Vielmehr sind alle als bedeutsam qualifizierten Elemente in ihren Strukturen zu behandeln⁶.

Diese erste mögliche Funktion zielt auf ein "Minimalprogramm", das schulorganisatorisch zum Beispiel in einem Kern-Kurs-System veranstaltet werden könnte. Angesichts der schweizerischen Situation, wo die meisten Dozenten der pädagogischen Fächer überbelastet sind und wenig Informationen über vorhandene Unterrichtsthemen besitzen, erhebt sich die Frage, ob es nicht zuträglicher wäre, an Stelle eines "Minimalprogrammes" ein informationsreiches "Auswahlprogramm" zu erarbeiten.

(2) Die zweite mögliche Funktion richtet sich auf die Organisation der Reform (die sogenannte Innovation) in der Lehrerbildung.

1) Die Fixierung eines Minimal- oder Kernprogrammes erlaubt eine grössere Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Lehrerbildungsanstalten und im weiteren eine Voraussetzung für die gegenseitige rechtliche Anerkennung der Abschlusszeugnisse⁷.

2) Die Empfehlung für ein "Kernstudium" hilft den verantwortlichen Personen bei der laufenden Revision als Bezugs- punkt und Referenz. Das "Kernstudium" ist eine Grundlage für die geplanten Innovationen. Dieses Ziel wurde zum Hauptmotiv bei der Initiative für die Entwicklung eines Kernstudiums durch den "Pädagogischen Verband" und die "Direktoren der Lehrerbildungsanstalten".

3) In der konkreten Ausbildung gestattet ein fixiertes Kern- studium die Förderung von Speziallehrern⁸. Nach neueren Untersuchungen benötigt die Schule eine wachsende Zahl von Spezialisten, die für ihre Funktionen besonders ausgebildet sind. Dazu gehören u.a. Lehrer für Legasthenieklassen, Schul- leiter (Rektoren), Testlehrer, Sozialpädagogen, Schullaufbahn- berater, Schulverwalter. Da die Ausbildung dieser Fachleute künftig an einzelnen Orten schwerpunktweise erfolgen wird, bildet das von allen in verschiedenen Institutionen absolvierte Kernstudium eine gemeinsame Ausgangsbasis⁹.

4) Die Formulierung eines Minimalprogrammes ermöglicht die Veränderung der Schulorganisation und die Einführung neuer Ausbildungsgänge, ohne dabei eine Zersplitterung zu bewirken.

5) Hinzu kommt eine Reihe weiterer Funktionen: die Schaffung einer gemeinsamen Basis für die Fortbildung, für den Wechsel der Lehrer in eine andere Schulstufe, für Zusatzstudien, für eine einheitliche Besoldungsordnung in der gesamten Schweiz, für eine gemeinsame Grundausbildung der Lehrer aller Stufen¹⁰.

3. Aufbau

Aufgrund der aktuellen Situation, die im ersten Abschnitt umrissen ist, ergeben sich zwei Perspektiven für die Entwicklung und Anwendung eines pädagogischen Kernstudiums. Es zeigt sich die Möglichkeit eines langfristigen "Perspektivprogrammes", das als Rahmenkonzept allgemein gehalten ist (1), und die Möglichkeit eines "Sofortprogrammes", das begrenzte, aber klar definierte Aussagen macht (2)¹¹.

(1) Das "Perspektivprogramm" setzt Zielwerte für die Lehrerbildung in 10 oder 20 Jahren. Für die schweizerischen Verhältnisse sind das vielleicht Vorstellungen, wie sie jetzt im Robinsohn-Modell entwickelt sind, oder vom Deutschen Bildungsrat empfohlen werden oder in Ländern praktiziert werden, die jene Schulreformen durchgeführt haben, welche bei uns vorgesehen sind¹². Ein solcher Perspektivplan hängt von der künftigen Stellung der Bildung im gesellschaftlichen Selbstverständnis, von den Investitionsmöglichkeiten, den Koordinationserfolgen, vom wissenschaftlichen Fortschritt und mehreren weiteren Faktoren ab. Deshalb müsste ein langfristiges Perspektivprogramm auf zu vielen unsicheren Annahmen aufruhen.

Es würde sich aber empfehlen, eine intensive Information über die Vorausentwicklungen in andern Ländern zu betreiben. Doch dürfte dies nicht (wie in den letzten Jahren) in Form unreflektierter bildungspolitischer Tendenzberichte geschehen, sondern unter ständiger Analyse der bestimmenden Faktoren (Determinanten) in diesen Entwicklungen, den Erfolgsausichten und der Evaluation.

(2) Ein "Sofortprogramm" erscheint im Hinblick auf die verfügbaren Informationen realistischer. Da

es wenige begrenzte Massnahmen verlangt, steigt die Chance der Verwirklichung. Man könnte eine mittelfristige Realisierung in 4 - 7 Jahren in Aussicht nehmen, wobei einzelne Institutionen das Kernstudium schon jetzt oder in nächster Zeit praktizieren¹³.

Den Ausgangspunkt bilden einige wenige Zielvorstellungen und die Analyse der effektiven Lehrerbildung in der Schweiz. Ein langfristiges Programm würde verschiedene wissenschaftliche Vorarbeiten verlangen, die noch nicht abgeschlossen sind. Besonders wichtig dürften die Analyse der Bildungsbedürfnisse der Lehrer und eine detaillierte Bestandsaufnahme der wissenschaftlich abgesicherten Erkenntnisse und Handlungsanweisungen für die Unterrichtsgestaltung sein.

So bleibt vorläufig keine andere Möglichkeit, als von dem gegenwärtigen Ausbildungssystem auszugehen. Dabei sind die vorhandenen Bildungsziele zu bereinigen und vor allem zu differenzieren. Ein bedeutender Fortschritt dürfte schon durch eine einheitliche Zuordnung der Themen zu bestimmten Fächern zu erreichen sein. Voraussetzung für ein solches Unternehmen sind die Definition und Festlegung einer einheitlichen Anzahl von Fächern.

4. Fachbereiche des pädagogischen Kernstudiums

Im folgenden wird ein Vorschlag für die minimale Anzahl von Fächern mit je minimal 3 Semesterstunden formuliert. Der Vorschlag basiert auf mehreren Bedingungen:

1) Es werden nur jene Bildungsziele berücksichtigt, welche gegenwärtig bestehen (in Lehrplänen, Jahresberichten und Formulierungen der Dozenten).

2) Es werden nur jene Themen berücksichtigt, welche gegenwärtig in den Lehrplänen vorgesehen sind und/oder schon un-

terrichtet werden.

3) Im Unterricht sollen keine Überschneidungen mehr vorkommen, wie dies gegenwärtig der Fall ist (Behandlung desselben Themas in mehr als einem Fach).

4) Keines der Fächer soll durch "fremde" Gebiete so überlastet werden, dass die eigenen Themen verdrängt werden (gegenwärtig z.B. Pädagogik durch psychologische und soziologische Themen, Soziologie durch Ethik).

5) Alle Fächer sind "klinisch" orientiert, d.h. weder rein theoretisch (Vorlesungen, Seminare), noch rein praktisch oder angewandt (Handlungsanweisungen, Techniken) gestaltet¹⁴.

6) Der Vorschlag enthält nur Informationen, welche im Rahmen der Untersuchung "Der Ausbildungsgang der Lehrer" erarbeitet worden sind.

Ausgehend von diesen gegenwärtig gegebenen Voraussetzungen sollten folgende Fächer zur Verfügung stehen:

- (1) Allgemeine Didaktik (oder Schultheorie, Theorie des Curriculums)
- (2) Fachdidaktik (für alle Unterrichtsfächer des künftigen Lehrers)
- (3) Methodik (oder Unterrichtsorganisation, Unterrichtstechnologie), eventuell gekoppelt mit ausgedehntem Praktikum
- (4) Pädagogik
- (5) (Pädagogische) Psychologie
- (6) (Pädagogische) Soziologie
- (7) Praktikum (oder Unterrichtspraxis)¹⁵

Anmerkungen

- 1 Taba H.: Curriculum development. New York 1962. Smith B. O.; Stanley W.O.; Shores J.H.: Fundamentals of curriculum development. New York 1957. Alberly H.B.; Alberly E. J.: Reorganizing the high-school curriculum. New York 1967.
- 2 Frey K. u. Mitarbeiter: Der Ausbildungsgang der Lehrer. Weinheim-Basel 1969. 467 ff.
- 3 Frey K. u. Mitarbeiter: Die Lehrerbildung in der Schweiz. Weinheim-Basel 1969, 142 ff.
- 4 Vgl. Anm. 2.
- 5 Z.B. im Sinne des Bruner'schen Strukturansatzes im Gefolge von Piaget: Bruner J.S.: The process of education. Cambridge 1962. Bruner J.S.: Toward a theory of instruction. Cambridge 1966.
- 6 Frey K.: Aufbau und Bedeutung der Pädagogik in der Lehrerbildung. In: Schweizerische Lehrerzeitung. 114 (1969) 912-918.
- 7 Die aktuelle Situation haben wir an folgender Stelle beschrieben: Frey K.: Die Ausbildung der Lehrer an Volks-, Real-, Sekundar- und Bezirksschulen. In: Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen. 54 (1969) im Druck.
- 8 Vgl. den Beitrag von M. Müller-Wieland in der vorliegenden Schrift.
- 9 Besondere Bedeutung erhält das Kernstudium auch in Hin- sicht auf die Fortbildung, wie sie von L. Kaiser geplant ist: Kaiser L.: Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz. Weinheim-Berlin 1970.
- 10 Im Sinne eines "reduzierten" Robinsohn-Modells oder nach den Vorschlägen des Deutschen Bildungsrates.
- 11 Zur methodologischen Problematik beim Einsatz solcher Ziele oder Zielvorstellungen: Rickenbacher I.: Gesamtplan der Schulen im Kanton Schwyz. Freiburg 1970 (Pädag. Institut).
- 12 Beiträge zur schwedischen Schulreform. Weinheim 1967; be- sonders die Abschnitte über die Lehrerhochschulen und das Curriculum der Lehrer.
- 13 Dazu: Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erzie- hungswissenschaft zum Kernstudium der Erziehungswissen- schaft.
- 14 Nach: Conant J.B.: The education of American teachers. New York 1964.
- 15 Die inhaltlichen Bestimmungen sind in früheren Schriften beschrieben worden; vgl. Anm. 2 und 6.

Hans Aebli

Die erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerbildung

An den Anfang dieser Ueberlegungen über das Curriculum der erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Schweizerischen Lehrerbildung seien einige äussere Angaben über die Einteilung und die relativen Gewichte der Teilgebiete gemacht. Wir gehen davon aus, dass die Berufsbildung des Lehrers die folgenden fünf Hauptgruppen umfasst:

1. die systematischen erziehungswissenschaftlichen Fächer
2. die Erziehungs- und Bildungsgeschichte
3. die allgemeine Didaktik und die Curriculumstheorie
4. die Fachdidaktiken
5. die praktische Ausbildung

Der 1. und 2., der 3. und 4. sowie der 5. Bereich könnten je etwa einen Drittel der Zeit und Energie in Anspruch nehmen, welche der Lehramtskandidat für seine berufliche Ausbildung aufwendet. Die folgende Darstellung befasst sich mit dem 1. und 2. Bereich.

1. Die systematischen erziehungswissenschaftlichen Fächer

Die systematischen erziehungswissenschaftlichen Fächer teile ich in die folgenden Teilgebiete ein:

- 1.1. Pädagogik
- 1.2. Pädagogische Psychologie
- 1.3. Soziologie, Politologie und Ökonomie
- 1.4. Schultheorie

Diese vier Teilgebiete der systematischen erziehungswissenschaftlichen Fächer umfassen, zusammen mit der Erziehungs- und Bildungsgeschichte, wie gesagt, etwa einen Drittel der Berufsbildung des Lehrers. Die fünf Gebiete 1.1. bis 1.4. und 2. können etwa gleichgewichtig behandelt werden. Sie umfassen in diesem Fall je 6-7% der gesamten Berufsbildung des Lehrers. Je nach den örtlichen Verhältnissen sind Gewichtsverlagerungen zu Gunsten des einen und anderen Teilgebietes denkbar.

1.1. Die Pädagogik

Den Kern des Faches Pädagogik sollte eine Anthropologie bilden. Sie umfasst eine integrative Schau der Kräfte des Menschen, des Verhältnisses seiner Kräfte zueinander, des Menschen in seiner sozialen Umwelt, des Menschen vor den ideellen Mächten und des Menschen vor Gott. Einige werden diese Überlegungen in eine Darstellung der biologischen und der geistigen Evolution des Menschen einbetten. Wenn hier die Rede von den Kräften des Menschen ist, so denke ich an Einteilungen, wie sie Pestalozzi mit seiner Unterscheidung von Kopf (Intellekt), Herz (Sittlichkeit und Religion) und Hand (Fertigkeiten, praktische Fähigkeiten) getroffen hat. Aussagen über das Verhältnis dieser Kräfte können zu hierarchischen Modellen oder aber zu Begriffen wie demjenigen der "Harmonie der Kräfte" führen. Als soziale Umwelt verstehen wir die Familie, den Mitmenschen, die Gemeinde und den Staat. Es handelt sich hier darum, die Entwicklung des Menschen im Wechselspiel mit diesen sozialen Gegebenheiten zu sehen, zugleich aber auch Zielvorstellungen über die mögliche Gestaltung dieser sozialen Gruppen, das Verhältnis ihrer Glieder zueinander und das Verhältnis des Kindes zu ihnen zu entwickeln, also zu sagen, was die Familie, was die Eltern dem Kinde sein können, wie man den Mitmenschen, den Staat sehen

kann (Pestalozzi: "Wir sind, durch Gesetz und Recht untereinander verbunden, unser Staat selber."). In ähnlicher Weise sollte der Lehramtskandidat die Grundprinzipien der Ethik kennenlernen und vernehmen, wie der Christ die Frage nach Ursprung und Bestimmung seines Lebens und der Welt zu verstehen sucht. Im Rahmen der Pädagogischen Psychologie werden viele Aussagen der Pädagogik wieder aufgenommen. Während dort aber alle Annahmen in beobachtbare und registrierbare Prozesse umgesetzt (operationalisiert) werden und empirische Aussagen allein auf Grund der harten Kriterien der Experimentalwissenschaften gemacht werden, herrscht in der anthropologischen Darstellung des Menschen das Element der Zuschauung vor. Zugleich werden hier auch Aussagen über Normen und Ziele des menschlichen Lebens gemacht, über die die empirischen Wissenschaften schweigen. Nun besteht bei allen anthropologischen Aussagen die Gefahr der Abstraktion. Eine bloße philosophische Anthropologie übersteigt das Fassungsvermögen vieler Lehramtskandidaten. Die abstrakten Aussagen müssen daher in ein konkretes Menschenbild umgesetzt werden. Der Lehrer muss - mit andern Worten - eine möglichst exakte Vorstellung davon gewinnen, welches das Verhalten, die Interessen und die Werthaltungen eines jungen Menschen in der konkreten sozialen, politischen und ökonomischen Situation, in die er nach der Schulentlassung eintreten wird, sein kann. Ein solches konkretes Menschenbild vermag die Erziehungs- und Bildungsarbeit zu leiten. Von ihm her kann auch die Verbindung zur Psychologie geschlagen werden. Über viele Prozesse des Verhaltens und Erlebens, welche im Rahmen eines operationalisierten Menschenbildes genannt werden, hat die Psychologie exakte Aussagen zu machen.

1.2. Pädagogische Psychologie

Unter Pädagogischer Psychologie verstehen wir jene Teile der Allgemeinen Psychologie, welche für den Erzieher und Lehrer wichtig sind. Es handelt sich, wie schon festgestellt, um eine empirische Wissenschaft, die nach objektiven, d.h. kontrollierbaren, Aussagen strebt. Indem die Psychologie diese strengen Regeln auf sich nimmt, schränkt sie den Bereich der möglichen Aussagen sehr stark ein. Vor vielen pädagogisch und menschlich wichtigen Problemen muss sie ihre Ohnmacht bekennen und feststellen, dass sie darüber keinen Aufschluss geben kann. Zudem sind ihre Aussagen häufig sehr speziell, und es gelingt ihr nicht, diese zu einem integrierten gedanklichen System, d.h. zu einem Menschenbild, zu vereinigen. Daher die Wichtigkeit der Anthropologie. Schliesslich stellen wir noch einmal fest, dass die Psychologie keine normativen Aussagen macht. Sie beschreibt und erklärt vorgefundene Tatbestände. Was sein soll, vermag sie nicht zu sagen. Anderseits liefert die Psychologie in ihrem eigenen Bereich wichtige und anwendungsfähige Erkenntnisse, die der werdende Lehrer kennenzulernen sollte. Die Lehre der Psychologie hat in der Lehrerbildung mehrere Funktionen, die man folgendermassen umschreiben könnte:

1. Sie fördert das Selbstverständnis des Lehrers, d.h. das Verständnis seiner Rolle in der Klasse, seines Verhältnisses zum Schüler und der Genese seiner eigenen Reaktionen. Damit gibt sie ihm Mittel in die Hand, das Problem der Autorität zu reflektieren und bei ihrer Ausübung die geeigneten Mittel zu wählen. Sie sensibilisiert ihn für seine eigenen Reaktionstendenzen und hilft ihm, adäquat zu reagieren.
2. Die Psychologie hilft dem Lehrer, das schwierige und wichtige Problem der Motivierung der Schularbeit richtig anzugehen und an geeignete Motive im Schüler zu

appellieren.

3. Die Psychologie der höheren Lernprozesse befähigt den Lehrer, diese in geeigneter Weise zu leiten. Aus diesen Erkenntnissen ergibt sich eine allgemeine Theorie über die Grundformen des Lehrens.
4. Die Psychologie befähigt den Lehrer, den Schüler richtig zu beurteilen und zu prüfen. Im wichtigen Teilgebiet der Psychologie, das man die "Psychologische Diagnostik" nennt, steht eine Fülle von Methoden und Betrachtungsweisen zur Verfügung, die die Schülerbeurteilung und das Prüfungswesen gegenüber der gängigen Praxis entscheidend zu verbessern vermag.
5. In ihren Untersuchungen zum Anlage-Umwelt-Problem vermittelt die Psychologie dem Lehrer die rechte Einstellung zu diesem wichtigen pädagogischen Problemkreis. Sie hindert ihn auf der einen Seite daran, mit einem illusionären Optimismus an seine Arbeit zu gehen, anderseits aber auch, vorzeitig zu resignieren und dem Schüler Schwächen der Anlage zuzuschreiben, welche in Wirklichkeit auf die Wirkungen seiner erziehlichen Umwelt zurückgehen. Der Lehrer lernt damit, sein eigenes Wirken im Gesamtrahmen der geistigen Entwicklung zu sehen und ihm darin den rechten Stellenwert zuzuschreiben.
6. Schliesslich befähigen die psychologischen Grundkenntnisse den Lehrer, mit dem Schulpsychologen zusammenzuarbeiten, ihm die geeigneten Informationen zu liefern, seine Befunde zu verstehen und bei der Therapie mitzuwirken.

Die Lehre der Psychologie teilen wir in 7 Abschnitte ein, die ungefähr gleich gewichtig sind:

1.2.1. Sozialpsychologie

Hier geht es darum, das soziale Verhalten und die sozialen Haltungen des Kindes zu untersuchen, also das Verhalten und

die Haltungen zum einzelnen Menschen und zu Gruppen von Menschen. Soziale Faktoren in den Lernprozessen sind hier zu beleuchten, insbesondere das Lernen durch Nachahmung, das in der bewussten und unbewussten Erziehung eine wichtige Rolle spielt. Ein weiterer Gegenstand ist die soziale, insbesondere die moralische, Entwicklung des Kindes. Die Entwicklung des Verhältnisses zu den Eltern und zu den übrigen Mitmenschen, die Auswirkungen besonderer Konstellationen innerhalb der Familie sind hier zu untersuchen und Erziehungsstile zu definieren. Es ist zu zeigen, wie sich alle diese Verhältnisse in der Schulkasse auswirken und wie diese mit soziometrischen und anderen Mitteln erfasst werden können.

1.2.2. Persönlichkeitspsychologie, Tiefenpsychologie, Psychohygiene

Hier sollen Begriffe wie diejenigen der Motivation, des Triebs, des Interesses, des Wertes und der Attitüde definiert und in ihrer Entstehung und Bedingtheit untersucht werden. Probleme der Aggression und ihrer Entstehung, z.B. durch Frustration, sind zu untersuchen. Unbewusste Prozesse beim Kind, bei den Eltern und beim Lehrer sind zu beleuchten. Auf diese Weise wird der Lehrer in die Lage versetzt, seine persönlichen Probleme in einem gewissen Masse zu durchschauen und zu bewältigen.

1.2.3. Denken, Lernen und Lehren

Der Lehramtskandidat soll hier die Gesetze der elementaren Lernprozesse, also des Erwerbs von bedingten Reaktionen und Automatismen, kennenlernen. Er soll die Rolle der Motivation und der Verstärkung bei den Lernprozessen kennenlernen. Von den Gesetzen des elementaren Lernens, welche in der sogenannten Lerntheorie zusammengefasst sind, ist das einsichtige Lernen, die Begriffsbildung und die Bildung von Operationen abzuheben. Diese höheren Formen des kognitiven Lernens füh-

ren weiter zu den Prozessen des Problemlösens und des schöpferischen Denkens. Im Rahmen dieser Lernprozesse ist auf die Rolle der Sprache im Denken und Verhalten hinzuweisen.

1.2.4. Entwicklung

Die Bedingungen der Entwicklung, also Faktoren der Anlage und der Umwelt, sind zu untersuchen. Der Begriff der Reifung ist zu definieren und kritisch zu beleuchten. Sequenzen der Entwicklung und der Begriff der Entwicklungsstufe sollten geklärt und die Stufentheorien kritisch beleuchtet werden. Es wäre auf die sensiblen Perioden in der Entwicklung der Organismen hinzuweisen. Schliesslich ist das Verhältnis von Erziehung und Bildung auf der einen Seite und von Entwicklung auf der andern Seite zu klären.

1.2.5. Begabung

Faktoren der Anlage und der Umwelt als Bedingungen des Lernens sind hier zu behandeln. Die Begriffe der Begabung, der Intelligenz sind zu definieren und Instrumente zu ihrer Erfassung zu demonstrieren. Dies führt zu den Begriffen von Intelligenzalter und Intelligenzquotient und zur Definition der Sonderbegabungen.

1.2.6. Psychologische Erfassungsmethoden

Die grundlegenden Begriffe und Methoden der Persönlichkeitsbeurteilung und der Leistungsmessung und deren Anwendung auf die Schülerbeurteilung und die Schulprüfungen sind hier darzustellen. Die Grundbegriffe der Statistik und der Methodologie führen zu wichtigen Anwendungen im Bereich der schulischen Notengebung.

1.2.7. Heilpädagogische Psychologie

Wo die Heilpädagogik nicht als besonderes Fach auftritt, ist im Rahmen der psychologischen Lehre eine kurze Orientierung über Probleme der Mindersinnigkeit, der Sprachgebrechen und

der Verwahrlosung zu geben. Der Lehramtskandidat sollte erfahren, welche neurotischen und psychotischen Erkrankungen im Kindesalter vorkommen und wie die Psychotherapie bei ihrer Behandlung vorgeht.

1.3. Soziologie, Politologie und Oekonomie

Wenn der Verfasser dieser Zeilen auf die Jahre, die er in der Lehrerbildung verbracht hat, zurückblickt, so findet er, dass er seine eigene Pädagogik zu schöngestig-platonisch betrieben hat, und er meint, dass dies wohl heute noch vielen Pädagogen so gehe. Aus dieser Haltung resultiert eine gewisse Blutarmut der pädagogischen Lehre. Vielerorts führt sie dazu, dass anderseits die Didaktik und die praktische Ausbildung ein übermässiges Gewicht gewinnt. Praxis- und Uebungsschulmüdigkeit sind die Folge. Die Schule wird damit leicht zu einem weltfremden pädagogischen Reservat. Der Kontakt zur gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Wirklichkeit, die die Schule umgibt, fehlt. Die Lehrerbildung selbst und ihr Prestige leidet unter diesem Zustand. Aus diesen Gründen meine ich, dass die Lehre der Erziehungswissenschaften begleitet sein sollte von Lehrveranstaltungen, welche dem werdenden Lehrer das Bewusstsein von den gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Realitäten vermittelt, in deren Rahmen er seine Tätigkeit ausübt und in die die Schüler nach ihrer Schulentlassung eintreten. Nun besteht ein schwieriges Problem darin, dass die Soziologie, die Politologie und die Oekonomie abstrakte und zum Teil ideologiegeladene Wissenschaften sind. Sie erfassen nur enge Ausschnitte der Wirklichkeit. Die empirischen Untersuchungen wurden häufig in den USA und in Deutschland durchgeführt; sie werden den schweizerischen Verhältnissen nicht gerecht. Ein weiteres Problem ergibt sich aus der Tatsache, dass wir Lehrer der Pädagogik und der Psychologie mit den genannten

Problembereichen zu wenig vertraut sind. Daraus scheint sich mir die Konsequenz zu ergeben, dass Lehramtskandidaten in einer Reihe von besonderen Veranstaltungen mit Persönlichkeiten aus den genannten Bereichen zusammengeführt werden sollten. Der Pädagogiklehrer hat die Funktion der Vermittlung, der Vorbereitung und der Nachbehandlung der betreffenden Referate und Gespräche. So stelle ich mir vor, dass Gemeindepräsidenten, Partei- und Gewerkschaftsfunktionäre, Fürsorger und Jugendleiter, Vertreter aus Gewerbe, Handel und Industrie, Kenner der Massenmedien, der Werbung usw. herangezogen und dass anderseits Besuche und möglicherweise Praktika in entsprechenden Betrieben durchgeführt werden. Der werdende Lehrer sollte auf diese Weise die Gesellschaft seines Kantons und der Schweiz mit ihren sozialen, ökonomischen und geographischen Gruppierungen kennenlernen. Er sollte eine Vorstellung davon haben, wie es in einer Fremdarbeiterfamilie, in der Familie eines schweizerischen Hilfsarbeiters, eines Bauern, aber auch eines Intellektuellen oder Managers zugeht. Er sollte einsehen, wie unsere soziale, politische und kulturelle Ordnung gewachsen ist und welches ihre gegenwärtigen Probleme sind.

Die politische Ordnung in Gemeinde, Kanton und Staat sollte ihm zur lebendigen Anschauung werden. Er sollte die Möglichkeit, aber auch die Notwendigkeit der Mitarbeit des einzelnen in unserer dezentralisierten, föderalistischen Ordnung kennenlernen. Dies sollte dazu führen, dass im jungen Lehrer der Wille erwächst, nicht nur im politischen Leben selbst aktiv mitzuwirken, sondern auch die ihm anvertrauten Zöglinge in dieser Richtung zu lenken.

Schliesslich müsste der Lehrer die Eigenarte der Wirtschaft kennenlernen, welche die Grosszahl der Schüler aufnehmen wird. Er sollte wissen, welche Fähigkeiten und charakterlichen Züge Lehrmeister und Berufsschulen von den Schulentlassenen erwarten. In dem Masse, wie er sie bejahen kann, wird er sie seinen Schülern mitzugeben versuchen. Die Kennt-

nis der wirtschaftlichen Wirklichkeiten wird den Lehrer dazu befähigen, seinem Unterricht in allen Fächern einen realistischen Hintergrund zu geben und die Schule der Kritik entheben, sie sei ein papierenes Reservat überholter Daseinsformen.

1.4. Die Schultheorie

Die schweizerischen Volksschulen geniessen ein ausserordentlich hohes Mass an Selbständigkeit. Gerade der junge Lehrer ist sich daher häufig nicht bewusst, in welcher Weise seine eigene Schulkasse eingebettet ist in eine umfassende Schulorganisation und Schulverwaltung. Im Rahmen der Lehrerbildung sollte der Lehramtskandidat daher auch erkennen, wie die schweizerische Volksschule in der umfassenden staatlichen Organisation verankert ist. Er sollte sich der Eigenart der schweizerischen Lösungen bewusst werden. Dies kann durch den Vergleich des schweizerischen Schulsystems mit demjenigen anderer Länder, z.B. des zentralistischen Frankreich, geschehen. Er sollte die Instanzen kennen, denen er verantwortlich ist. Der Vergleich mit den deutschen Ländern, bei denen ein fernes Kultusministerium den Lehrer in seine Stelle einweist, sollte ihm den Sinn der Volkswahl des Lehrers durch die Stimmberchtigten der Schweizer Gemeinde erschliessen.

Ein wichtiger Abschnitt der Schultheorie besteht auch darin, das Verhältnis der einzelnen Schulstufen und Schultypen zueinander sichtbar zu machen. Allzu häufig sind Lehrer über Schulstufen und Schultypen, die nicht die ihrigen sind, schlecht orientiert. Es ergibt sich daraus ein Partikularismus, der dem Ganzen schadet. In einer Zeit, in der die Probleme der Gesamtoberhelschule und der Gleichbezahlung der Lehrer aller Stufen diskutiert werden, ist es notwendig, dass diese selbst einen Ueberblick über das Schulsystem be-

sitzen. Dies befähigt sie auch, ihrer Orientierungsaufgabe gegenüber den Schülern gerecht zu werden und die Aufnahme- und Uebertrittprobleme adäquat zu lösen.

Für den Dozenten der Schultheorie ergibt sich aus den genannten Forderungen, dass er nicht nur eine umfassende Kenntnis der gesetzlichen und administrativen Regelungen der Schule besitzen, sondern dass er andere Schulsysteme aus eigener Anschauung kennen sollte. Studienreise- und Urlaubsregelungen sollten daher für ihn ebenso wie für die übrigen Seminarlehrer grosszügig gehandhabt werden.

2. Die Erziehungs- und Bildungsgeschichte

Erziehungs- und Bildungsgeschichte ist nicht bloss Geistesgeschichte. Ihre Aufgabe besteht darin, allen bisher genannten Fächern der systematischen Erziehungswissenschaft ihre historische Dimension zu geben, d.h. dem werdenden Lehrer zu zeigen, wie sie sich entwickelt haben. Das Ziel besteht nicht darin, diese geschichtlichen Betrachtungen um ihrer selbst willen zu betreiben, sondern die heutige pädagogische Situation besser zu verstehen. Erziehungs- und Bildungsgeschichte ist daher "Ortsbestimmung der pädagogischen Gegenwart". Wenn man bedenkt, dass auch der moderne Mensch, die moderne Gesellschaft und ihre Institutionen viele historische Schichten aufweisen, so wird sichtbar, dass die Erziehungs- und Bildungsgeschichte einen wesentlichen Beitrag zur Deutung der pädagogischen Gegenwart zu leisten vermag. Insbesondere die pädagogische Anthropologie wurzelt natürlich in der Kultur- und Geistesgeschichte Europas. Sie sollte jedoch nicht als reine Ideengeschichte betrieben werden, vielmehr sollte gezeigt werden, wie sie sich in jeder Zeit in sozialen, politischen und wirtschaftlichen Ordnungen gestaltet hat, Ordnungen, die ihre Ausläufer bis in die Gegenwart senden. Dies führt dazu, diese im Umkreis der Gemeinden und des Kantons

zu suchen, für die die Lehrer ausgebildet werden sollen. Die Schulgeschichte wiederum sollte den Lehrer die heutige Schulverfassung besser begreifen lassen. Hartes Kriterium einer jeden historischen Belehrung muss jedoch die Frage sein, ob die Einsicht in den historischen Zusammenhang den jungen Menschen die schulische und pädagogische Gegenwart, in die er eintreten wird, besser verstehen lässt. Wo diese Frage nicht positiv beantwortet werden kann, ist der betreffende Stoff aus der Erziehungs- und Bildungsgeschichte für Lehramtskandidaten zu eliminieren.

Urs Lattmann Didaktik und Methodik als Forschungsobjekte und Unterrichtsgegenstände

1. Ergebnisse der Funktions- und Inhaltsanalyse

Das Fach "Didaktik" und/oder "Methodik" ist in allen schweizerischen Lehrerbildungsanstalten (Iba) als obligatorisches Fach vertreten (Frey 1969 c, S. 40 und S.372). Die Inhalts- und Funktionsanalysen dieser Fächer zeigen, dass die behandelten Inhalte nur z.T. der Fachbezeichnung, wie sie in der gegenwärtigen Terminologie üblich ist, entsprechen (Frey 1969 c, S. 40-55 und S. 376 ff.).

Aus diesem Sachverhalt resultieren folgende Feststellungen:

- (1) Innerhalb der Fächer Didaktik und Methodik finden zahlreiche Ueberlappungen statt.
- (2) Die klar definierten Funktionen hinsichtlich der Anstellung der Didaktik- bzw. Methodikdozenten fehlen.
- (3) Die Lehrerstudenten erhalten in einem solchen Unterricht keine klaren Vorstellungen über Kern und Gliederungen der didaktischen Fächer. Sie können sich in der Fachliteratur, in Diskussionen und im Angebot für die Weiterbildung nur schwer zurechtfinden.

So kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass eine Reform der Lehrerausbildung in Hinsicht auf Didaktik und Methodik davon auszugehen hat, dass die Themenbereiche der jeweiligen Fächer klar definiert und entsprechende Lernziele aufgestellt werden (vgl. Frey 1969 c S. 373).

2. Allgemeine Didaktik als Forschungsobjekt

Die Abgrenzung der Themen- und Zielbereiche von Didaktik und

Methodik würde sich idealerweise nach folgenden Verfahren vollziehen:

- (1) Grundlegend wäre die Feststellung sämtlicher Prozesse und Faktoren, die Unterricht determinieren. Zu den bereits bekannten Erkenntnissen über die Unterrichtsprozesse, die bisher in den verschiedenen Unterrichtstheorien festgehalten sind, müssten weitere empirisch zu gewinnende Daten kommen. Im Vergleich zu den bisherigen Untersuchungen müssten sich die künftigen wahrscheinlich viel intensiver auf die tägliche Praxis der Unterrichtenden konzentrieren. Zusammenfassend kann man sagen: Die bisherigen Erkenntnisse der verschiedenen didaktischen Modelle müssen systematisch dargestellt und durch Ergebnisse, die zum grossen Teil aus Prozessanalysen gewonnen werden, vervollständigt und modifiziert werden. Wenn wir vorläufig als Begriffsbestimmung annehmen, Didaktik sei die "Theorie des Unterrichts" (Heimann), würde auf diese Weise eine vollständige (globale) Thematik des Faches Didaktik in idealtypischer Darstellung entstehen.
- (2) Diese idealtypische Darstellung müsste in einem zweiten Arbeitsgang mit den jetzt bekannten Theorien und Modellen kritisch verglichen werden (zum Zweck eventueller Ergänzungen oder Einschränkungen).
- (3) In einem weiteren Schritt wäre abzuklären, was aus diesem umfassenden idealtypischen Erkenntnisbestand
 - (a) für den Unterricht relevant ist, m.a.W.: die gesamten Inhalte müssten unter Berücksichtigung des aktuellen und prognostischen Bedürfnisses der Lehramtskandidaten differenziert werden;
 - (b) lehr- und lernbar ist, wobei die Berücksichtigung dieses Gesichtspunktes negativ eingrenzend wirken wird.
- (4) Erst nach diesen Untersuchungen ist es möglich, den Funktionsbereich dieser Allgemeinen Didaktik aufzustellen

und entsprechende Themenbereiche sowie Lernziele zu formulieren.

Aus diesem Aufriss des Arbeitsganges wird schon jetzt folgendes sichtbar:

Der idealtypische Komplex der allgemeinen Didaktik als Theorie des Unterrichts wird Inhalte umfassen, die auf sehr verschiedenen Dimensionen und Abstraktionsebenen liegen. Sicher wird neben der bekannten "Was"- Frage, wie sie bis jetzt für die Bezeichnung der Didaktik im engeren Sinne im deutschen Sprachraum gebräuchlich war, auch die "Wie"- Frage vorhanden sein, d.h. die Darstellung wird inhaltliche und prozessuale bzw. unterrichtstechnologische Dimensionen aufweisen. Weitere Elemente werden sich auf die allgemeinen Funktionen der Schule, also auf anthropologische, kultur- und gesellschaftspolitische Fragen beziehen (vgl. dazu: Klafki 1967, S. 82 f; Schulz 1968, S. 22 f; Frey 1969 a, S. 270). Weiter werden sozialpsychologische und schulorganisatorische Aspekte zu berücksichtigen sein (vgl. Schulz 1969, S. 27 f; Richter 1969, S. 13).

In dem Horizont unseres Themas heisst das: Der Dozent, der diese allgemeine Didaktik zu lehren hat, müsste Qualifikationen in den verschiedensten (oder allen) Bereichen der heutigen erziehungswissenschaftlichen Forschung aufweisen. Bei der aktuell üblichen Struktur der Ausbildungslehrgänge und bei der momentanen Organisation der Schulsysteme (Stundenzahl) wie auch bei der üblichen Informationsdichte ist zu vermuten, dass es sehr schwierig sein wird, dieser Forderung zu entsprechen (vgl. Frey 1969 c, S. 373 und 1969 b S. 145).

Ein eher praktischer Gesichtspunkt ist folgender: Wollte sich ein Dozent tatsächlich in all diesen Bereichen qualifizieren und die Inhalte unterrichtsadäquat vorbereiten, müsste die Stundendotation eines Dozenten bei ca. 8 Stunden liegen. Tatsächlich unterrichten aber z.Z. viele Dozenten zwischen 20 und 30 Stunden. Auch wenn dem Prinzip des Exemplarischen ent-

sprochen wird, dürfte die Minimalzahl der zur Verfügung stehenden Stunden nicht ausreichen, um alle "repräsentativen" Inhalte zu lehren.

3. Zusammenfassung und Folgerungen

- (1) Eine systematische Darstellung aller bisherigen Erkenntnisse didaktischer Theorien und Modelle und weitere empirische Untersuchungen, die intensiver die Bedürfnisse der Lehrenden berücksichtigen, würde zu einer idealtypischen Darstellung sämtlicher Elemente führen, die Unterricht konstituieren. Diesen Komplex kann man als Allgemeine Didaktik definieren, wobei unter Didaktik eine "Theorie des Unterrichts" verstanden wird. Dieser Komplex bildet als Forschungsobjekt ein konsistentes System.
- (2) Betrachtet man diesen ganzen Komplex als Unterrichtsobjekt, scheint es im gegenwärtigen Zeitpunkt für einen Dozenten sehr schwierig, alle darin enthaltenen Themenbereiche zu lehren. So ist es notwendig, den ganzen Fachbereich als Lehrobjekt zu differenzieren. Im Horizont der oben dargestellten Probleme heißt das:
 - a) unterrichtspraktisch gesehen müssen die Inhalte der Allg. Didaktik in verschiedenen Fächern gelehrt werden. Damit weiterhin Überlappungen zwischen den einzelnen Fächern und begriffliche Unklarheiten bei den Schülern vermieden werden, müssen Oberbegriffe in Form von Fachbezeichnungen gefunden werden, innerhalb derer einzelne Themenbereiche definiert und Lernziele formuliert werden können.
 - b) Solche abgrenzende Fachbezeichnungen sind auch dienlich, um die Dozenten entsprechend ihrer Vor- und Weiterbildung einzusetzen, und um ihnen die Möglichkeit

zu bieten, die Informationsdichte auf ihrem Gebiete den heutigen Anforderungen anzupassen.

4. Allgemeine Didaktik als Unterrichtsgegenstand

Im jetzigen Zeitpunkt stellt sich die Frage: Wie kann Allgemeine Didaktik als Theorie des Unterrichts unter den oben genannten Aspekten und Problemen gelehrt werden?

Das idealtypische Modell kann infolge mangelnder Forschungsergebnisse und ungenügender Konsistenz der Globaltheorie nicht Gegenstand der Erörterung sein, ist aber als Orientierungshorizont unerlässlich.

Im Augenblick scheint folgende Aufgabe dringlich: Aufgrund eines Überblickes über die bekannten Modelle und Theorien der Didaktik soll die schon oft genannte Mehrdimensionalität des Unterrichtsprozesses aufgezeigt werden, damit dann Themenbereiche in Hinsicht auf die verschiedenen Fächer formuliert werden können.

4.1. Allgemeindidaktische Theorien und Modellbildung

Mit Blankertz (1969) lassen sich drei Modellansätze gegenwärtiger didaktischer Theoriebildung unterscheiden:

4.1.1 Bildungstheoretische Unterrichtsmodelle

Die bildungstheoretisch orientierte Unterrichtsforschung gründet in den geisteswissenschaftlichen Denkansätzen. Die Denkrichtung Diltheys wird über die bekannten Vertreter der Dilthey-Schule, Nohl, Spranger, Litt, Fischer, in wissenschaftsmethodischer Hinsicht fortgesetzt von Flitner, Weniger, Derbolav und Klafki (vgl. Röhrs 1968, S. 21 ff. und 1969, S. 73 ff.).

Der Schwerpunkt der bildungstheoretischen Didaktik liegt

auf den inhaltlichen Problemen. Didaktik im engeren Sinne ist "die Theorie der Bildungsaufgaben und Bildungsinhalte bzw. der Bildungskategorien; sie fragt nach ihrem Bildungs- sinn und den Kriterien für ihre Auswahl, nach ihrer Struktur und damit auch ihrer Schichtung, schliesslich nach ihrer Ordnung (Klafki 1967, S. 84)".

4.1.2 Informationstheoretische und kybernetische Unterrichtsmodelle

In den kybernetischen Unterrichtsmodellen wird das Grundmodell der Kybernetik, der Regelkreis, auf den Unterricht übertragen. Mit der Anwendung der kybernetischen und informationstheoretischen Modellvorstellungen gerät didaktisches Denken "in die naturwissenschaftlichen Bereiche des Quantifizierens, Messens, der exakten Lernführung und Kontrolle (Dauenhauer 1969, S. 32)". Die Sinn- und Wertfrage wird in diesem System nicht berücksichtigt.

4.1.3 Lerntheoretische Unterrichtsmodelle

In dem Aufsatz "Didaktik als Theorie und Lehre" (1962) hat Heimann das Programm lerntheoretisch orientierter Didaktik dargelegt. Hier hat die Didaktik "Lehre und insbesondere Unterricht einschliesslich seiner Voraussetzungen und seiner Folgen wissenschaftlich zu erforschen und ihre Ergebnisse in Theorien der Lehre und des Unterrichts überhaupt (Allg. Didaktik) und spezifischer Unterrichtsaufgaben, differenziert etwa nach Schulstufen, Sachgebieten oder Lernkapazität (Spezielle D.) zusammenfassen (Schulz 1968, S. 22)". Nach Frey (1970) lässt sich hier "eine vermehrte Hinwendung zu lern-, sozial- und motivationspsychologischen Elementen des Unterrichts beobachten".

Blankertz weist darauf hin, dass zwischen lerntheoretischen Modellen und der auf der Lernpsychologie basierenden "psychologischen Didaktik" (Aebli 1961 und 1963) kein so enger Zusammenhang besteht, "dass man von einem unmittelbaren Anschluss" (S. 88) sprechen kann.

4.2 Curriculumforschung und Unterricht

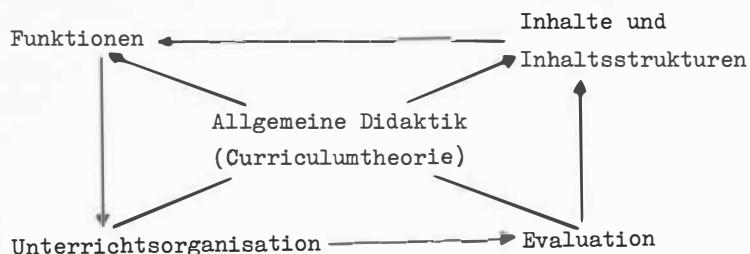
Nachdem im deutschen Sprachraum das Wort Curriculum als Synonym für Lehrplan lange Zeit nicht mehr gebräuchlich war (vgl. Dolch 1965, S. 318 f), hat sich dieser Begriff inzwischen wieder durchgesetzt. Die Curriculumforschung "schliesst die theoretischen Erkenntnisse und praktischen Handlungsabläufe der Didaktik in sich ein, berücksichtigt aber die schulorganisatorischen und planerischen Elemente des Schulsystems intensiver als die Didaktik (Frey 1970)". Frey (1968) unterscheidet 4 Dimensionen, zu denen das Curriculum Aussagen enthält:

1. Funktionen (Bildungsziel, Lernziel)
2. Inhalte (Lerngegenstände, Unterrichtsthemen, Fächer)
3. Inhaltsstrukturen (didaktische Struktur, formalisierte Inhalte in Hinsicht auf Lernziele)
4. Unterrichtsorganisationen (Lernverfahren, Hilfsmittel).

Einige weitere Gliederungsversuche in der amerikanischen und europäischen Curriculumforschung stellt Huhse zusammen (1968).

4.3 Schematische Darstellung als Zusammenfassung gegenwärtiger didaktischer Theorien

Wenn man die einzelnen Theorien nicht als sich widersprechend auffasst, ist es möglich, 4 Schwerpunkte zusammenfassen in einem Schema darzustellen:



4.4 Folgerungen

Das Ziel der Darlegungen in den Paragraphen 4.1 bis 4.3 bestand darin, die Mehrdimensionalität des Unterrichtsgeschehens zu demonstrieren. Wie im Schema gezeigt wird, stehen die einzelnen Dimensionen in einem Interdependenzverhältnis. Aus den unter 3.2 genannten Gründen müssen nun die einzelnen Dimensionen unter Oberbegriffen (Fachbezeichnungen) differenziert werden. D.h. das konsistente System muss unter unterrichtspraktischen Gesichtspunkten in verschiedene Teilbereiche aufgeteilt werden:

4.4.1 Didaktik

Klafki unterscheidet "Didaktik im weiteren Sinne" und "Didaktik im engeren Sinne" (vgl. Klafki 1967, S. 82-91). Auch unser Ziel, Didaktik als Unterrichtsobjekt in den Fächerkanon aufzunehmen, legt eine bewusste terminologische Einengung der Allgemeinen Didaktik im oben dargestellten Sinne nahe. Wenn die bekannte "Was"-Frage als Differenzierungskriterium fungiert, dann würden die in dem Schema dargestellten Dimensionen, Funktionen und Inhalte unter einen gemeinsamen Oberbegriff fallen. Damit würden wir uns Klafkis Begriff von Didaktik im engeren Sinne nähern. In Hinsicht darauf, dass diese beiden Dimensionen unter ihrem Oberbegriff Lehrobjekte sind, also in den Fächerkanon eingehen, ist es besser, für diese beiden Bereiche die Bezeichnung "Allgemeine

ne Didaktik" (in Abhebung zur Speziellen oder Fachdidaktik) zu wählen. Selbstverständlich wäre in diesem Zusammenhang auf den weiteren Bedeutungsbereich von "Allg. Didaktik" als Forschungsobjekt (als Theorie des Unterrichts) aufmerksam zu machen (Klafki hat die Bedeutungsbereiche von Didaktik in Geschichte und Gegenwart zusammengestellt; 1967, S. 72 ff.).

4.4.2 Unterrichtstechnologie oder Methodik

Die Dimensionen Unterrichtsorganisation inklusiv Erfolgskontrolle als Evaluation im engeren Sinne würden eher die "Wie"-Frage zu ihrem Oberbegriff haben, was wohl nach der üblichen Bezeichnung "Methodik" heißen würde. Dabei wird hier Evaluation nicht als umfassende Gültigkeitsprüfung des Unterrichts verstanden, sondern mehr auf die für eine Evaluation nötigen Instrumente und Erfolgskontrollen bezogen. Der klassische Begriff Methodik wird zu eng; da er in der üblichen Auffassung die "Darstellung, Erörterung, Begründung, Sammlung und Zuordnung pädagogischer Methoden (Klafki 1968, Sp. 316) bezeichnet. Der gesamte Bereich Unterrichtsorganisation (inkl. Evaluation im definierten Sinne) würde sich treffender unter dem weiter gefassten Begriff "Unterrichtstechnologie" in dem künftigen Fächerkanon vertreten lassen.

4.4.3 Fachdidaktik

Diese nur unter unterrichtspraktischen Gesichtspunkten zu rechtfertigende Trennung von inhaltlichen und prozessualen bzw. technologischen Aspekten kann erneut in den einzelnen Fachdidaktiken (Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer) zusammengebracht werden. In der Fachdidaktik kann die Methodik wiederum als "Dimension der Didaktik" (Heimann) fungieren. Hier fallen die beiden Aspekte zusammen. Dem Fachdidaktiker sollte es durchaus möglich sein, in seinem begrenzten Gebiete sowohl hinsichtlich seines Lehrauftrages wie auch der In-

formationsaufnahme und -verarbeitung das mehrdimensionale System in seinem Fach zu verwirklichen.

Daraus darf nun nicht gefolgert werden, dass die Fachdidaktik nur als Ableitungs- und Anwendungsbereich der Allg. Didaktik und der Methodik (Unterrichtstechnologie) zu betrachten sei. Im Gegenteil: die Fachdidaktik muss ein selbständiges Forschungsgebiet sein und werden, d.h. das Verhältnis der Allg. Didaktik und der Unterrichtstechnologie (Methodik) zur Fachdidaktik ist ein kooperatives, indem die Aussagen der ersten in der Fachdidaktik verifiziert werden, die letzteren aber regulierend und modifizierend auf die Allg. Didaktik und Unterrichtstechnologie zurückwirken (vgl. dazu: Klafki 1967, S. 90; Kopp 1962; Achtenhagen 1969; Richter 1969, S. 13 f.).

5. Empfehlung (Didaktik, Unterrichtstechnologie, Fachdidaktik)

(1) Allgemeine Didaktik kann nur in Hinsicht auf die Forschung als umfassende "Theorie des Unterrichts" definiert werden. Als Unterrichtsgegenstand muss dieser mehrdimensionale Komplex in verschiedene Teilbereiche differenziert werden, wobei folgende Fächerbezeichnungen als Oberbegriffe für die einzelnen Dimensionen verwendet werden können.

Allgemeine Didaktik
Unterrichtstechnologie
Fachdidaktik

(2) Unter das Fach "Allgemeine Didaktik" fallen Themenbereiche von folgenden zwei Dimensionen (in Anlehnung an Klafki 1969 und Frey 1969 a):

a) Funktionen

Themenbereiche: Bildungsziele und Lernziele der Schule als Institution (mit Berücksichtigung historischer, gesellschafts- und kulturpolitischer Aspekte)
Bildungsziele und Lernziele einzelner Schularten und Schultypen
Interdependenz von schulorganisatorischen und didaktischen Entscheidungen

b) Inhalte und Inhaltsstrukturen

Themenbereiche: Anordnung der Lehrinhalte, der Unterrichtsthemen und der Fächer in den Lehrplänen
Formulierung von Lernzielen
Verteilung der Inhalte auf Tertiale, Wochen und Stunden
Stundenplangestaltung
Fächerübergreifender Unterricht
Didaktische Analyse
Prinzipien des Exemplarischen und Fundamentalen

(3) Das Fach Unterrichtstechnologie umfasst Themen zu den Dimensionen

a) Unterrichtsorganisation

Themenbereiche: Grundformen des Lernprozesses
Grundformen des Lehrprozesses
Artikulation des Unterrichts (vermutete Lernphasen innerhalb einer Lektion)
Sozialformen des Unterrichts (Frontalunterricht, Gruppenunterricht)
Kriterien zur Medienauswahl und -anwendung

b) Evaluation

Themenbereiche: Test (Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung)

Probleme des Lehrerurteils

Dozimologie (Beurteilungskriterien, Auswertungskriterien, Probleme der Notengebung und der Schulzeugnisse)

Gültigkeitsprüfung von Unterricht

(4) In den Fachdidaktiken werden inhaltliche und unterrichtstechnologische Aspekte wieder zusammen betrachtet. Dabei ist - vor allem in grösseren Lehrerbildungsanstalten - innerhalb der Fachdidaktiken weiter zu differenzieren. So kann innerhalb des Faches Deutsch Fachdidaktik in Erstleseunterricht und Erstschriftschreibunterricht usw. gegeben werden. Es sind für alle Unterrichtsfächer des künftigen Lehrers Fachdidaktiken vorauszusehen.

Literaturnachweis

A c h t e n h a g e n , F.: (1969) Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts, Weinheim 1969.

B l a n k e r t z , H.: (1969) Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969.

A e b l i , H.: (1961) Grundformen des Lehrens, Stuttgart 1961.

A e b l i , H.: (1963) Psychologische Didaktik, Stuttgart 1963.

D a u e n h a u e r , E.: (1969) Kategoriale Didaktik, Rinteln und München 1969.

D i e t r i c h , Th./ K l a f k i , W.: (1968) Gesichtspunkte zur "Didaktik" (als Theorie des Unterrichts) im Rahmen eines pädagogischen Kernstudiums. In: Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft, Weinheim 1968.

D o l c h , J.: (1965) Lehrplan des Abendlandes, Ratingen 1952.

F r e y , K.: (1969 a) Das Curriculum im Rahmen der Bildungsplanung und Unterrichtsvorbereitung in: Die deutsche Schule. 5 (1969).

F r e y , K. u. Mitarbeiter: (1969 b) Die Lehrerbildung in der Schweiz, Weinheim 1969.

F r e y , K. u. Mitarbeiter: (1969 c) Der Ausbildungsgang der Lehrer, Weinheim 1969.

F r e y , K.: (1970) Didaktik und Lehrplan (Curriculum). In: H. Fischer (Hrsg.): Didaktik der Mittelschule, Bern 1970 (im Druck).

H e i m a n n , P.: (1962) Didaktik als Theorie und Lehre, in: Die deutsche Schule (1962).

H e n t i g v. H a r t . : (1965) Die Schule im Regelkreis, Stuttgart 1965.

H u h s e , K.: (1968) Theorie und Praxis der Curriculumentwicklung. Studien und Berichte Bd. 13, Berlin 1968.

K l a f k i , W.: (1967) Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1967.

K o p p , F.: (1962) Das Verhältnis der Allgemeinen Didaktik zu den Fachdidaktiken. In: Vjischr. für wissenschaftliche Pädagogik 1962.

R i c h t e r , W.: (1969) Didaktik als Aufgabe der Universität, Stuttgart 1969.

R ö h r s , H.: (1969) Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1969.

R ö h r s , H.: (1969) Allgemeine Erziehungswissenschaft, Weinheim 1969.

S c h u l z , W.: (1968) Unterricht - Analyse und Planung. In: Heimann/Otto/Schulz: Unterricht - Analyse und Planung, Hannover 1968.

S c h u l z , W.: (1969) Umriss einer didaktischen Theorie der Schule. In: Zur Theorie der Schule, Weinheim 1969.

Marcel Müller-Wieland
Entwicklungstendenzen der Volksschule
und Folgerungen für die pädagogische
Ausbildung des Lehrers

1. Schule und Gesellschaft

Die rasche und vielseitige Wandlung der modernen Industriegesellschaft und ihre Rückwirkung auf die Entwicklung des heranwachsenden Menschen, die Entfaltung der Wirtschaft, der Wissenschaften und der Technik nötigen zu einer tiefgreifenden Umstrukturierung der Volksschule. Hierin wurzelt eine dringliche Aufgabe der Gegenwart. Ausbildung und Fortbildung der Lehrerschaft, besonders auch die pädagogische Berufsbildung des Lehrers sind in solcher Weise auszubauen und zu vertiefen, dass der Bildungsauftrag der Schule angesichts der neuen Bedürfnisse erfüllt werden kann.

Entwicklungstendenzen der modernen Industriegesellschaft und ihre schulische Bedeutung

Die bedrohliche Entfaltung der gesellschaftlichen Agglomerationen, die progressive Bevölkerungsvermehrung und die zunehmende Migration und Mobilität der Gesellschaft¹ drängen der Volksschule neuartige, schwer zu erfüllende Aufgaben auf. Der junge Mensch muss der Belastung durch das künftige Leben in der Gesellschaft gewachsen sein. Die gesellschaftlichen "Spielregeln" appellieren an individual- und sozialegoistische Bindungsmotive im Handeln der Menschen. Die Teilanonymität der Person im Betrieb, das Absinken der Dienstleistungen zu Teilstrukturen der Funktionalität, Formalisierung der Arbeitsbezüge, Betriebsamkeit und hektisches Tempo des Alltags - all dies charakterisiert schon heute in weitem Umkreis das gesellschaftliche Leben. Der Mensch

ist vielfältig kollektiven Wertungen in Mode, Massenkonsum, Masseninformation, Reklame und Werbung aller Art ausgesetzt². Der junge Mensch muss den um sich greifenden Sexualisierungstendenzen und der wirtschaftlichen Bemühung, seine erwachende Triebwelt dem Markte zu erschliessen, innerlich standhalten können.

Der Auftrag der Schule zeigt sich hier in einem doppelten Sinn: in der Bildung der Leistungs- und Verhaltenskräfte des einzelnen Menschen zur Bewältigung der Aufgaben und Bindungen, die ihm die gesellschaftlichen Agglomerationen auferlegen - und in der Wahrung und Vertiefung der kulturellen Intimsphäre des Personellen und des Gemeinschaftslebens.

Bedeutende Entfaltung erfuhren in der Moderne die binnenschweizerischen Migrationen, der Fremdenverkehr und der Zustrom der Fremdarbeiter³. Hierin wurzelt die Nötigung zur Koordination der schulischen Verhältnisse und insbesondere die Forderung zur Erleichterung der Aufnahme- und Uebertrittsverfahren im Zuge der Wanderbewegung. Anderseits kommt der Beherrschung der Fremdsprachen als Mittel nationaler und internationaler Verständigung wachsende Bedeutung zu. Diesen Bedürfnissen wird die Schule Rechnung tragen müssen.

Seit Beginn des 20. Jahrhunderts zeigt sich eine zunehmende Umschichtung der Frauenarbeit zur höherqualifizierten Tätigkeit⁴. Lag früher das Schwergewicht der weiblichen Berufe im Bereich der Urproduktion, so wandelte sich die Frauenarbeit im Zuge der modernen Gesellschaft zum Ueberwiegen der gewerblichen und industriellen Produktion und insbesondere der Dienstleistungen. Die zunehmende Bildung der Mädchen zu qualifizierten Berufen wird ein gesellschaftliches Bedürfnis.

Die rasche Vermehrung der hauptberuflichen Tätigkeit der Mütter von Kindern unter 18 Jahren stellt das Problem der Familien-Desintegration⁵. Zahlreiche Familien können nicht mehr das ganze Feld der erzieherischen Funktionen dem heranwachsenden Kinde gegenüber erfüllen. Erzieherische Aufga-

ben, die ehedem noch den Eltern überbunden waren, müssen in wachsendem Masse von der Schule und öffentlichen Institutionen übernommen werden. Zahnpflege, psychische Hygiene, sexuelle Aufklärung, hauswirtschaftliche Ausbildung, Berufsberatung, Unterhaltung werden mehr und mehr dem Aufgabenkreis der Schule überbunden.

Die "Nivellierung" der Gesellschaft⁶ erbrachte der Schule die belastende Bedeutung der negativen Selektion. Für die sozialen und wirtschaftlichen Aufstiegs- oder Abstiegschancen des einzelnen in der Gesellschaft ist die Schule zur gewichtigen Weichenstellerin geworden. Gerade damit stellen sich aber zugleich ernste Krisenzeichen ein. Die Schlüsselstellung der schulischen Selektion beschattet die geistige Ausrichtung im Bildungsgeschehen. Gleichzeitig stellt sich der Schule die Aufgabe, die Kinder aus sozial und kulturell schwächeren Volksschichten schulisch zu assimilieren, ohne das Niveau der Ausbildung zu senken.

Physische und psychische Entwicklung des Heranwachsenden in heutiger Zeit

Mit der gesellschaftlichen und zivilisatorischen Lebensweise des heutigen Menschen ist die Erscheinung der Akzeleration eng verbunden: Die intrauterine Akzeleration, die sich in der Zunahme des Geburtsgewichtes zeigt⁷, die Wachstumsbeschleunigung und Wachstumssteigerung und die Vorverlegung des Pubertätsschubes⁸. Für Schulorganisation und Unterrichtsführung wirkt sich vor allem die grosse Streuung im Reifungsprozess aus⁹. Differenzierung und Individualisierung der Mittelstufe und vor allem der Oberstufe, sexuelle Aufklärung und psychische Hygiene des Schulkindes sind neue Aufgaben, die aus dieser Entwicklung resultieren.

Besonderes Augenmerk ist den Zivilisationsschäden zuzuwenden¹⁰. Die Zunahme der Haltungsschäden und Rückenbeschwer-

den drängen dazu, tägliches Turnen und vor allem orthopädisches Turnen in den Schulen zu pflegen und die einzelnen Lektionen methodisch geschickt zu profilieren. Auch die Zunahme psychosomatischer Erkrankungen und psychischer Belastungen ist zu beachten¹¹. Eine "klinische", dem einzelnen Schulkind zugewandte Pädagogik drängt sich auf, die auf Gesundheit abzielt, und die mehr die psychischen Grundfunktionen des Menschen zu bilden sucht als ein möglichst umfassendes Wissen des Kindes anzustreben. Die Nähe moderner Pädagogik zur Persönlichkeitspsychologie, zu Heilpädagogik und Medizin wird hier deutlich.

Wirtschaftliche Entwicklung und Schule

Von der Schule muss gefordert werden, dass sie dem jungen Menschen ein Verständnis vermittelt für die wirtschaftliche Situation der Zeit. Der Sinn der Entwicklungshilfe muss diskutiert werden. Die Schule muss den Menschen im Wandel des Produktionsprozesses sehen mit seinen besonderen Problemen der halbautomatisierten Industriearbeit. Rationalisierung des Arbeitsprozesses, Personalprobleme, Anlernprobleme und Kadernachwuchs tragen neue Forderungen in das schulische Leben hinein. Der junge Mensch muss zu schöpferischem Denken herangebildet werden, das den Forderungen einer rasch sich wandelnden Tätigkeitswelt unserer heutigen Wirtschaft entgegenkommt.

Entwicklung von Wissenschaft und Technik

Die Verwissenschaftlichung des Alltags, die Spezialisierung der Berufe, die Heranbildung des Verständnisses für die heutige Technik und ihren Einsatz, besonders aber die Mitverantwortung des einzelnen für die Wissenschaft und ihre Anwendung

fordert der Schule grosse Anstrengungen ab, den jungen Menschen richtig vorzubereiten. Die Grundlagenforschung der Wissenschaften bringt eine Rückwendung zum elementaren Verstehen und ermöglicht die frühe Verankerung wissenschaftlicher Erkenntnisvorgänge in der Volksschule. Zugleich zeigt sich die wissenschaftliche Anschlussproblematik, das Schritthalten der Schule mit der stürmischen Entfaltung der Wissenschaften als schwer zu lösendes Problem. Es wird notwendig sein, die schöpferische und formale Denkkraft des jungen Menschen zu fördern, in einer Weise, dass er der Forderung künftiger permanenter Fortbildung und der Absteckung der für ihn relevanten Problemkreise gewachsen bleibt.

2. Umstrukturierung der Volksschule

Die Wandlung der Zivilisation, der Gesellschaft und der Lebensbedingungen der Menschen fordern eine Umstrukturierung der Volksschule.

Koordinationsbestrebungen

Im Zuge der zunehmenden interkantonalen und internationalen Wanderbewegung muss die Schule eine Reihe von Koordinierungen vorsehen. Da ist die Erleichterung der Uebertrittsverfahren von Ort zu Ort und von Schule zu Schule. Darin ist die Vereinheitlichung von Schulbeginn und dem Beginn in den einzelnen Fachbereichen inbegriffen. Rahmenpläne sollen bei prinzipieller Gleichschaltung eine gewisse Freiheit der Lehrgänge über mehrere Jahre sichern. Die Organisation der Schule und des Unterrichts darf sich im Zuge der Koordinationsbestrebungen aber auch nicht den berechtigten Lokalstrukturen entfremden. Pädagogische Einsichten sollen nicht zugunsten der Koordinationsbedürfnisse übergegangen werden. Auch darf

die Koordinierung nicht zu unangemessenem methodischem Zwang und zur Bindung des Unterrichts an leitfadenmässige Lehrgänge führen, die für weite Bezirke Gültigkeit beanspruchen.

Ausweitung der Bildungsebene

Die Bewältigung des modernen Lebens fordert von der Volksschule, die Bildungsebene energisch auszuweiten. Diese Wandlung vollzieht sich in doppelter Hinsicht. Einerseits in der Tendenz zur Ausweitung der Schulzeit. Nicht nur die obligatorische Schulzeit begegnet der Forderung der Ausweitung. Auch in der beruflichen Ausbildungszeit zeigt sich diese Wandlung. Vor allem wäre die Ausweitung der nicht-gymnasialen Allgemeinbildung zu fordern, der Ausbau von Schulen für mittlere Kinder und der Akzept des gebrochenen Bildungsganges. Hingegen ist zu prüfen, ob eine Kürzung und vor allem eine Intensivierung mancher Berufslehren möglich sei.

Anderseits wird die Vorverlegung im Beginn einzelner Disziplinen vielfach versucht. So etwa der frühere Beginn des Fremdsprachunterrichts oder der frühe Einsatz der Unterweisung im mathematischen Denken. Die Gefahrenzonen zeigen sich dort, wo der Rückgriff auf das Lernen der Unterstufenkinder oder auf das Lernen im Kindergarten eine Verkargung der Phantasieentwicklung und eine Intellektualisierung des Lernprozesses zur Folge haben müsste¹².

Vertiefung und methodische Wandlung der Bildungsarbeit in den einzelnen Fächern

Neue Wege zeigen sich im Bereich der Muttersprache und der Fremdsprachen, wo Sprecherziehung, direkte und ästhetische Methoden den Boden legen wollen für eine wirksamere Erlernung der gesprochenen Sprache. In den mathematischen und na-

turwissenschaftlichen Fächern wirkt sich vor allem die Anlehnung an die neuen Inhalte und Denkformen der modernen Industriegesellschaft aus. Ebenso bedürfen die heimatkundlichen und geschichtlichen Fächer einer Aktualisierung der Unterrichtsthemen. Die Forderung der Aktualität des Unterrichts wird ein allgemeines Postulat der heutigen Schule. Es gilt Schritt zu halten mit der raschen Entwicklung der modernen Gesellschaft. Nicht nur die Aktualisierung der Lehrmittel ist verlangt. Der Lehrer selbst muss sich bemühen, dem Kinde ein Verständnis für das moderne Leben zu erschliessen. Wenn der heranwachsende Mensch die moderne Informationsgesellschaft sinnvoll bestehen soll, wenn er für moderne Kunstströmungen und politische und kulturpolitische Stellungnahmen ein kritisches Verständnis gewinnen soll, so muss ihm dies in der Schule erschlossen werden.

Dem Lehrer werden zahlreiche moderne Methoden und Unterrichtshilfen angeboten. Da sind die immer noch nicht realisierten Formen der Arbeitsschulbewegung, ästhetische und direkte Methoden. Zahlreiche Broschüren zum programmierten Unterricht, audiovisuelle Hilfsmittel aller Art, Schulfunk, Schulfernsehen und Sprachlabor stehen zur Verfügung. Die Verwendung solcher Hilfsmittel kann, pädagogisch gesehen, auch abträglich sein. Sollen sie wirksam werden, so setzen sie stets hohe Eloquenz der eigenen Sprachkraft oder tiefgründiges Wissen und Stoffbeherrschung in der betreffenden Materie vom Lehrer voraus.

Die wichtigsten methodischen Neuerungen aber liegen im Übergang zu individualisierenden und "klinischen" Methoden. Gerade hier bedarf der Lehrer besonders fachkundiger Ausbildung.

Vermehrung der Fächer und Disziplinen

Verschiedene Fach- und Berufskreise melden ihre Forderungen

an. Hierdurch werden der Schule zahlreiche neue Aufgaben überbunden: Hygiene und Gesundheitserziehung, Gymnastik, Rhythmisierung, orthopädisches Turnen, sexuelle Aufklärung¹³, Auseinandersetzung mit den Massenmedien wie Presse, Radio, Kino, Fernsehen und Reklame¹⁴, Verkehrserziehung, Gesellschaftskunde, Berufsorientierung.

Begabungsförderung

Der Ruf nach Förderung aller erfassbaren Begabungen entstammt einerseits den wirtschaftlichen Bedürfnissen, anderseits der freien Aufstiegschance des Menschen in der modernen nivellierten Verkehrsgesellschaft. Hierin wurzelt die Forderung, die Klassenbestände möglichst niedrig zu halten. Eines der wichtigsten Postulate in diesem Umkreis gilt der Neugestaltung der Oberstufe, sei es durch stärkere Spezialisierung der einzelnen Züge, sei es durch innere Differenzierung der Klassen und Kurse im Sinne der Gesamtschule¹⁵. Demokratisierung, Spezialisierung, Individualisierung sind die Forderungen solcher Schulformen. Fachleistungskurse, Wahl- und Förderkurse, Umstufungen und vor allem erhöhte Durchlässigkeit der Schüler im Übergang von einem Schultypus zum andern sollen der individuellen Begabung des einzelnen Schülers entgegenkommen.

Personelle Hilfe für den Schüler

Sie bezieht sich zunächst auf eine Intensivierung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses. Darin liegt zunächst die individualisierende Schülererfassung. Hierher gehört auch die Hilfe für Schüler aus sozial schwächerem Milieu; vor allem aber die psychiatrische, heilpädagogische und medizinische Hilfe.

Der soziale Aspekt

Die Vertiefung der Gemeinschaftsbildung entspricht einem allgemeinen Bedürfnis, dem zunehmenden Massenbetrieb in der Schule zu entgehen. Die Kontakte der Schüler untereinander, das Arbeiten im Schülerteam, Clubwesen und Veranstaltungen aller Art stellen neue Aufgaben der Schule dar. Nicht so sehr das Recht auf Mitsprache als die Gemeinsamkeit der Verantwortung und der Aussprache wird zu fördern sein.

Vertiefung der Menschenbildung

Um den Menschen vor dem kritiklosen Verfall im Massendasein zu bewahren, wird es in vermehrtem Masse notwendig, die geistigen Persönlichkeitskräfte des einzelnen in allem schulischen Tun zu pflegen. Nur so können kulturpolitische Verantwortung, Gesinnungsbildung und persönliche Reifung des Menschen gesichert werden.

3. Folgerungen für die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung

Die Umstrukturierung der Volksschule durch die allgemeine Entwicklung kann nicht ohne Folgen bleiben für Lehrerbildung und Lehrerfortbildung.

Verbesserung der Rekrutierungsbasis und Sicherung der Berufstreue

Es besteht die Gefahr, dass im Zeichen des Lehrermangels die billige und kurze Ausbildung des Lehrers oder leichtere Aufnahmebedingungen schwächere Schüler für den Lehrerberuf anlocken. Oftmals liegt die Berufsentscheidung auch zu früh.

Auch zeigt sich eine zunehmende Tendenz zu überwiegend weiblichen Bewerbern. Eine Veränderung der Rekrutierungsbasis ist darum durch das Angebot einer anspruchsvollen und dem heutigen Auftrag der Schule angemessenen Ausbildung anzustreben. Der Lehrer aller Stufen soll ein Fachmann sein. Die Zeit für die Berufswahl muss sowohl den Frühentschiedenen wie den Spätentschiedenen entgegenkommen. Umschulungsmöglichkeiten müssen offen bleiben. Der zweite Bildungsweg ist zu integrieren. Vor allem aber ist die Wertschätzung des Lehrers in der Gesellschaft zu überprüfen. Hiervon hängt letztlich die Rekrutierungsbereitschaft wie auch die Berufstreue der Lehrer ab. Die Wertschätzung des Lehrers in der Gesellschaft hängt aber wiederum aufs engste mit Ausbildung und finanzieller Einstufung des Lehrers zusammen.

Neue Kriterien für die Selektion

Die Aufnahme in die Berufsausbildung hat eine umfassende Allgemeinbildung zur Voraussetzung. Darüber hinaus muss sie aber vor allem die persönlichen Qualitäten der Aspiranten in einer Diagnostik der Berufstauglichkeit zu erfassen suchen.

Verbesserung der Ausbildung und Fortbildung

Da auf die Institution des Klassenlehrers im Rahmen der gesamten Volksschule nicht verzichtet werden darf, der Klassenlehrer aber nicht auf dem gesamten Feld des zu vermittelnden Unterrichts wirklich fachkundig sein kann, drängt sich auf, dem Volksschullehrer aller Stufen einzuräumen, in einzelnen Wahlfächern eine zusätzliche Fachlehrerausbildung zu bestehen. Der Fächeraustausch innerhalb des Lehrerteams hätte aus der Sicht der persönlichen Möglichkeiten und Interessen und den lokalen Voraussetzungen und Bedingun-

gen zu erfolgen. Für spezielle Hilfe in einzelnen Disziplinen wäre durch den Zuzug besonderer Fachlehrer zu sorgen.

Verlängerung der beruflichen Ausbildungszeit

Um dem grossen Auftrag und den veränderten Verhältnissen des Lehrerberufs zu entsprechen, ist als Fernziel zu fordern: für alle Pädagogen der Volksschule ist die Ausbildungszeit auf drei Jahre nach Abschluss der Maturität oder einer gleichwertigen Ausbildung festzusetzen. Permanente Fortbildung und Chancen der Weiterbildung sind in reicher Weise anzuschliessen.

Vertiefung der Fachbildung

Die Modernisierung der fachlichen Inhalte im Zuge moderner Sprachwissenschaften und Kulturwissenschaften, der Mathematik und der Naturwissenschaften, der Ausbau der Kunstoffächer (Sprachgestaltung, Literatur, Theater, Film, Musik, bildende Kunst, Rhythmik und Turnfertigkeit) fordert dem Lehrer eine intensive Fachbildung ab. Es ist dafür zu sorgen, dass der Volksschullehrer in diesen Gebieten ein intensives Grund- und Fachschulstudium geniessen kann. Für spezielle Fachbildung müssen ihm parallel laufende Ausbildungsmöglichkeiten oder entsprechende Weiterbildungsmöglichkeiten grosszügig zu Gebote stehen.

Ausbau der pädagogischen Berufsbildung

Die pädagogische Berufsbildung bedarf einer entschiedenen Ausweitung und Vertiefung. In erster Linie ist die anthropologische Grundlegung der Pädagogik zu sichern. Reife

menschliche Haltung im Dienste des Geistes und innere Heiterkeit sind Voraussetzung wirksamer Lehrtätigkeit. Nicht "schöngeistige" Vorlesungen, wohl aber intensive Besinnung auf den Sinn des menschlichen Lebens und den Auftrag des Menschen in der heutigen Gesellschaft sind gefordert. Philosophische Anthropologie, Kulturwissenschaften, aber auch Anatomie und Physiologie, insbesondere auch Neurophysiologie, Psychologie und Soziologie sind in intensiver Weise zu lehren. Nicht begriffliches "Examenswissen" ist zu vermitteln. Sondern vielmehr ist das spezifisch pädagogische Forschen auf Hochschulniveau zu üben, praktische Ansätze sind im Hinblick auf das einzelne Kind zu gewinnen und die Erfahrung theoretisch auszuloten. Fertigkeiten sind zu trainieren. Der Lehrer bedarf in hohem Masse einer differenzierten, persönlichen und kritischen Einstellungsbildung. Die gemeinsame Arbeit in Studienseminaren hat in Methode und Diskussionsform diesem Bedürfnis Raum zu geben.

Pädagogik ist nicht als "reine Wissenschaft" zu vermitteilen¹⁶. Sie stellt darum nicht eine universitäre Disziplin dar. Sie ist aber auch nicht an eine "zweitklassige" Akademie zu verweisen. Pädagogik stellt eine Pluralität von Philosophie, Kunst, Wissenschaft und persönlicher praktischer Erfahrung dar. Auf die Qualität der lehrenden Dozenten, Künstler, Praktiker kommt es darum in hohem Masse an. Das Zusammenspiel von Theorie und Praxis ist im pädagogischen Studium neu zu überprüfen.

Im Rahmen der Pädagogik sind vor allem folgende Bereiche auszubauen: die Sozialpädagogik und Gemeinschaftsbildung mit ihren modernen Aspekten des Schullebens, Probleme der Individualisierung, Differenzierung und Begabungsförderung, allgemeine und spezielle didaktische und methodische Probleme, vor allem die Aktualisierung des Unterrichtsgeschehens durch direkte, ästhetische, operative und paradigmatische Methoden und die Verbesserung der Bildungsmotivation. Ferner sind anzustreben: die Vertiefung der Kunstpädagogik in Wahlfächern

und der Ausbau spezieller Probleme der Heilpädagogik und der Medizin.

4. Ausblick

Es gilt für die Schweiz, ein Perspektivprogramm ins Auge zu fassen, das dem Lehrer eine für die Schule der heutigen Zeit adäquate Ausbildung sichert. Gleichzeitig aber ist, immer mit Rücksicht auf die lokalen Verhältnisse, der optimale praktische Ausbau unserer Lehrerbildungsanstalten zu fördern. Eine allgemeine Vertiefung der Ausbildungs-, Fortbildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten ist unerlässlich. Nicht das Unmögliche ist zu fordern. Schrittweises Vorgehen tut not. Aber es bedarf des Mutes, das volle Ziel, die ganze, dringliche Aufgabe anzusteuern. "Wer vom Ziel nicht weiss, kann den Weg nicht haben."

Anmerkungen und Literaturhinweise

- 1 Nach einer Schätzung der UNESCO wird der Bevölkerungszuwachs in den nächsten 10 Jahren über 600 Millionen Menschen betragen. Vor 20 Jahren zählte die Erde 30 Millionenstädte. Heute sind es deren 80. Vgl. UNESCO-Kurier: Milliarden im Anmarsch. Die Weltbevölkerung der Zukunft. 8. Jg., Nr. 2, Hallwag Bern 1967.
Die Schweiz zählte 1960 5,3 Millionen Einwohner, 1969 6,03 Millionen. Die Zunahme der Schweizer Bevölkerung beträgt in 10 Jahren ca. 1 Million Menschen. Vgl. Statistisches Jahrbuch der Schweiz. Bern 1968 (Bevölkerungsstand S. 12-29; Bevölkerungsbewegung S. 30-96).
Ueber die Zunahme der Schüler in der Volksschule: Zürcher Volksschulstatistik. Statistisches Amt der Stadt Zürich, H. 63, Juli 1968.
- 2 Freyer Hans u.a.: Der Mensch unserer Zeit. Georg Thieme Verlag Stuttgart 1956.
- 3 Statistisches Jahrbuch der Schweiz, a.a.O., S. 74-90.
- 4 Nold Liselotte: Frauen heute. Ein Beitrag zur Diskussion. Laetare Verlag Nürnberg 1967.
Biske Käthe: Frauenarbeit in Beruf und Haushalt, 2. Teil.

- In: Zürcher Statistische Nachrichten, Statistisches Amt der Stadt Zürich, 1967, Heft 4, S. 187 - 229.
- 5 König René: Materialien zur Soziologie der Familie. Francke Bern 1964; darin: Desorganisation und Desintegration der Familie. Vgl. auch: Soziologie. Fischer Frankfurt a. M. 1968.
 - 6 Schelsky Helmut: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Werkbund Verlag Würzburg 1961; derselbe: Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend. Eugen Diedrichs Verlag 1963.
 - 7 Soloth K. und K. Abt: Die Veränderung des Geburtsgewichtes in den letzten 50 Jahren. Gynaecologia, Vol. 131, Fasc. 6, 1951.
 - 8 Ziegler Eugen: Die Ursache der Akzeleration. Basel, Stuttgart 1966.
Empter Ch.: Körpergrössenzunahme. Aerztliche Mitteilungen, 16/18, 1959.
Harbeck R.: Die Körpergrösse zwanzigjähriger Männer. Wehrdienst und Gesundheit 1960.
Nold Richard: Grössenzunahme, Wachstumsbeschleunigung und Zivilisation. Manz Verlag München 1964.
 - 9 Huth Albert: Umschau für Wissenschaft und Technik. Heft 8, 1956.
 - 10 Wespi H.: Haltungsstörungen, Scheuermannsche Krankheit und Schularzt. Zeitschrift für Praeventivmedizin, 14, 1969, S. 147 - 145.
Mühlberg: Vierteljahresschrift für schweizerische Sanitätsoffiziere, 28. Jg., Heft 3 (1951) S. 54.
 - 11 Jores Arthur: Vom kranken Menschen, Thieme Stuttgart 1961²; derselbe: Der Mensch und seine Krankheit, Klett Stuttgart 1962²; derselbe: Menschsein als Auftrag, Huber Bern und Stuttgart 1964.
 - 12 Lückert H.R.: Lesen 1-3. Ein Spiel mit Bildern und Wörtern. Klett Stuttgart/Mayer Ravensburg 1968.
Correll Werner: Die Leseleiter. Programmierter Lesekurs für kleine Kinder. Georg Westermann Verlag Braunschweig 1969.
 - 13 Samspel (Aufklärung). Aus dem Schwedischen übertragen und bearbeitet von Peter Jacobi, Beltz Weinheim 1958.
Ständige Konferenz der Kultusminister in der DBR. Empfehlung zur Sexualerziehung in den Schulen, Oktober 1968.
 - 14 Bucher Theodor: Pädagogik der Massenkommunikationsmittel. Benziger Verlag 1967.
 - 15 Soderberg Marklund: Die 9-jährige Grundschule in Schweden. Pädagogisches Zentrum, Beltz Weinheim 1969.
Chiout Herbert: Zur schwedischen Schulreform. Klinkhardt Bad Heilbrunn 1969.
Robin Pedley: Die englische Gesamtschule. Klinkhardt Bad Heilbrunn 1964.
Rang Adalberg und Wolfgang Schulz: Die differenzierte Gesamtschule. Piper München 1969.
 - 16 Kroh Oswald: Revision der Erziehung. Quelle und Meyer

Heidelberg 1954.
 Flitner Wilhelm: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Quelle und Meyer Heidelberg 1963.

Lothar Kaiser
Bedürfnisse der Volkschullehrer nach Fortbildung im Bereich der pädagogischen Fächer

1. Anlage und Methode der Untersuchung

Die im folgenden dargelegten Untersuchungsergebnisse sind eine Zusammenfassung jener Resultate, die der Verfasser bereits an anderer Stelle¹ ausführlicher publiziert hat. Eine gründliche Information über die verwendeten Erhebungsmethoden (Fragebogen) findet sich im erwähnten Buch. Wir verzichten deshalb auf eine nähere Begründung und tragen hier, unter der besonderen Fragestellung dieses Beitrages, nur die relevanten Befunde zusammen.

In den Erhebungen wurden die 25 Erziehungsdepartemente der Schweiz, die Bezirksinspektoren des Kantons Luzern und alle Volksschullehrer des Kantons Luzern befragt.

2. Ergebnisse der Untersuchung bei den Erziehungsdepartementen

"Auf welchen Gebieten sind nach Ihrer Ansicht dringend Fortbildungskurse für Volksschullehrer notwendig?" Mit dieser Fragestellung sollte ergründet werden, ob die Erziehungsdepartemente klare Zielvorstellungen über die inhaltliche Gestaltung der Lehrerfortbildung besitzen.

"Neue Sprachbetrachtung nach Glinz" (8 Kantone) und "Neue Mathematik" (Mengenlehre) (7 Kantone) wurden für die Thematik der Fortbildung am meisten genannt. Gemeinsam sind allen Aussagen zu dieser Frage die Begriffe "Anpassung" und "Neuerung". Mit der Formel "Reform und Innovation" lässt sich die Thematik am besten kennzeichnen.

3. Ergebnisse der Untersuchung bei den Bezirksinspektoren des Kantons Luzern

Jeder Bezirksinspektor im Kanton Luzern, in der Regel ist er Mittelschul-, Sekundarschul- oder Seminarlehrer, betreut nebenamtlich rund 30 Klassen.

Während nun die Erziehungsdepartemente den fachwissenschaftlichen Ansatz (Glinz, Mengenlehre) betonen, sehen die Inspektoren die Probleme in erster Linie in einer Verbesserung der prozessualen Seite des Unterrichts, also in der Methodik; 57,5 % der Befragten sprechen sich eindeutig dafür aus. Dazu kommen noch die mit dem Lehrermangel verbundenen Inkonvenienzen wie Qualitätsschwund, ungeeignete Lehrkräfte, überfüllte Klassen, die sich in den didaktischen und methodischen Konzeptionen des Unterrichts ungünstig auswirken.

4. Ergebnisse der Untersuchung bei den Volksschullehrern des Kantons Luzern

4.1. Vergangene und gegenwärtige Fortbildung

Auf die Frage nach dem Schwerpunkt der vergangenen und gegenwärtigen Fortbildung antwortete mehr als ein Drittel mit "Didaktik und Methodik", je ein Sechstel entfielen auf "Fachwissenschaftliche Fragen; Allgemeine Schul- und Erziehungsfragen" und "Künstlerisch-musischer Bereich". Wiederum ist es in erster Linie die prozessuale Seite des Unterrichts, die an erster Stelle steht. Interessant ist hier ein Vergleich mit den Untersuchungen von Kratzsch/Vathke/Bertlein² aus Deutschland, welche die gleiche Frage sowohl Absolventen Pädagogischer Hochschulen wie auch klassischer Lehrerseminarien vorlegten. Die Prozentwerte weichen höchstens um vier Punkte von unseren Resultaten ab und zeigen die gleiche Reihenfolge.

Es lässt sich daraus schliessen, dass der Praxisbezug in Didaktik und Methodik noch nicht genügend hergestellt ist und die grössten Schwierigkeiten auf diesem Gebiete zu finden sind. Die rein erzieherischen Probleme werden als weniger schwer empfunden.

4.2. Bevorzugte Beiträge in Fachzeitschriften

Als Kontrollmöglichkeit zur oben dargelegten Fragestellung wurden die bevorzugten Beiträge in Fachzeitschriften erhoben. Methodische Beiträge und Lektionsbeispiele stehen wiederum mit grossem Abstand an der Spitze, pädagogische und psychologische Artikel weisen nur noch die Hälfte dieser Prozentwerte auf. Aus den vielen Bemerkungen zu dieser Frage nur zwei Zitate:

"Mehr praktische Beispiele anstelle vieler Theorie."

"Nicht zu theoretisch schreiben!"

Aus vielen Bemerkungen, wie auch aus den empirischen Befunden, geht eine relativ grosse Theoriefeindlichkeit der Volksschullehrer hervor. Die Uebersetzungsarbeit von der Theorie in die Praxis scheint vielen schwer zu fallen. Eine allzu wissenschaftliche Terminologie schreckt die Leser ab. Darauf muss unseres Erachtens Rücksicht genommen werden in Fachzeitschriften, in der gesamten Fortbildungsarbeit und bei der Formulierung der Lehrplanziele in den Curricula für die Volksschule.

4.3. Inhaltliche Gliederung der persönlichen Fachbibliotheken

Es könnte nun vermutet werden, dass sich die persönlichen Fachbibliotheken nach gleichen Prinzipien aufbauen. Hier stehen aber die fachwissenschaftlichen Werke im Vordergrund und methodische und pädagogische Bücher folgen mit einigem

Abstand, sind aber beide ranggleich. Das dürfte auch vom Angebot her begründet sein, denn in der Schweiz sind nur wenige methodische Bücher auf dem Markt, und die Produktion aus Deutschland ist zu wenig bekannt.

4.4. Autodidaktische Studien

Hypothetisch wäre anzunehmen, dass die Volksschullehrer sich in ihren autodidaktischen Studien mit Methodik und Pädagogik befassen. Unsere Untersuchung liefert dazu keine Hinweise. Im Gegenteil: Von 319 Nennungen beziehen sich über 100 auf die Musik, 50 auf die Naturwissenschaften, 52 auf Geschichte und Heimatkunde und nur 15 auf Psychologie, 10 auf Pädagogik und 7 auf Methodik. Die Gründe dafür sind mannigfaltig, dürften aber in der mangelnden Professionalisierung liegen. Nach Bertlein³ wenden sich an Pädagogischen Hochschulen ausgebildete Lehrer in ungleich höherem Masse den pädagogischen Fächern zu. Musik folgt nach Bertlein erst an 11. Stelle.

4.5. Wünsche an die zukünftige Fortbildung

Die gegenwärtige Fortbildung ist weitgehend durch die Angebote bestimmt. In einer weiteren Teiluntersuchung wurden die Volksschullehrer des Kantons Luzern über die Gestaltung der zukünftigen Fortbildung befragt. Wir referieren wiederum nur über den schmalen Ergebnisausschnitt, der die inhaltliche Seite betrifft. Vielleicht ist es aber doch aufschlussreich zu wissen, dass 70 % aller Probanden eine obligatorische oder teilweise obligatorische Fortbildung begrüssen, 85 % sind der Ansicht, dass ein Obligatorium eine Woche oder länger dauern soll.

4.6. Schwerpunkte, Bereiche

Noch in vermehrtem Masse wünschen die Befragten in Zukunft Information über "moderne und aktuelle Formen der Unterrichtsgestaltung" (72 %). Psychologie und Pädagogik vereinigen auf sich nur je rund 25 %. Bewusst wurden die Formulierungen zum Teil theoretisch, zum Teil sehr praxisbezogen gewählt. Auch hier wieder das gleiche Ergebnis: Je grösser der Praxisbezug, umso grösser die Anziehungskraft auf die Befragten. Auch in den Bereichen Pädagogik, Psychologie und Methodik, die je einzeln angegangen wurden, war es möglich, durch die Formulierungen die Prozentwerte in einem gewissen Sinne zu manipulieren. Theoretisch formulierte Inhalte wurden abgelehnt.

Bei den Bedürfnissen im speziellen Bereich der Pädagogik steht in erster Linie das Problem der Leistungsbeurteilung (50 %), gefolgt von "der schwache und schwierige Schüler" (44 %). Von der konkreten Situation des Lehrers her ist es verständlich, dass die Beurteilung und die Probleme mit schwachen Schülern im Vordergrund stehen. Die Untersuchungen von Frey⁴ und seinen Mitarbeitern weisen aber darauf hin, dass diese Gebiete beispielsweise nicht in allen Lehrerbildungsanstalten behandelt werden. Wir sind uns methodisch hier bewusst, dass unser Raster keineswegs vollständig ist. Im Rahmen unserer Untersuchung war es nicht möglich, weitere Gliederungen aufzunehmen.

Unter "Psychologie" konnten wir nochmals signifikant das Bedürfnis nach vermehrter Information über Schülerbeurteilung feststellen. Wer selber schon als Lehrer jahrelang Volksschulklassen betreut hat, der kennt das Problem der Leistungs- und Schülerbeurteilung als täglich neu erfahrene Not. Die Lehrplankonstruktion wird diesem Inhalt Beachtung schenken müssen.

Im Bereich Didaktik und Methodik wünschen die Probanden Fortbildungsveranstaltungen über moderne Unterrichtsgrundsätze. Durch die ganze Untersuchung war das

Bedürfnis nach aktueller und im weitesten Sinne moderner Gestaltung des Unterrichts zu verzeichnen. Doch ist wohl gerade dieses Gebiet der gezielten Fortbildung vorbehalten und kann kaum in der Grundausbildung eingebaut werden.

Innerhalb der Fachdidaktiken melden die Lehrer folgende Gebiete als dringend an: Aufsatzzunterricht, Naturkunde, Zeichnen, Bibelunterricht.

In der Gesamtrangfolge aller Bedürfnisse steht der Bibelunterricht eindeutig an der Spitze, er wird gefolgt von der Schüler- und Leistungsbeurteilung, dann Aufsatzzunterricht, Zeichnen und moderne Unterrichtsgrundsätze.

Wenn man alle diese Probleme in einem Brennpunkt zusammenfassen will, lassen sie sich unter dem Begriff "innere Differenzierung des Unterrichts" subsummieren. Hier liegen die aktuellen Bedürfnisse, die unseres Erachtens auch in der Grundausbildung im Seminar im Bereich der pädagogischen Fächer vermehrt zu berücksichtigen wären.

5. Folgerungen

Aufgrund der vorliegenden Untersuchung, die sich nur unter anderem auch mit den Inhalten der Lehrerfortbildung befasste, lassen sich keine eindeutigen Vorschläge unterbreiten. Unsere Ergebnisse weisen in erster Linie darauf hin, dass die Informationsbedürfnisse der Volksschullehrer noch näher untersucht werden müssen. Im Hinblick auf die Zielsetzung unserer Diskussionen möchten wir folgende Vorschläge unterbreiten:

- Die Grundausbildung der Lehrer ist nicht in der Lage, alle wünschbaren Inhalte der Berufsbildung, insbesondere im Bereich der pädagogischen Fächer, zu vermitteln.
- Grundausbildung und Fortbildung müssen bei der Curriculumskonstruktion aufeinander bezogen und als inhaltliche Einheit gesehen werden.

- Es drängt sich eine dreistufige Lehrerausbildung auf:
 - 1. Stufe: Grundausbildung, wobei offen bleibt, ob diese in einem Lehrerseminar oder in einer pädagogischen Hochschule vermittelt werden soll. Inhaltlich wäre dieser Teil mit dem Kernstudium identisch.
 - 2. Stufe: Erweiterte Grundausbildung. Aus der Einsicht heraus, dass viele Inhalte der pädagogischen Fächer in die Praxis übersetzt werden müssen, drängt sich eine obligatorische Phase der Vertiefung des Kernstudiums auf der Grundlage der Erfahrung im Schuldienst auf. Sie wäre etwa vom 2.-7. Dienstjahr anzusetzen und dürfte 6-10 Wochen umfassen.
 - 3. Stufe: Berufsbegleitende, obligatorische Fortbildung vom 1. Dienstjahr bis zum Ende des Berufslebens mit der Bestimmung, Neuerungen an die Lehrer heranzutragen. Ca. 1 Woche pro Jahr.
- Im Sinne des Berichts von Karl Frey⁵ und seinen Mitarbeitern sind für die Fächer Pädagogik, Psychologie, Didaktik und Methodik je eigene und koordinierte Lehrpläne zu entwickeln, die über die Grundausbildung hinaus auch den Stoff für die erweiterte Grundausbildung (2. Stufe) bezeichnen.
- Aus unserer empirischen Untersuchung lassen sich im Umriss folgende Lernziele formulieren, die schon in der 1. Phase in der Lehrerbildungsanstalt in die Lehrpläne aufgenommen werden müssten; wobei hier noch offen bleibt, welchem Fach diese zugeordnet werden sollen:
 - a) Als fächerübergreifendes Prinzip könnte man formulieren, dass dazu angeleitet werden muss, theoretische Ergebnisse in praxisbezogene Anweisungen zu übersetzen.

b) Einzeln wären zu nennen:

Grundlegende Erkenntnisse der Sonderpädagogik (z.B. der schwache und der schwierige Schüler).

Die Messung von Lernleistungen. Einführung in die Testverfahren.

Unterrichtsorganisation und innere Differenzierung (Frontalunterricht, Gruppenunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Jahrgangsklassensystem, Niveaugruppen, Kern-Kursystem usw.).

Grundlegung der modernen Unterrichtsverfahren, der Unterrichtstechnologie (PU, Lerngeräte, Lernmaschinen, Sprachlabor, audiovisuelle Hilfsmittel, Fernsehen, usw.).

Das wären einige wenige Hinweise, die erst als Silhouetten die Probleme aufzeigen. Wir möchten zum Schluss nochmals betonen, dass erst eingehendere Studien die inhaltliche Seite differenziert klären können. Dazu war unser Forschungsansatz noch zu wenig geeignet.

Anmerkungen

1 Kaiser L.: Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz. Weinheim/Berlin/Basel 1970. In diesem Buch wird der ganze Bereich der Lehrerfortbildung dargestellt.

2 Kratzsch/Vathke/Bertlein: Zur Soziologie des Volksschullehrers. Weinheim 1967, S. 105.

3 a.a.O., S. 178.

4 Frey K. und Mitarbeiter: Der Ausbildungsgang der Lehrer. Weinheim/Berlin/Basel 1969, S. 16 ff.

5 Frey K. und Mitarbeiter: Die Lehrerbildung in der Schweiz. Weinheim/Berlin/Basel 1969, S. 148 ff.

Urs Isenegger/Iwan Rickenbacher Qualifikationen und Funktionen der Dozenten im Fachbereich Pädagogik

1. Qualifikationen des Dozenten im Fachbereich Pädagogik der Lehrerbildung (siehe Schema)

Die Darstellung beruht auf Einsichten in die Zusammenhänge der heutigen Stellung der Schule. Den Hintergrund bildet jene Bildungskonzeption, welche die Schule als Ort versteht, an dem die dynamischen Geschehnisse der Gesellschaft sichtbar werden. Des Weiteren besteht die Auffassung, dass die Prozesse, die im Bereich der Schule ablaufen, Objekt der Wissenschaft sein müssen.

Das Schema besitzt jedoch noch nicht den Charakter eines Postulats, sondern ist erst als Diskussionsgrundlage gedacht. Damit wird versucht, die möglichen Aufgaben des Dozenten im Fachbereich Pädagogik zu gruppieren und den Bezug zu dessen Ausbildung herzustellen.

Im Rahmen einer Revision der Lehrerbildung kommt den Qualifikationen des Dozenten am Seminar primärer Voraussetzungscharakter zu. Wir versuchen deshalb, mit Hilfe dieses Schemas die Diskussion zu diesem Thema anzuregen und zu systematisieren. Das dargelegte Konzept ist auf die nähere Zukunft angelegt. Daraus dürften sich ein Programm mittlerer Frist und notwendige Sofortmassnahmen ableiten.

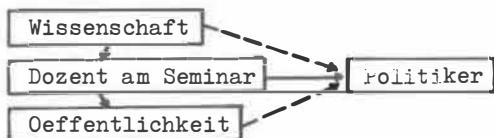
Der Zug in der Mitte des Schemas führt die Haupttätigkeiten an. Wie die Verbindungen andeuten, stehen sie untereinander in einem Zusammenhang, der sich in der Ausbildung bzw. Weiterbildung der Lehrer fruchtbar auswirken soll. Zum Beispiel müssen die Beurteilungskriterien für die Lehrerleistung in der Praxis aus den Ausbildungszielen abgeleitet sein. Umgekehrt ergeben sich für die Junglehrer Lernstörungen (ev. auch affektive!), wenn eine Diskrepanz zwischen

den Lernzielen des Seminars und den Kriterien zur Leistungsbeurteilung zum Beispiel durch Inspektoren besteht. Die Konsistenz dieses Systems, das die Ausbildung und die spätere Tätigkeit, bzw. Kontrolle umfasst, kann dadurch gefördert werden, dass die Aktivität des Dozenten alle Dimensionen dieses Systems erreicht. Ebenfalls wird sein Unterricht an Qualität gewinnen, wenn er aus eigener Erfahrung Schulversuche und deren Ergebnisse kennt.

Eine weitere Haupttätigkeit des Seminar dozenten besteht darin, mögliche Innovationen (Neuerungen) anzuregen. Sie können jedoch nur verantwortet werden, wenn sie durch wissenschaftliche Untersuchungen begleitet sind (in Form von Schulversuchen). Außerdem können Experimente auch über bereits bestehende Ziele, Methoden, Schulsysteme, usw. angelegt werden. Darunter fallen z.B. Einführung neuer Unterrichtssysteme, neuer Lehrmethoden, Bildungsziele und Inhalte.

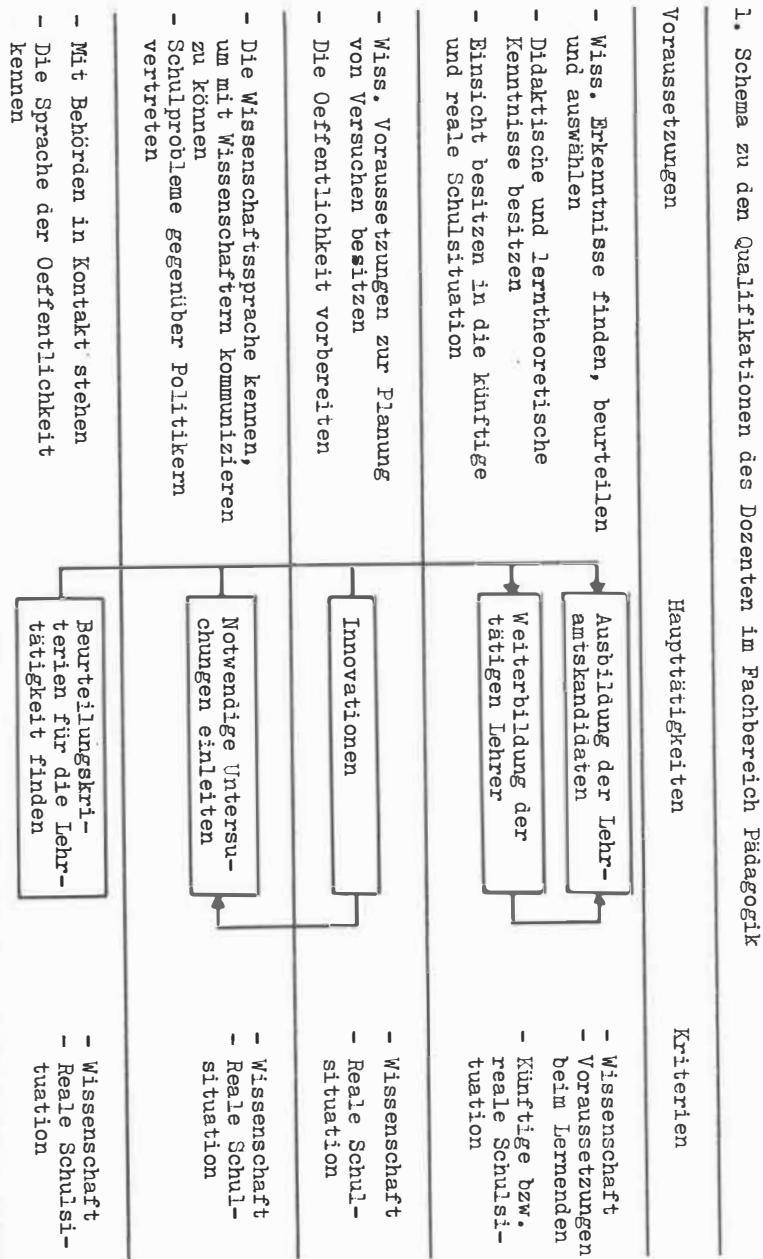
Der Zug rechts im Schema führt die Kriterien an, nach denen die betreffenden Haupttätigkeiten auszuführen sind. Das Spektrum der Tätigkeiten wird dem Leser als sehr weit gespannt erscheinen. Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn wir zudem die Voraussetzungen (im Schema links) zu diesen Tätigkeiten betrachten. Von einer Einzelperson werden bei den heutigen Verhältnissen alle diese Leistungen nicht erbracht werden können. Dennoch sind sie durch den betreffenden Lehrkörper des Seminars zu leisten.

Wir sind davon ausgegangen, die Schulsituation u.a. nach wissenschaftlichen Kriterien zu gestalten. Daraus ergibt sich ein Kommunikationsweg, der möglicherweise über folgende Stellen verläuft:



Dem Dozenten am Seminar fällt eine Mittlerrolle zu, die besonders schwierig wird, da er mehrere "Sprachen" beherrschen muss. In diesem Zusammenhang stellen sich folgende Fragen:

- Welche Arbeitsteilung, bzw. welche Spezialisierungen können innerhalb des Seminars getroffen werden? Lassen sich bestimmte Rollen herausbilden?
- Welche Forderungen sind an die Wissenschaft zu stellen, bzw. welche neuen Stellen sind zu schaffen, damit die wissenschaftlichen Informationen klassiert, ausgewählt und kommentiert in verständlicher Sprache an die Empfänger gelangen? (In den USA bestehen neben Bildungsforschungsinstituten zusätzlich eigene Institute, welche wissenschaftliche Informationen zur Weitergabe an andere Stellen übersetzen.) Der einzelne Dozent am Lehrerseminar wird kaum imstande sein, sich den Überblick und das Urteil über die Literaturmenge selber zu gewinnen, sofern er mit all den dargelegten Aufgaben betraut werden soll.



2. Die Funktion des Dozenten im Fachbereich Pädagogik bei einer wissenschaftlich fundierten Schulreform

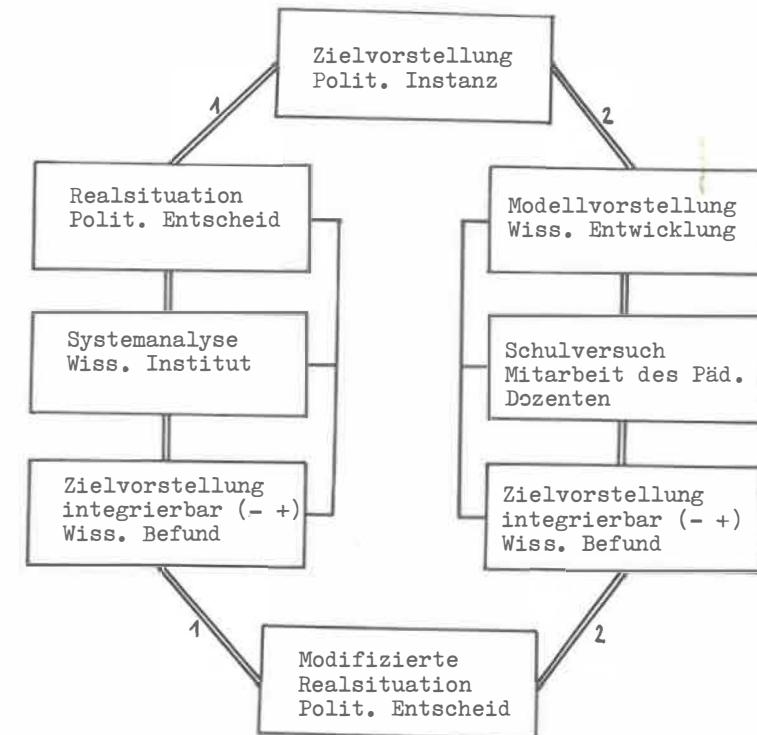
Die erfolgreiche Reform des Schulwesens bedingt die positive Mitarbeit der beteiligten Lehrpersonen. Da sich jede Innovation oder Veränderung im Schulsystem auf die Tätigkeit des Lehrers und bedingt auch auf sein Selbstverständnis hin auswirkt, ist es von Vorteil, wenn der zukünftige Lehrer bereits in der Lehrerbildungsanstalt auf eine sich dauernd verändernde Schulsituation hin ausgebildet werden kann. Die Integration unterrichtsrelevanter Forschungsergebnisse im Ausbildungsgang der Lehrer hängt in erster Linie davon ab, wie schnell die Informationen vom Dozenten gesichtet, verarbeitet und übermittelt werden können. Die Ausrichtung des Unterrichts auf eine Schule mit einem ständigen Reformauftrag hin bedingt einen engen Kontakt des Dozenten mit den Institutionen, welche im Einzugsgebiet der Lehrerbildungsanstalt reformerisch tätig sind. Dieser Kontakt muss sich aber in den Grenzen bewegen, welche durch die gegenwärtig hohe zeitliche Beanspruchung des Dozenten im eigentlichen Unterricht gegeben sind. Die Hauptaufgabe des Dozenten, wissenschaftliche Erkenntnisse unter Berücksichtigung der speziellen Verwendungssituation der Studierenden zu vermitteln, erlaubt ihm keine Mitarbeit bei der Analyse bestehender Schulsysteme, erlaubt ihm nicht, eigene Schulmodelle zu konzipieren.

In Schulversuchen aber, welche Modellvorstellungen evaluieren sollen, kann die Mitarbeit des Dozenten im Fachbereich Pädagogik auch bei der heutigen Arbeitsbelastung erfolgen, da er bereits heute durch die Praktika der Studierenden mit der realen Schulsituation in Kontakt steht. Bei der Forderung nach einer rascheren Information des Dozenten über Ergebnisse der neueren Schulreform geht es nur darum, Dozenten wie Praktikanten bei der Durchführung und Kontrolle von Schulversuchen mitzubeteiligen, um die Ergebnisse dauernd im eigenen Unterricht verwerten zu können. Diese Arbeitsweise setzt

an die Flexibilität des Dozenten hohe Anforderungen, ermöglicht aber dem Studierenden die Erfahrung einer Schule als dynamische Institution, welche sich im Spannungsfeld von Staat, Familie, Gesellschaft und Wissenschaft dauernd zu verändern hat. Diese Erfahrung erst schafft die Voraussetzung für eine dauernde Bereitschaft des Lehrers, eigenes Tun in Frage stellen zu können, um effizienter zu unterrichten.

Im folgenden Schema wird versucht, die Mitarbeit des Dozenten im Fachbereich Pädagogik (exemplarisch für andere Dozenten an der Lehrerbildungsanstalt) im Rahmen einer wissenschaftlich fundierten Schulreform zu situieren. Ausgehend von einer (von der politischen Instanz formulierten) Zielvorstellung kann versucht werden, die Zielvorstellung im bestehenden System durch Erweiterung oder geringfügige Veränderung zu integrieren. Ist die Adaptation des bestehenden Systems zeitlich oder ökonomisch nicht möglich, kann versucht werden, ein neues Modell einzuführen. Der Schulversuch dient der Evaluation eines Modells. Die Mitarbeit des Dozenten beim Schulversuch führt zu einer schnelleren Adaptation unterrichts-relevanter Erkenntnisse durch den Dozenten, was wiederum bewirkt, dass auch die Studierenden unmittelbar auf eine künftige Schulsituation hin unterrichtet werden können. Das Verständnis der Schule als sich dauernd veränderndes Gefüge kann damit in der eigenen Ausbildung erfahren werden. Veränderung wird als normale Komponente des Unterrichts empfunden. Diese Erfahrung erhöht die Chance zu einer dauernden Lernbereitschaft des ausgebildeten Lehrers, zum Vorteil des Unterrichtenden, welcher nicht in selbstauferlegter Routine erstickt, zum Vorteil vor allem der Schüler, welche von einer sich erhaltenen Sachkenntnis des Lehrers profitieren können.

2. Modell einer wissenschaftlich fundierten Schulreform und die Mitarbeit des Päd. Dozenten



Entschliessung Richtlinien zur Ausbildung der Primarlehrer

Die KONFERENZ DER LEITER SCHWEIZERISCHER LEHRERBILDUNGSANSTALTEN und der SCHWEIZERISCHE PAEDAGOGISCHE VERBAND haben durch das Pädagogische Institut der Universität Fribourg eine Strukturanalyse der gegenwärtigen Lehrerausbildung in der Schweiz durchführen lassen. Ausgehend von ihren Ergebnissen wurden an einer Arbeitstagung vom 27.-31. Oktober 1969 Richtlinien erarbeitet und beschlossen, durch welche die Reformbestrebungen in den einzelnen Kantonen fundiert und zudem koordiniert werden sollen.

Die Strukturwandelungen unserer Gesellschaft, welche sich bereits vollzogen haben und weiterhin vollziehen, ergeben neue Forderungen und Möglichkeiten für die Schulung, gefährden aber anderseits auch die gesunde Entwicklung unserer Kinder und erschweren deren Erziehung und Bildung. Sollen die Primarlehrer diesen gesteigerten Anforderungen gewachsen sein, muss ihre Ausbildung wesentlich erweitert, vertieft und verlängert werden. Erste Voraussetzung ist eine qualifizierte Allgemeinbildung.

Die berufliche Grundausbildung und die Fortbildung sind als Einheit zu betrachten und aufeinander abzustimmen. Im besonderen sind unabdingbare Forderungen für eine zukünftige berufliche Lehrerbildung:

1. Die pädagogisch-schulpraktische Grundausbildung muss auf wissenschaftlichen Grundlagen beruhen, soll aber in ständiger gegenseitiger Durchdringung von Theorie und Praxis erfolgen. Sie erstreckt sich unter den heutigen Umständen auf mindestens 4 Semester; darin einge-

schlossen sind ausgedehnte Lehrpraktika und ein Sozialpraktikum. Lehramtskandidaten dürfen aber nicht der Grundausbildung entzogen werden, um aushilfswise vakante Lehrstellen zu versehen. Soll die Ausbildung intensiv und individuell gestaltet werden, dürfen die Lehrerbildungsanstalten eine überschaubare Grösse nicht überschreiten (maximal 300 Studenten), die Klassen oder Ausbildungsgruppen nicht mehr als 20 Teilnehmer zählen. Uebungslektionen können an Schulen der Umgebung gehalten werden; doch ist eine der Lehrerbildungsanstalt angegliederte Demonstrations-, Uebungs- und Versuchsschule unentbehrlich.

2. Die Grundausbildung muss ergänzt und vertieft werden
 - durch intensive Betreuung der Junglehrer in den ersten zwei Dienstjahren mit Hilfe von erfahrenen und dazu besonders ausgebildeten Lehrkräften. Erst nach dieser Bewährung soll die definitive Wählbarkeit erteilt werden;
 - durch obligatorische Fortbildungskurse im Umfang von insgesamt 6-10 Wochen während der ersten acht Dienstjahre.
3. Die dauernde Fortbildung aller Primarlehrer während ihrer ganzen Dienstzeit (zum Beispiel jährlich eine Woche) zur Einführung in neue Aufgaben, neue Methoden, neue Lehrmittel muss obligatorisch werden. Sie schliesst eine freiwillige Fortbildung, die der Befriedigung individueller Bedürfnisse und Interessen der Primarlehrer dient, nicht aus.
4. Eine derart konzipierte Aus- und Fortbildung der zukünftigen Primarlehrer bedingt ein entsprechendes Studium und eine Fortbildung der Lehrerbildner (Pädagogik-, Psychologie-, Didaktik- und Uebungslehrer, Leiter von Fortbildungskur-

sen). Die dazu erforderlichen Institutionen sind auszubauen oder neu zu schaffen, zum Beispiel an pädagogischen Seminaren und Instituten der Universitäten.

Diese Richtlinien gewährleisten eine im Grundsätzlichen einstimmende Reform der Lehrerbildung in der ganzen Schweiz, ermöglichen aber regional modifizierte Lösungen.

Anhang: Diskussionsbeiträge und Gruppenberichte

1. Zum Thema: Inhalt und Gliederung des Curriculums

1.1 Diskussion

Nachfolgend sind die wichtigsten Diskussionsbeiträge zu den Referaten Frey, Aebli und Lattmann thematisch geordnet festgehalten.

1.1.1 Pädagogik

(1) Soll das Fach Pädagogik nicht eher als Erziehungsphilosophie und Geschichte der Pädagogik in den Kanon aufgenommen werden, da die meisten Themen der sogenannten Pädagogik durch die andern Fächer repräsentiert sind?

(2) Herr Kamm sieht das Verhältnis von Anthropologie und Psychologie bzw. Pädagogik anders als Herr Aebli. Nach Ansicht des Sprechers soll auch die Pädagogik "empirisch" unterbaut werden.

(3) Die Beantwortung (durch Aebli, Frey, Gehrig) der aufgeworfenen Fragen und Probleme ergibt folgende Akzentuierung: Die Pädagogik behandelt primär die umfassenden Zusammenhänge des erzieherischen Handelns und dessen Normen und Ziele. Als solche hat sie auch Aussagen zu machen, die prinzipiell oder gemäss dem derzeitigen Stand der Forschung noch nicht empirisch fundiert sind. Anderseits finden viele pädagogische Aussagen ihr Korrelat in exakten sozial- und naturwissenschaftlichen Erkenntnissen. In diesen Fällen vermag die Erhellung ein und desselben Tatbestandes unter anthropologischen und erfahrungswissenschaftlichen Gesichtspunkten den inneren Zusammenhalt pädagogischen Denkens zu begründen.

Die Erziehungs- und Bildungsgeschichte soll nicht historische Erkenntnis um ihrer selbst willen vermitteln. Vielmehr weist sie die historische Dimension aller jener Ideen und Realitäten auf, welche die pädagogische Situation des Lehrers bestimmen und die in den systematischen erziehungswissenschaftlichen Fächern (also auch der Psychologie, der Schultheorie und der Didaktik) behandelt werden. Diese Beobachtungen können ihren Platz sowohl im Anschluss an die einzelnen Abschnitte der systematischen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen als auch als gesondertes Fach finden.

Die Anthropologie versteht sich als Denkform, welche alle Bereiche der Pädagogik durchdringt. Sie muss daher nicht unbedingt als gesonderter Abschnitt ausgewiesen werden.

1.1.2 Pädagogische Psychologie

(1) Soll das Fach Pädagogische Psychologie als solches in den Fächerkanon aufgenommen werden oder soll eine Trennung in Allgemeine Psychologie und Pädagogische Psychologie vorgenommen werden?

(2) Herr Grissemann begründet eine Ueberschrift "Psychologie des Lehrens und Lernens". Der Referent (Aebli) hat im vorausgehenden Vortrag den Titel "Lerntheorie" als zu eng (für ein "Fach") bezeichnet.

(3) In der Beantwortung wird betont, dass die Lehre einer "Pädagogischen Psychologie" in der Bildung des Lehrers spezifische Funktionen zu erfüllen habe. Gewisse grundlegende Probleme der Psychologie wie z.B. das Leib-Seele-Problem und die erkenntnistheoretischen und anthropologischen Grundlagenprobleme können in der Pädagogik, in einer Einleitung zur Pädagogischen Psychologie oder im Rahmen einzelner Themen innerhalb der Pädagogischen Psychologie behandelt werden. Der Stoffumfang einer für die Lehrerbildung zugeschnittenen Psychologie ist so gross, dass die Fächerbezeichnung Pädagogische Psychologie sinnvoll ist.

Allgemein wird anerkannt, dass eine Ueberschrift "Lerntheorie" zu eng wäre. Neben dem Titel "Psychologie des Lehrens und Lernens" wäre auch denkbar "Denken, Lernen und Lehren".

Verschiedene Votanten betonen mit Nachdruck, dass in der Lehrerbildung die Lehre der Psychologie sich nicht in blosen theoretischen Belehrungen erschöpfe. Sie umfasse vielmehr auch Beobachtungsübungen mit Kindern, einfache Lern- und Lehrversuche, Demonstrationen und eingehende Diskussionen der Inhalte der psychologischen Lehre.

1.1.3 Didaktik, Methodik

(1) Ist die Unterscheidung in Didaktik und Methodik nur geschichtlich geworden? Ist sie auch in Hinsicht auf die bessere Unterrichtsgestaltung (disparate Themen in einem einzigen Fach für Methodik und Didaktik, Ueberforderung eines einzigen Dozenten) vertretbar?

(2) Müsste eine Differenzierung in Didaktik und Methodik vorgenommen werden oder sollten diese beiden Fächer nicht aus wissenschaftlichen Gründen zusammen gelegt werden, da sonst die geschichtliche Diskrepanz zwischen behavioristischer Lernpsychologie und der Kulturpädagogik wiederbelebt würde?

(3) Gibt es optimal abgesicherte Erkenntnisse für die einzelnen Fachdidaktiken? Auf diese Frage konnte gleich festgestellt werden, dass die besten wissenschaftlichen Ergebnisse in den Fächern Mathematik, Fremdsprachen und einzelnen Gebieten der Kulturtechniken (Lesenlernen u.a.) zur Verfügung stehen.

(4) Die weitere Besprechung der Fragen (1) und (2) ergibt, dass das Thema Didaktik und Methodik (sowie die Verbindung mit der Schulpraxis) im Rahmen der Tagung nicht

erschöpfend behandelt werden kann. Man sieht für diesen wichtigen Themenkreis eine nächste Arbeitstagung vor. Es wird aber eine Arbeitsgruppe damit beauftragt, einen Curriculumentwurf für Didaktik/Methodik als Arbeitsgrundlage auszuarbeiten (vgl. Gruppenbericht der Arbeitsgruppe 5).

1.2 Gruppenberichte

1.2.1 Bericht der Arbeitsgruppe 1

(1) Es ist wichtiger, dass die einzelnen Themen des pädagogischen Kernstudiums überhaupt gelernt werden, als dass eine durchgehende Systematisierung des Curriculums angestrebt wird.

(2) Zur Gliederung des Curriculums: Die pädagogische Ausbildung des Lehrers soll folgende Disziplinen umfassen:

A) Pädagogik

- a) Allgemeine Pädagogik
 - Anthropologische Grundlagen
 - Ziellehre
 - Mittel und Wege
 - Erziehungsstile
 - Erziehungsträger
 - Schule - Elternhaus (sehr konkret)
- b) "Bilder" zur Geschichte von Bildung und Erziehung
- c) Pädagogische Futurologie
- d) Pädagogische Psychologie

B) Unterrichtslehre

- a) Prinzipien der Unterrichtslehre
- b) Fachdidaktik
- c) Unterrichtstechnologie

C) Schultheorie

- a) Lehrplan
- b) Schulgesetz
- c) Schulorganisation

D) Praktika

- a) Lehrübungen und längere Praktika
- b) Sozialpraktikum

(Berichterstatter: P. Anthon)

1.2.2 Bericht der Arbeitsgruppe 2

(1) Angenommene Voraussetzungen

- Der Entwurf soll ein minimales Sofortprogramm unter Beibehaltung der jetzigen Schulverhältnisse und Lehrziele darstellen
- Nur die Ausbildung für die ersten 9 Schuljahre wird berücksichtigt
- Trotz dieser (vorläufigen) Einschränkung muss die Förderung nach einem langfristigen Programm aufrechterhalten werden.

- (2) Der Vorschlag Frey wird in folgender Modifikation als durchführbar erachtet:
- Allgemeine Didaktik und Theorie des Curriculums
 - Didaktik/ Methodik (Fächer: Singen, Turnen, Zeichnen, Deutsch, Französisch, Schreiben, Rechnen, Realien) (Unterricht durch Fachspezialisten)
 - Pädagogik (inkl. Schultheorie, Geschichte der Pädagogik und Einführung in die Heilpädagogik)
 - Psychologie (inkl. Sozialpsychologie)
 - Praktika (inkl. Sozialpraktikum)

Die Fächer A und B sowie C, D und E können (sollen?) je vom gleichen Dozenten unterrichtet werden. Die Zahl der notwendigen Semesterstunden konnte noch nicht festgesetzt werden.

(Berichterstatter: R. Gubler)

1.2.3 Bericht der Arbeitsgruppe 3

- (1) Gegenstand der Diskussion bildet der Ansatz, der in der "Strukturanalyse der Lehrerbildung" von K. Frey und Mitarbeitern enthalten ist.
- Die Gruppe hält den Ansatz für geeignet. Die Erhebungen können den Ausgangspunkt bilden für Reformen in der Lehrerbildung.
Mit der Bestandesaufnahme sind aber einige Gefahren verbunden:
 - Was als Bestandesaufnahme gedacht ist, kann von Ausstenstehenden (Presseleuten, Politikern) normativ aufgefasst werden
 - Die Fülle des Materials, der Tabellen und Zahlen droht unverarbeitet zu bleiben. Die entscheidende Arbeit ist erst mit den qualitativen Folgerungen, mit der Besinnung auf die besonderen Möglichkeiten und Erfordernisse der jeweiligen Schule geleistet
(Als wichtige Aufgabe im aktuellen Forschungskreis wird die Untersuchung gesehen, welche Wirksamkeit die einzelnen Unterrichtsweisen, organisatorischen Massnahmen usw. haben)
(Vergleich der Effizienz der Lernziele in den einzelnen Lehrerbildungsanstalten)
 - Ein gewisses Missbehagen wird gegenüber der durch Fremdwörter angereicherten Formulierungsweise empfunden, und es wird die Hoffnung geäussert, die Sprache möge bei aller Wissenschaftlichkeit doch auch gemeinvorständlich sein.
 - (2) Didaktische Strukturen
Die Frage wurde diskutiert, wie die Inhalte den Seminaristen zu vermitteln seien.
Zwei Auffassungen standen sich bei Diskussionsabbruch gegenüber:
 1. Direkte, systematische Vermittlung des Stoffes. (Die Erfahrungen, die der Seminarist selbst in der Uebungs-

schule sammeln kann, sind letztlich Scheinerfahrungen).
2. Die systematische Stoffvermittlung ist zu vermeiden.
Der Seminarist soll die einzelnen Erkenntnisse möglichst aufgrund eigener Erlebnisse bzw. Erfahrungen und Untersuchungen gewinnen.

(Berichterstatter: B. Santini)

1.2.4 Bericht der Arbeitsgruppe 4

- (1) Voraussetzungen
Die Schule von heute hat die Bedürfnisse von morgen zu befriedigen.
- Problemsituation schaffen
 - Problem durch die Schüler erkennen lassen
 - bei den Schülern die Bereitschaft wecken, selbständig ein Problem lösen zu wollen
 - Erarbeitung von Grundstrukturen
- (2) Gliederung
- A) Pädagogik
- Pädagogische Anthropologie
 - Pädagogische Psychologie
 - Soziologie (inkl. Schultheorie)
- Auf die Geschichte der Erziehung wird verzichtet; die historischen Aspekte sollen in allen drei Gebieten integriert werden.
- B) Didaktik
- Allgemeine Didaktik (umfasst die gemeinsamen didaktischen Probleme der verschiedenen Fächer)
 - Fachdidaktik oder besondere Didaktik (nach Fächern oder Stufen gegliedert)
- C) Unterrichtspraxis
- (3) Begründung für diese Gliederung
- Die verschiedenen Teilgebiete bedingen und durchdringen sich gegenseitig
 - Die Zusammenfassung in drei Fächer verhindert, dass Spezialisten ohne Blick auf das Ganze sich mit Einzelfragen beschäftigen
 - Auf diese Weise wird für den Schüler der Stoff besser überschaubar.
- (4) Weiteres Vorgehen
Diese Konzentration verlangt als nächstes eine innere Differenzierung, die der Erkenntnisgewinnung dient.
- (5) Lehrkräfte
Es ist zu wünschen, dass die aufgeführten Fächer von wenigen Lehrkräften erteilt werden. Wir streben damit eine stärkere Integration des pädagogischen Kernstudiums an. Die Anforderungen an den Pädagogiklehrer sehen wir so, dass er grundsätzlich alle 5 Gebiete überblickt, dass er sich aber mindestens auf einem ihm zugänglichen besondern Fachgebiet durch eine ständige Forschung und Auseinandersetzung einen Schwerpunkt schafft.

(Berichterstatter: P. Waldner)

1.2.5 Bericht der Arbeitsgruppe 5

Curriculumsentwurf für Didaktik/Methodik:

Dieser Entwurf versteht sich als Minimalprogramm; er impliziert also die Schaffung des Problembewusstseins im Hinblick auf die Fortbildung.

Die angeführten Themen können unter Umständen anderen Fachbereichen untergeordnet werden.

Die Lehrer der allgemeinbildenden Fächer sollten ihren Unterricht so gestalten, dass sie mit den Forderungen der Didaktik, Methodik und Fachdidaktik übereinstimmen.

Didaktik/Methodik

A) Curriculumtheorie

- Lernziele und Lerninhalte bestimmter Schulararten und pädagogischer Institutionen mit exemplarischen Ausblicken auf internationale Entwicklungen; Abhängigkeit des Lehrplans von sozialen Bedürfnissen
- Anordnung der Lerninhalte in Lehrplänen, Gliederung nach Fächergruppen (Kern-Kurs-Systeme, didaktisch betrachtet; progressive, konzentrische, fächerübergreifende Anordnung usw.)
- Vergleichende Betrachtung von Lehrplänen und Lehrbüchern
- Das Problem der Lehr- und Lernziele, der Stoffauswahl und des sogenannten "exemplarischen" Unterrichts. (Das Verhältnis von Schulfächern und Fachwissenschaften, Prinzipien der Auswahl, wie anthropologischer Aspekt, Gegenwarts- und Zukunftsaspekt, sozialer und politischer Bezug, das Elementare)
- Konkretisierung der Forderung nach "erziehendem Unterricht"
- Unterrichtsplanung (Verteilung der Lerninhalte auf Tertiale, Wochen, Stunden; Wochen- und Stundenplan, u.a. Prinzipien der Stundenplangestaltung)

B) Lehr- und Lernverfahren und Unterrichtsorganisation

- Lern- und Lehrformen (Grundformen des Lernprozesses, Arten des Lernens, Lernschritte, Lernhilfen, Ergebnisse der Lernpsychologie)
- Grundformen des Lehrprozesses (Darbietung, Erarbeitung, Gespräch, Einzel-Partner-Gruppenarbeit, PU, Sprachlabor, Üben, Wiederholen, spielendes Lernen usw.)
- Abhängigkeit der Lehrform von der angestrebten Art des Lernens und des Stoffes
- Unterrichtsgrundsätze (Anschauungs-, Aktivitäts-, Leistungsprinzip, Elementare, Kategoriale, Fundamentale)
- Unterrichtsorganisation bei den verschiedenen Lehrprozessen (Grundformen des Lehrprozesses)
- Innere Differenzierung des Unterrichts (Frontalunterricht, Gruppenunterricht, Jahrgangsklassensystem, Niveaugruppen)

- Die Klasse bzw. Gruppe als Sozialform, Soziologische Struktur der Klasse, Probleme der Klassenführung und der Disziplin, Formen des Schul- und Klassenlebens
- C) Medien
 - Veranschaulichungsmittel und -formen (Demonstrationsmittel, Bilder, etc.)
 - Arbeitsmittel (Arbeitsanweisungen, Lernspiele, Bücher, usw.)
 - Audiovisuelle Hilfsmittel (Sprachlabor, Schulfunk, usw.)
 - Lehrprogramme (lineare und verzweigte Programme, die produktives Lernen erfordern)

(Berichterstatter: H. Venetz)

2. Zum Thema: Integration von Theorie und Praxis

2.1 Diskussion

In den an die Referate Müller-Wieland, Kaiser, Isenegger und Rickenbacher anschliessenden Diskussionen konzentriert sich die Problematik auf die folgenden Punkte:

- (1) Herr Aeble nimmt zur dreijährigen Ausbildung, wie sie Müller-Wieland vorgeschlagen hat, Stellung. Drei Jahre sind gerechtfertigt, wenn der Themenkatalog von Müller-Wieland erfüllt werden soll. Bedingung ist aber, dass wirklich qualifizierte Dozenten zur Verfügung stehen.
- (2) Es wird auch die Frage aufgeworfen, ob Vertiefung der Ausbildung notwendig Verlängerung bedeuten müsse? Der Vorschlag, man könnte für den Pädagogikunterricht eine Art Lehrerhandbuch ausarbeiten und zur Verfügung stellen, findet indessen kaum Anklang.
- (3) Herr Müller-Guggenbühl weist auf einige entwicklungspsychologische und soziologische Beobachtungen aus der persönlichen Schau hin: Die Absolventinnen (des Seminars von Thun) "drängen" nach dem Schlussexamen in die Praxis mit der damit verbundenen Verantwortung. Dieses Element wäre bei der Verwirklichung einer "klinisch orientierten" Lehrerbildung zu beachten. Die zweite Beobachtung betrifft das (positive!) Interesse der Kandidaten, finanziell eigenständig zu sein. Unter Berücksichtigung dieser und weiterer Beobachtungen legt der Votant das Gewicht auf eine etappenweise Ausbildung.
- (4) Herr Bucher weist darauf hin, dass aus der Sicht seiner Erfahrung eine zweijährige Berufsbildung als Minimum zu betrachten sei. Herr Schäfer verweist in diesem Zusammenhang auf die Reform in Österreich, wo eine zweijährige Pädagogische Akademie die bisherige Form der Lehrerbildung ablöst.

(5) Dass Grundausbildung und berufsbegleitende Fortbildung als Einheit zu sehen sind, ist unbestritten. Eine Organisation zur Lehrerfortbildung wäre an sich rasch ins Leben gerufen; indessen stellt die innere Strukturierung von Grundausbildung und Fortbildung (als Einheit) schwierige Probleme für die Curriculumkonstruktion. Die Betonung der Fortbildung darf nicht zu einer Unterschätzung der Grundausbildung führen (vgl. dazu die Entschliessung der Tagungsteilnehmer).

(6) Das Problem der Reform (in Hinsicht auf Grundausbildung und Fortbildung) kann nicht abgelöst von der Frage der Dozenten und der Fortbildungsleiter behandelt werden. Auch die Fortbildung der Dozenten der Lehrerbildung ist als vordringliche Aufgabe der nächsten Jahre zu betrachten. Es sollen dafür besondere Möglichkeiten geschaffen und die notwendigen Kredite zur Verfügung gestellt werden: Weiterbildungs- und Orientierungsrückkehr (teilweise oder für bestimmte Zeit volle Befreiung vom Unterrichtspensum), Rückkehr in die Praxis, Teilnahme an Studienwochen und Arbeitstagungen, regelmässige gegenseitige Information in einem Fachorgan.

(7) Die Ausbildung der Dozenten soll sich "klinisch" orientieren, d.h. sowohl auf die Praxis als auch auf die Wissenschaft ausrichten. Wer nur wissenschaftlich ausgebildet ist, sollte mindestens während einiger Monate seine Disziplin in der Volksschule unterrichten oder beobachten. Wünschenswert wäre eine mehrjährige Unterrichtserfahrung in der Volksschule. Zugleich ist auch für die "Praktiker" (Uebungslehrer, Fortbildungsleiter etc.) eine wissenschaftliche Ausbildung zu fordern.

2.2 Gruppenberichte

2.2.1 Bericht der Arbeitsgruppe: Verbindung von Theorie und Praxis

- (1) Vorschläge zur Verbindung von Theorie und Praxis (klinische Psychologie und Pädagogik)
 - a) Erarbeitung der Grundformen des Lehrens im Sinne von Aebli (1. psychologisch-didaktische Erarbeitung, 2. Anwendungslektionen in Uebungsklassen, 3. Auswertung in den Seminarklassen).
 - b) Fernsehuntermittschau. Die Speicherung der Fernsehprojektion ermöglicht nachfolgende Besprechung des Unterrichtsablaufs, Fernsehuntermittschau wird als Minimalziel vorgeschlagen. Voraussetzung: räumliche Umstrukturierung der Schulhausbauten. - Unterrichtsmitschau in Beobachtungsraum.
 - c) Adressenvermittlung für Pädagogiklehrer und Seminarlehrer von ausländischen Institutionen, die zu besichtigen wären.

- d) Praktische Behandlung psychologischer und pädagogischer Probleme in Form von Versuchen, Auswertungen (Schülerzeichnungen, Fehleranalyse und Fehlerverteilung in Diktaten). Gezielte Beobachtungs- und Erhebungsaufträge (Lehrerverhalten). Voraussetzung für a und d: Fest zugeteilte Versuchsklassen (neben Uebungsschule).
- e) Auswertung der in den Praktika gesammelten Erfahrungen der Seminaristen im Pädagogikunterricht (Besinnungstage, Auswertungswochen zwischen den Praktika). Besuche der Pädagogik- und Didaktiklehrer in den Praktika; Anrechnung der Besuchsstunden im Pflichtpensum.
- f) Besichtigungen von Sonderklassen, Fürsorgeinstitutionen, Heimen, Referate von Fürsorgern, Juristen usw. Fixierung der Veranstaltungen im Stundenplan.
- (2) Bereitstellung und Entwicklung von Hilfsmitteln für die pädagogische Ausbildung:
 - a) Film: - Pädagogische Filmothek (Filme zu pädagogischen und psychologischen Themen wie "Grundformen des Lehrens"), Filmkartei (ev. Pestalozzianum).
 - b) Programmierter Unterricht: Skepsis gegenüber Verwendung für Pädagogikunterricht; dafür ev. Verwendung des "Funkkollegs".
 - c) Präpariertes Arbeitsmaterial: Textauszüge, Arbeitsanweisungen, Tabellen zur Verwertung im Gruppenunterricht, Arbeitsbücher mit Aufgabensammlungen (vgl. Bucher, Pädagogik der Massenkommunikationsmittel, Einsiedeln 1967).
 - d) Bibliotheken: Intensivierung des ausserstädtischen Ausleihverkehrs.
- (3) Spezialisierung der Lehrer der pädagogischen Disziplinen
Die Gruppe wünscht vorwiegend, dass der Unterricht in Psychologie und Pädagogik vom gleichen Lehrer erteilt werde.
- (4) Weitere Wünsche:
 - a) Koordination der pädagogischen Ausbildung durch den pädagogisch ausgebildeten Seminarleiter oder durch Lehrperson einer pädagogischen Disziplin.
 - b) Richtlinien für Uebungs- und Praxislehrer.
 - c) Konferenzen der Uebungs- und Praxislehrer sowie der Inspektoren.
 - d) Konferenzen der an der pädagogischen Ausbildung beteiligten Seminarlehrer (Auswertung von Erfahrungen, Auseinandersetzung mit aktuellen Problemen).

(Berichterstatter: B. Santini)

2.2.2 Bericht der Arbeitsgruppe: La formation et le perfectionnement des maîtres des écoles normales

(1) Par maîtres des écoles normales, il faut entendre tous les maîtres qui participent à la formation professionnelle des candidats à l'enseignement, soit les maîtres de pédagogie et de psychologie, les maîtres de didactique et les maîtres d'application chargés d'un cours de didactique.

(2) Afin d'assurer la liaison nécessaire entre la pratique de l'enseignement et la formation des maîtres, il est souhaitable que les maîtres des écoles normales aient tous passé par l'enseignement primaire, qu'ils aient donc tenu une classe pendant un certain temps avant de poursuivre leurs études. Il n'est cependant pas possible de satisfaire dans tous les cas à cette exigence. Les maîtres qui feraient exception doivent avoir l'occasion de se familiariser avec l'enseignement primaire par des stages ou à défaut par de nombreuses visites de classes.

(3) En ce qui concerne la formation proprement dite des maîtres des écoles normales, il n'existe pas en Suisse d'institution spécialisée. Rares sont d'ailleurs les étudiants qui d'emblée se destinent à l'enseignement dans une école normale.

Les futurs maîtres de pédagogie et de psychologie doivent recevoir une préparation universitaire analogue à celle des maîtres de gymnase. Le programme de leurs études comprendra, outre la pédagogie et la psychologie, une ou deux matières qui les autorisent à enseigner dans un gymnase.

Ces maîtres, comme aussi les maîtres de gymnase appelés à enseigner la didactique de leur spécialité dans une école normale, bénéficieront, avant leur entrée en fonction, d'un congé payé, d'au moins trois mois, pour se préparer à leur nouvelle tâche. Ils mettront ce congé à profit pour s'informer, se documenter, en Suisse ou à l'étranger, et préparer leurs cours.

Quant aux maîtres primaires désignés pour donner la didactique dans une école normale, il convient de leur demander d'acquérir une formation en psychologie. Ils seront ainsi en mesure de fonder leur enseignement sur des bases valables.

Les cours généraux de psychologie des universités n'étant pas conçus pour une telle formation, il est nécessaire d'organiser des cours spéciaux, par exemple dans des instituts régionaux, tel celui créé récemment à Bâle. Des mesures doivent être prises pour permettre aux futurs maîtres d'application de suivre ces cours. Ils auront droit eux aussi au congé accordé aux autres maîtres des écoles normales pour se préparer à leur enseignement. (4) S'il est reconnu que le perfectionnement des maîtres en général est actuellement indispensable, le perfectionnement des maîtres des écoles normales est chose urgente.

Des cours spéciaux doivent être organisés à leur intention et les crédits nécessaires mis à disposition par les autorités compétentes. Il faut en outre que les maîtres des écoles normales puissent bénéficier:

- a) de congés périodiques, à temps partiel ou à temps plein, pour la mise à jour de leur information et le perfectionnement de leur travail;
- b) de la possibilité de retourner à la pratique de l'enseignement dans leur spécialité, soit en reprenant pour un temps déterminé la direction d'une classe, soit en se chargeant de donner quelques leçons chaque semaine dans une classe de leur choix;
- c) de réunions périodiques de travail, consacrées à l'étude en commun de sujets généraux ou en rapport avec une discipline particulière, répétition de la semaine organisée à Rigi-Kaltbad ou séances de plus courte durée;
- d) d'une information qui leur soit spécialement destinée, diffusée régulièrement par une des revues pédagogiques existantes.

(Le rapporteur: J. Zeissig)

2.2.3 Bericht der Arbeitsgruppe: Organisation, Raumprogramme

(A) Voraussetzung: Oberseminar mit vier Semestern

Aufnahme nach absolviertem Maturitäts-examen.

Zweckmässige Grösse 300-400 Studierende, also pro Jahr 150-200 Aufnahmen

Organisation: Gruppen von maximal 20 Studierenden Raumprogramm:

Gruppenzimmer zu ca. 50 m² für zwei Drittel aller Gruppen

Fachzimmer für Musik, Zeichnen, Werken, Didaktik der Realien

1 Zimmer zu 80 Plätzen für Vorlesungen

1 Aula eventuell kombiniert mit einer Mensa

2 Turnhallen, Außenanlagen

Bequem eingerichtete Aufenthaltszimmer, Arbeitszimmer

1 grosse Bibliothek für Lehrer und Schüler gemeinsam

1 Demonstrationsraum mit modernen Übertragungsanlagen, 1 Sprachlabor

20 Instrumentalübungszimmer

4 - 8 Klassenzimmer für die schuleigenen Demonstrationsklassen

Lehrerzimmer, Lehrerarbeitszimmer, Räume für die Schulleitung

(B) Voraussetzung: Integriertes Seminar von 5-jähriger Dauer mit maximal 300 Schüler, also

3 Klassen pro Jahrgang

Klassengrösse 20-24

eigene Demonstrationsklassen

- Postulate für die Organisation:
- 1) Intensive Schülerberatung (Elternabende, Elternsprechstunden, Klassenlehrerstunde)
 - 2) Einführung der Schüler in die Arbeitstechnik
 - 3) Genügend Räume und Einrichtungen für die Schüler (Freizeitarbeit)
 - 4) Wahlfächer in angemessenem Rahmen (15 - 30 % der Wochenstunden), da diese sehr störungsanfällig sind
 - 5) Arbeitswochen
 - 6) 10 - 15 Wochen Einzelpraktika
 - 7) Ein Sozial- oder Heimpraktikum
 - 8) Informationen über die Lehrerberufe
(Berichterstatter: H. Honegger)

Hinweis auf weitere Ergebnisse der Tagung

Die Tagungsteilnehmer arbeiteten einen Entwurf zu einem Curriculum für die erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerbildung aus. Er enthält die folgende Aufgliederung der Lehrbereiche:

Die Berufsbildung des Lehrers umfasst:

- A die systematischen erziehungswissenschaftlichen Fächer (inkl. Politologie, Philosophie)
- B die Erziehungs- und Bildungsgeschichte
- C die Allgemeine Didaktik
- D die Fachdidaktiken
- E die praktische Ausbildung (Uebungsschule, Praktika)

Die Themenbereiche verteilen sich auf folgende Fächer:

1. Pädagogik
2. Pädagogische Psychologie
3. Schultheorie
4. Didaktik und Curriculumtheorie
5. Fachdidaktiken (inkl. Unterrichtstechnologie)

Obwohl diese Aufgliederung noch entscheidend weiter differenziert werden konnte, wird von einer Veröffentlichung des gesamten Entwurfs vorläufig abgesehen. Er soll nun in mehreren Schritten weiter entwickelt und verbessert werden.

Nach den heutigen Verfahren der Curriculumkonstruktion müssen den Unterrichtsthemen (Inhalten) Lernziele entsprechen. Die Arbeit der Lernzielformulierung konnte während der Tagung nicht geleistet werden, weshalb diese Aufgabe verschiedenen Kommissionen übertragen wurde, die in Verbindung mit den Pädagogischen Instituten der Universitäten Fribourg

und Zürich den Entwurf auf der Basis der neueren Curriculumforschung aufarbeiten. Die Resultate dieser Gruppen sollen an künftigen Sitzungen des SPV ergänzt und verabschiedet werden.

Für das Jahr 1970 ist eine Arbeitstagung mit dem Thema "Didaktik, Methodik, Schulpraxis" vorgesehen, da diese Disziplinen während der Arbeitswoche nur teilweise nähere Bestimmungen erfahren haben.

Teilnehmerverzeichnis

A e b l i , Hans, Prof. Dr., Kreuzlingen-Konstanz
 A n t h o n , Peter, Lic. phil., Langendorf SO
 B u c h e r , Theodor, Dr., Direktor, Rickenbach SZ
 B u o l , Konrad, Dr., Direktor, Chur
 E r n i , Margrit, Dr., Luzern
 F r e y , Karl, Dr., Fribourg
 G e h r i g , Hans, Dr., Zürich
 G i s i , Paul, Dr., Solothurn
 G ö c k i n g , Cornelia, Sr., Dr., Direktorin, Ingenbohl SZ
 G r i s s e m a n n , Hans, Dr., Hunzenschwil AG
 G u b l e r , Rolf, Dr., Zürich
 H e l l e r , Clarissa, Sr., Heiligkreuz-Cham ZG
 H o n e g g e r , Hans, Direktor, Zürich
 I s e n e g g e r , Urs, Dipl. Psych., Fribourg
 K a i s e r , Lothar, Dr., Hitzkirch LU
 K a m m , Peter, Dr., Aarau
 L a n g , Hedi, Dr., Wettingen AG
 L a t t m a n n , Urs Peter, Lic. phil., Fribourg
 L u s t e n b e r g e r , Werner, Dr., Luzern
 M e y e r , Emmy, Tagungssekretärin, Zürich
 M ü l l e r , Fritz, Dr., Direktor, Thun
 M ü l l e r - W i e l a n d , Marcel, Dr., Zürich
 M ü l l e r , Ursula, Dr., Sargans
 O t t , Theo, Dr., Maienfeld GR
 R ä b e r , Ludwig, Prof. Dr., Fribourg
 R i c k e n b a c h e r , Iwan, Dipl. Psych., Fribourg
 S a n t i n i , Bruno, Fribourg
 S c h a e f e r , Paul, Dr., Direktor, Wettingen AG
 S c h ö n e n b e r g e r , Walter, Dr., Direktor, Rorschach
 V e n e t z , Hans, Dr., Brig VS

V o n l a n t h e n , Hugo, Dr., Fribourg
W a l d n e r , Peter, Dr., Direktor, Solothurn
W e i s s k o p f , Traugott, Dr., Riehen BS
W i l l i , Hildegard, Sr., Baldegg LU
Z e i s s i g , Jean, Direktor, Lausanne
Z ü r c h e r , Werner, Dr., Bern