

Füglister, Peter

'Sich hingeben' und 'Abholen' - Von der Forschungsmethode zum didaktischen Prinzip

Beiträge zur Lehrerbildung 2 (1984) 1, S. 3-18



Quellenangabe/ Reference:

Füglister, Peter: 'Sich hingeben' und 'Abholen' - Von der Forschungsmethode zum didaktischen Prinzip
- In: Beiträge zur Lehrerbildung 2 (1984) 1, S. 3-18 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-130642 - DOI:
10.25656/01:13064

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-130642>

<https://doi.org/10.25656/01:13064>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

'SICH HINBEGEBEN' UND 'ABHOLEN' - VON DER FORSCHUNGSMETHODE ZUM DIDAKTISCHEN PRINZIP

Erfahrungen und Konsequenzen aus dem NFP EVA-Projekt 'Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln'

Peter Füglistner

Die folgenden Ausführungen stehen unter einer zweifachen Zielsetzung: Am Beispiel des Projekts 'Alltagstheorien' sollen das Zusammenspiel von Forschung und Lehre und die Befruchtung des Unterrichts durch eine ausbildungsnahen Forschung aufgezeigt werden. In inhaltlicher Hinsicht erläutert der Aufsatz die forschungsmethodische und didaktische Bedeutung des Prinzips des Abholens und gibt Hinweise für dessen Anwendung in einer Lehrerbildung, die sich an der von den Auszubildenden reflektierten eigenen Unterrichtspraxis orientiert.

I PROBLEMSTELLUNG UND METHODISCHES VORGEHEN

Vom Problem zum Projekt

Als Lehrer der erziehungswissenschaftlichen Fächer habe ich wiederholt folgende Beobachtung gemacht: Lehrer und selbst Lehrerstudenten, die noch in ihrer systematischen Ausbildung stehen, richten in sogenannten kritischen Unterrichtssituationen (also dort, wo sie in ihrem unterrichtlichen Handeln vor Entscheidungen gestellt werden) ihr Handeln immer wieder nach ihren "Erfahrungen" aus. Zur Erklärung und Begründung ihres Verhaltens oder des Verhaltens ihrer Schüler greifen sie, scheinbar unberührt von erziehungswissenschaftlichen Theorien, auf ihr Erfahrungswissen zurück, mit ihren eigenen Worten: auf das, was sie "schon immer gewusst" haben und das, wie es scheint, aus ihrem unverlierbaren persönlichen Erfahrungsschatz stammt. In der institutionalisierten Lehrerbildung manifestiert sich dieses Problem darin, dass das unterrichtliche Handeln des Lehrers bzw. des Lehrerstudenten von Denkprozessen geleitet oder zumindest begleitet wird, auf die eine systematische pädagogisch-didaktische Ausbildung sehr oft nur einen geringen Einfluss zu nehmen vermag.

Diese Tatsache muss dem Didaktiker zum Problem werden. Denn das bedeutet, dass sein Didaktikunterricht wenig - oder zu wenig - fruchtet. Es sei denn - und hier deute ich bereits den Lösungsweg aus dem Problem an - die erziehungswissenschaftlich systematische Ausbildung nehme Rücksicht auf die vorhandenen subjektiven Wissens- und Erfahrungsbestände der auszubildenden Lehrer.

Das erwähnte unterrichtspraktische Problem hat mich Ende der siebziger Jahre so sehr beschäftigt, dass daraus ein Problem-beschrieb, eine Projektskizze und schliesslich ein kleines Forschungsprojekt im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms EVA geworden ist (siehe Kurzinformation im Kasten)¹.

Schweizerischer Nationalfonds (SNF) / Nationales Forschungsprogramm (NFP) 10:
Bildung und das Wirken in Gesellschaft und Beruf/Education et vie active (EVA)

Forschungsprojekt:

Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln

April 1980 - September 1983 / Oktober 1983 - Dezember 1984 (Umsetzungsphase)

Forschungskredit: Fr. 390'270 (1980-1983) / Fr. 188'140 (1983/1984)

Zielsetzung der Untersuchung

Das Projekt ergründet in einem ersten Schritt die inhaltlichen Schwerpunkte der alltagstheoretischen Vorstellungen, von denen sich Berufsschullehrer fachkundlicher Richtung beim Unterrichten leiten lassen. Ziel dieser Erhebung ist es, bei der Aus- und Fortbildung dieser Lehrer vermehrt auf die Vorstellungen und Ueberzeugungen einzugehen, die sie - als erfahrene Berufsleute in einem Grundberuf und aus dem Umgang mit Lehrlingen sowie aufgrund eigener Schul- und Unterrichtserfahrungen - mitbringen. In einem zweiten Schritt werden, in Anlehnung an die Forschungsmethode, didaktische Modelle entwickelt, mit deren Hilfe die alltagstheoretischen Vorstellungen der Teilnehmer von Ausbildungs- und Fortbildungskursen aufgenommen und weiterentwickelt werden können.

Mitarbeiter der Projektgruppe

Peter Füglistler, Dr.rer.soc., Dozent am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP), Bern - Projektleiter

Regine Born, lic.phil.

Verena Flückiger, lic.phil.

Hans Kuster, dipl.LSEB

Umsetzung und Anwendung

Die vier Projektmitarbeiter sind mit maximal der Hälfte ihrer Arbeitskapazität am Projekt beteiligt. In der restlichen Zeit sind sie aktiv in der Berufsschullehrerbildung oder ganz allgemein in der Erwachsenenbildung oder in der psychologischen Beratung tätig. Dadurch sind ein ständiger Austausch und eine gegenseitige Bereicherung von Forschung und Lehre sichergestellt. Der Projektleiter ist am SIBP verantwortlich für die erziehungswissenschaftliche Aus- und Fortbildung von Berufsschullehrern. Ein Projektmitarbeiter unterrichtet ebenfalls am SIBP. Diese Konstellation gewährt eine direkte Ueberführung der Forschungserkenntnisse in die Aus- und Fortbildung von Berufsschullehrern. In der Umsetzungsphase sollen die Erkenntnisse aber auch auf andere Bereiche der Lehrerbildung sowie ganz allgemein auf die Erwachsenenbildung übertragen und in den erwähnten Ausbildungsbereichen erprobt werden. Es sind auch kritische Erörterungen der Forschungsmethode bzw. des didaktischen Vorgehens mit interessierten Bildungsforschern und Unterrichtspraktikern vorgesehen.

Kontaktadresse

NFP EVA-Projekt 'Alltagstheorien', c/o Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, Morgartenstrasse 2, CH-3014 Bern (Tel. 031 / 42 88 71)

Wir suchen das Gespräch

Zielsetzung des Projekts

Im Projekt 'Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln' geht es - wie bereits angedeutet - darum, Zugänge zu eröffnen (und diese methodisch gangbar zu machen) zu jenen Vorstellungen und Ideen, von denen sich der Lehrer in seinem alltäglichen unterrichtlichen Handeln leiten lässt. Dadurch sollen für die in der Lehrerbildung aufzubauen- den oder zu differenzierenden pädagogisch-didaktischen Wissens- und Handlungsstrukturen verlässliche Ankerpunkte gefunden werden.

Das Projekt hat eine zweifache Zielsetzung:

Zum einen geht es darum, Aufschlüsse zu erhalten über Inhalt und Argumentationsstrukturen jener pädagogischen und didaktischen Vorstellungen, womit Berufsschullehrer fachkundlicher Richtung ihr alltägliches Handeln im Unterricht gestalten. Diese handlungsgestaltenden subjektiven Wissensbestände nennen wir 'Alltagstheorien'.

Zum andern sollen aufgrund der Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Projektarbeit didaktische Anregungen gewonnen werden, mit deren Hilfe in Lehrerbildungskursen die Alltagstheorien der Lernenden aktualisiert und für eine systematische pädagogische und didaktische Ausbildung fruchtbar gemacht werden können.

Das Grundanliegen und die Stossrichtung der ganzen Untersuchung ist, entsprechend der Ausgangsfrage für das Projekt, eindeutig eine didaktische. In diesem Bereich liegt denn auch der Hauptakzent der folgenden Ausführungen. Vor der Skizzierung unserer Projektmethode sollen die beiden Begriffe 'unterrichtliches Handeln' und 'Alltagstheorie' kurz erläutert werden.

Unterricht als Ort des didaktischen Handelns

Wir fassen die unterrichtsspezifischen Tätigkeiten mit dem Begriff 'unterrichtliches Handeln'. Damit wollen wir zum Ausdruck bringen, dass der Lehrer in dem durch die Institution Schule vorgegebenen Rahmen ein handelndes Subjekt ist. Das heisst: sein Lehr- und Erziehungsauftrag erschöpft sich nicht allein in der lernzielorientierten Instruktion, sondern er setzt für sein didaktisches Handelns eigene Ziele, die sich an der je aktuellen Unterrichtssituation und den darin lernenden Personen orientieren. Es genügt nicht, dass der Lehrer als Fachmann für Unterricht über methodisches Geschick verfügt. Er sollte auch die Fähigkeit haben bzw. in der Ausbildung dazu befähigt werden, die eine Unterrichtssituation bestimmenden Faktoren - die Themen und Personen - in ihrem wechselseitigen Bezug zu erkennen und für die Lernenden die ihnen und der Sache angemessenen Handlungsspielräume zu schaffen. Dies bedingt über seine Fachkompetenz hinaus, dass er einerseits sich selbst als handelndes Subjekt wahrzunehmen und zu behaupten vermag und andererseits auch den am Unterricht Beteiligten

in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand jenen Aktionsraum zugesteht, der es ihnen ermöglicht, dass auch sie sich als Handelnde verstehen und betätigen und ihre Identität finden können.

Der Begriff 'Alltagstheorie'

Wenn wir von Alltagstheorien sprechen, gehen wir davon aus, dass das Handeln von Menschen (auch) durch ihre Gedanken, Vorstellungen und Ueberzeugungen gestaltet wird. Unter 'Alltagstheorien' verstehen wir jene zu kognitiven Strukturen verbundenen Wissensbestände eines Handelnden, die er im Alltag zur Gestaltung seines Handelns beizieht. Wesentlich an dieser Definition ist die Strukturiertheit der Theorien (im Gegensatz zu einzelnen Wissens-elementen) und vor allem die Handlungsnähe.

'Alltagstheorien' sind keineswegs untaugliche, primitive Theorien, die man beiseite schaffen und durch Besseres ersetzen müsste. Ganz im Gegenteil, sie sind die im Alltag tauglichen und vom Handelnden beigezogenen Theorien.

Die Zugänglichkeit von Alltagstheorien

Beim Problem der Zugänglichkeit von Alltagstheorien stellen sich zwei Fragen: Sind dem Handelnden seine Alltagstheorien bewusst? Haben Aussenstehende (in unserem Fall: Forscher und Lehrerbildner) Zugang zu diesen Theorien?

Die Diskussion zur Bewusstheit von eigenen Kognitionen (wie sie etwa von NISBETT & WILSON geführt wird) veranlasst uns, diese Fragen nicht so zu beantworten, sondern sie neu zu stellen:

Unter welchen Bedingungen können die Kognitionen bewusst werden, wenn dies zur Handlungsplanung nötig wird (zum Beispiel in Entscheidungssituationen)? In unserer Forschungsarbeit haben wir darauf Wert gelegt, den von uns befragten Lehrern die Bewusstheit der Kognitionen zu ermöglichen.

Auch die zweite Frage formulieren wir anders: Unter welchen Bedingungen können Forscher oder Lehrerbildner Zugang zu Alltagstheorien Handelnder erhalten?

Die wesentlichen Bedingungen sind:

- Der Handelnde ist auch im Forschungsprozess als Subjekt und Partner zu akzeptieren: Konfrontationsgespräche sind zu vermeiden, damit der Befragte nicht in Rechtfertigungen gedrängt wird.
- Zur Erinnerung an seine Handlungssituation sind ihm geeignete Stützen zu liefern (in unserm Fall: Videoaufnahmen der Unterrichtshandlung und kurzer Zeitabstand zwischen Handlung und Interview.)

- Der Befragte soll nicht irgendwelche Fragen beantworten oder irgendwelche Handlungen kommentieren, sondern über sein eigenes konkretes Handeln und seine eigenen Gedanken dabei Auskunft geben können.
- Er soll sich frei äussern können, damit er seine subjektive Sicht und seine Argumentationsweise darstellen kann. Sowohl Inhalt wie Umfang der Äusserungen sind also weitgehend seiner Steuerung zu überlassen.

Bei der Entwicklung und in der Ausarbeitung unserer Erhebungsmethode haben uns folgende Verfahren inspiriert und weitergeholfen:

- die Selbstkonfrontation, wie sie von CRANACH in seinen Untersuchungen angewendet;
- die Methode des Nachträglichen Lauten Denkens, wie sie von der Reutlinger Forschergruppe um Angelika WAGNER in Untersuchungen mit Lehrern eingesetzt wird; und
- der Strukturierte Dialog, eine von verschiedenen Autoren beschriebene und angewandte Befragungsmethode, so z.B. von Diethelm WAHL von der PH Weingarten.

Die Projektmethode

Zur Erhebung der Alltagstheorien bei Berufsschullehrern haben wir die Methode der sog. Intensivinterviews entwickelt. Sie besteht aus den Teilen: Kontaktaufnahme, Videoaufzeichnung, Selbstkonfrontation und Zweitgespräch.

• Kontaktaufnahme

Nach einer ausführlichen schriftlichen Orientierung über unser Forschungsvorhaben nehmen wir mit den zu befragenden Lehrern persönlich Kontakt auf und versuchen sie zur Mitarbeit zu gewinnen. Bei einer Zusage wird mit dem Lehrer ein Termin für einen Unterrichtsbesuch vereinbart. Dieser Besuch dient ausschliesslich dazu, dass Lehrer und Forscher miteinander bekannt werden. Es werden auch die Termine für die weiteren Treffen festgelegt, und dem Lehrer wird mitgeteilt, dass er für die Lektion, die auf Video aufgezeichnet wird, das Thema wählen soll, das nach seinem Stoff- und Zeitplan dann gerade an der Reihe ist.

Diese zeit- und arbeitsaufwendigen Massnahmen der Information und Kontaktaufnahme dienen ganz bewusst der Vertrauensbildung zwischen Forscher und Lehrer. Zugleich sind sie auch Ausdruck unseres Anspruchs, die Befragten von Anfang an als Partner zu respektieren.

• Videoaufzeichnung

Es wird eine ganze Unterrichtsstunde in der gewohnten Umgebung des Lehrers (in seiner Klasse, seinem Schulzimmer) auf Video aufgezeichnet. Ein Projektmitarbeiter führt die Kamera, ein zweiter, der anschliessend auch die Befragung durchführen wird, kann sich Notizen zur Lektion machen. Im Zentrum der Videoaufzeichnung stehen der Lehrer und seine Aktivitäten. Der Entscheid für die Aufzeichnung einer ganzen Unterrichtsstunde, d.h.

einer umfassenden Alltagssituation wie sie für den Lehrer üblich ist, entspricht unserem Unterrichtsverständnis: Unterricht lässt sich nicht in isolierte Teile zerlegen; zur Deutung und zum Verständnis des unterrichtlichen Handelns muss die Gesamtsituation herangezogen werden.

● Die Selbstkonfrontation

Die Selbstkonfrontation besteht darin, dass der Lehrer mit der Videoaufzeichnung seiner Lektion konfrontiert wird; und zwar mit der Aufforderung, uns seine während des Unterrichtens aufgetretenen Überlegungen mitzuteilen. Die Selbstkonfrontation findet möglichst unmittelbar nach der Lektionsaufzeichnung statt, wenn die Erinnerungen noch frisch sind. Die Videoaufzeichnung dient als Gedächtnisstütze und Hilfe, sich wieder ganz in die Lektion zurückzusetzen.

Nachdem sich der Lehrer kurz an die Videoaufnahme gewöhnen konnte, werden ihm einige Sequenzen (in regelmässigen zeitlichen Abständen auf die Lektion verteilt) zum Kommentieren vorgelegt. Durch das wiederholende, fragende Aufnehmen von Lehreräusserungen unterstützt der Interviewer das Gespräch und gibt Anstösse für dessen Weiterführung; thematische Eingriffe vermeidet er. Mit dieser nicht-direktiven Gesprächshaltung soll es dem Befragten ermöglicht werden, seine Gedanken frei zu äussern.

Das Selbstkonfrontationsgespräch dauert ungefähr eine Stunde (länger wäre zu ermüdend), es wird auf Tonband aufgenommen und am Schluss mit einem gegenseitigen Gedankenaustausch auf der Erlebnisebene abgeschlossen.

Indem der Lehrer seine eigenen Handlungen kommentiert, soll erreicht werden, dass er wirklich diejenigen Gedanken äussert, die sein Handeln gestaltend beeinflusst haben. Dabei soll der Lehrer in diesem ersten Befragungsschritt seine handlungsgestaltenden Kognitionen vorerst einmal benennen und noch nicht zu weit ausdifferenzieren.

● Zweitgespräch

Das etwa einstündige Zweitgespräch wird einige Tage nach der Selbstkonfrontation durch denselben Interviewer durchgeführt und wiederum auf Tonband aufgenommen. Dem Lehrer werden einige Stellen aus dem Selbstkonfrontationsgespräch vorgelegt (etwa: vom Lehrer formulierte Bewertungen, Handlungsregeln und -grundsätze, Hinweise auf Handlungsentscheidungen und -alternativen sowie Fragen und Probleme). In dieser zweiten Befragung nun hat der Lehrer Gelegenheit, die Themen aus der Selbstkonfrontation in ihrer ganzen Breite und Tiefe darzulegen. Dabei unterstützt ihn der Interviewer durch aktives Zuhören, gelegentlich auch durch Warum-Fragen, um Begründungen anzuregen. Im übrigen ist die Gesprächshaltung dieselbe wie im Selbstkonfrontationsgespräch. Rückmeldungen des Interviewers über den Unterricht und Meinungsäusserungen und allfällige Fragen des Lehrers bilden den Abschluss der Intensivinterviews.

Die Auswertung des Materials

Aus den insgesamt 19 Interviews liegt ein umfangreiches Material vor, das einen Einblick gibt in die vielfältigen, reichhaltigen und differenzierten Alltagstheorien der befragten Berufsschullehrer (siehe Beispiel im Kasten). Ziel der Auswertung

Einblick in das Auswertungsmaterial am Beispiel einer zusammenfassenden und paraphrasierenden Darstellung der in den Intensivinterviews erhobenen Lehreräusserungen zum Thema

VERANSCHAULICHEN ALS LEHRHILFE

Für die Lehrer ist es eindeutig: Erklären muss durch *Zeigen* und möglichst auch durch *Tun* unterstützt werden. Mehrmals finden wir die überzeugte Aussage, der Lehrstoff werde so eher begriffen und behalten. Die Schüler seien darauf angewiesen, zu sehen und zu handeln; bloss verbale Information genüge hier nicht. Einigen Male wird auch darauf hingewiesen, dass das Sehen dem Schüler nicht nur hilft, sondern auch gelernt werden muss.

Hören ist gut, Sehen besser und Tun am besten

Diese Reihenfolge ist klar, denn "die Erkenntnis hat man gemacht", mit "Erhebungen und wissenschaftlichen Arbeiten" (A) und die Lehrer haben es am Technikum gehört (P 2). Was unter "Tun" zu verstehen ist, fächert sich allerdings auf. Doch zunächst zur Unterscheidung *Hören - Sehen*: Viele Schüler sprechen auf das, was sie sehen, mehr an als auf das, was sie nur hören: Sie kommen bei wenig, bei mehr oder bei andersartigen Erklärungen überhaupt nicht weiter, "die müssen etwas sehen" (T). Erklären und Zeigen haftet beim Schüler auf lange Dauer besser, und er "kann es besser vollziehen" als einen reinen Vortrag; dieser Lehrer hat das als Schüler selbst erlebt, Stunden mit Anschauungsmaterial hat er genossen, und sie haben ihm eingeleuchtet (M). Was er selbst nur liest, kann er nicht abstrahieren, er muss es visuell vor sich haben (N); was er, der Lehrer, gesehen hat, bleibt ihm besser, als was er nur gehört hat (P 1). Er macht auch immer eine Skizze, wenn er etwas lernen muss. Er reagiere auf das Bildliche einfach besser (P 1). Daraus schliesst der Lehrer auf das Lernverhalten der Lehrlinge: Wenn man etwas den Schülern nur beschreiben, nützt das nichts ("es isch für nüt"), "das kapiere sie nicht", man muss visuell etwas haben (I), den Stoff nicht nur erzählen, sondern auch zeigen (P 2).

Noch besser allerdings ist das *Tun*. *Tun* kann heissen "spüren": "Es ist etwas vom Wichtigsten...verschiedene Schichten des Schülers anzusprechen, ...möglichst viele Sinne zu beschäftigen, auch fühlen, riechen, Gewicht" spüren (T). Einen Gegenstand anzufassen, ist also besser, als ihn bloss zu sehen (P 2). Die Beziehung zum Stoff wird besser, wenn man seine Kälte, sein Gewicht, seine Oberfläche und seinen Rost spürt (O). "Etwas, das man sieht und eventuell riecht, spürt, geht tiefer hinein, als etwas, das man nur hört" (S 1); was man sieht oder sogar in die Hand nehmen kann, bleibt einem besser (M 3), "was er gehalten hat, was er gespürt hat, das vergisst er weniger" (M 7).

Einen Schritt weiter geht die *Handlung*: Die Schüler sollen einen Versuch möglichst selbst durchführen und nicht nur zuschauen (S 1, S 7), sie sollen selber ausführen, selber machen können (P 2). Ein Kunstschnitzer werde nicht zum Künstler, wenn er nur beim Schnitzen zuschauen, er müsse das machen und mit den Händen spüren (S 1). Diese Erfahrung haben Lehrer mit sich selbst gemacht: "Wenn ich das selber hätte erleben können, wäre mir das eher geblieben und hätte eine gewisse Angst vor diesem Fach genommen" (S 1). "Wenn ich das lese, dann sagt es mir noch nicht so viel. Wenn ... noch Bilderabläufe darin sind, kann ich mir schon mehr vorstellen. Aber am meisten bringt es mir, wenn ich es gemacht habe. Dann kann ich nämlich immer wieder anknüpfen nachher" (P 2).

(Die Buchstaben und Ziffern kennzeichnen Personen bzw. Stellen im Interview.)

ist es, diese Reichhaltigkeit und die Argumentationsstrukturen möglichst zu erhalten, das Material aber dem Leser und Forscher thematisch geordnet zugänglich zu machen. Wir haben dazu die Lehreraussagen zunächst in die von uns gesetzten groben Kategorien des unterrichtlichen Handelns (die sog. 'Didaktischen Bereiche') eingeteilt. Innerhalb dieser Kategorien wurden die in den Intensivinterviews erhobenen Aussagen der Lehrer nochmals thematisch geordnet und, für alle Befragten gemeinsam, zusammenfassend und paraphrasierend dargestellt.

Als Ergebnis dieser Arbeit liegt nun eine ausführliche Darstellung der Alltagstheorien der von uns befragten Berufsschullehrer vor. Sie enthält die Erläuterungen der Befragten mit deren Gewichtungen, Wertungen, Begründungen und Querbezügen zwischen den verschiedenen Themen und ist ergänzt durch unseren Kommentar. Diese Darstellung ist durch inhaltlich spezifizierte Titel gut erschlossen und zugänglich. Zuerst ist das Material unter dem Aspekt der 'Stoffvermittlung/Stoffaufnahme' betrachtet. Hier ist beispielsweise zusammengetragen, was die Lehrer über den Sinn der Unterrichtsvorbereitung sagen (Engt sie ein? Macht sie sicher?) und worauf beim eigentlichen Lehren zu achten ist ("Grundsätzliches", "Brauchbares" und "Denken" lehren; anknüpfen und sorgfältig, Schritt für Schritt und klar aufbauen; mit geeigneten Mitteln festigen und kontrollieren). Dem Material entsprechend stehen bei der 'Stoffvermittlung/Stoffaufnahme' zwei sehr umfangreiche Gesprächsthemen im Vordergrund: die Veranschaulichung und die Schülerbeteiligung. Im Anschluss daran betrachten wir, der (primär auf das Lehrerhandeln bezogenen) Forschungsmethode und dem Material entsprechend mit geringerer Ausführlichkeit, die Aussagen unter den Gesichtspunkten 'Motivation' und 'Soziale Beziehungen'.

Im Ueberblick über das ganze Material ist es besonders interessant, zwei Fragen zu stellen, die für die Berufsbildung insgesamt und für unser Anliegen im Forschungsprojekt von grosser Bedeutung sind: Was verstehen die Lehrer unter 'Theorie und Praxis', in welchen Argumentationszusammenhängen erscheinen diese Begriffe? Und was sagen sie zum 'Abholen des Schülers'? Dies interessiert uns, nachdem wir uns im Projekt immer wieder und immer mehr mit dem "Abholen" des Befragten und des Lerners beschäftigt haben.

Die nach Themen geordneten Auswertungen lassen ein Bedürfnis unbefriedigt, nämlich: die Befragten in der Einheit und Ganzheit der Gesprächssituation, in der wir sie getroffen haben, darzustellen. Mit sogenannten 'Gesprächsgrundlinien' versuchen wir, einem solchen Anliegen entgegenzukommen. Sie stellen für jedes Interview die zentralen Themen und teilweise die Gesprächsentwicklung dar und geben dadurch ein, selbstverständlich vom Befragten subjektiv ergänztes, Bild der wesentlichen Vorstellungen und wichtigen Anliegen des Befragten wieder.

II DIDAKTISCHE FOLGERUNGEN AUS DER PROJEKTMETHODE UND DEN FORSCHUNGSERGEBNISSEN

Erfahrungen mit der Projektmethode

Bei der relativ geringen Zahl von lediglich 19 Intensivinterviews könnte der Eindruck entstehen, unser Suchen nach Alltagstheorien bei Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln sei dem Einzelfall verhaftet und verliere sich im Episodischen.

Es ist zwar richtig, dass wir auch heute noch - oder angesichts der Vielfalt des Erhebungsmaterials heute erst recht - keine Aussage über *den* Berufsschullehrer wagen. Wir sind also nicht imstande und auch nicht bereit zu behaupten, wir wüssten nun, was und wie *der* Berufsschullehrer im Zusammenhang mit seinem Unterrichten denke.

Was wir gefunden haben und worüber wir nun besser Bescheid wissen, ist folgendes:

- (1) Wir verfügen nach der Auswertung des Materials über eine Fülle inhaltlicher Aussagen zum Unterrichten, die sich für eine Didaktik der Lehrerbildung als "Abholstellen", als Anknüpfungspunkte im pädagogisch-didaktischen common-sense Wissen der auszubildenden Lehrer, eignen.
- (2) Durch die Projektmethode und aus unserer Forschungshaltung heraus haben wir aber auch gelernt, wie man Zugang zu den subjektiven Theorien von Lehrern finden kann.

Die intensiven Bemühungen, möglichst genau und unverfälscht die Aussagen der Befragten aufzugreifen und ernst zu nehmen, haben uns ein altes didaktisches Prinzip ins Bewusstsein gebracht, das jeder Lehrer als methodische Forderung kennt, die verlangt, der Schüler sei vom Lehrer dort abzuholen, wo sich der Lernende aktuell befindet.

Bei der Durchführung der Befragung nach der weiter oben beschriebenen Projektmethode haben wir die Erfahrung gemacht, dass unsere Art des Fragens im Befragten Impulse auszulösen vermag, die den Lehrer zu einem vertieften Nachdenken über sein eigenes unterrichtliches Handeln anregen und die den Forscher veranlassen, sofern er den Befragten als handelndes Subjekt ernst nimmt, diese Reflexionen aufzugreifen und ihnen nachzugehen. Wo nun der Forschende zugleich auch der Lehrende ist, wie das in unserem Team der Fall ist, da wird das Terrain gelockert für einen fruchtbaren Didaktikunterricht im Sinne eines "teilnehmenden Lehrens und mitgestaltenden Lernens" (vgl. unseren gleichlautenden Beitrag in der Sammelschrift MONTADA u.a. (Hrsg.) 1983 "Kognition und Handeln", S.240-252).

Didaktische Modelle des 'Abholens'

Wir haben im erwähnten Artikel Beispiele aus unserer Projektarbeit genannt und sie skizzenhaft als sogenannte 'didaktische Modelle' generalisiert. Wir beschränken uns hier auf die knappe Darstellung unseres konsequentesten Versuchs, das didaktische Prinzip des Abholens zu verwirklichen, um dann auf diesem Hintergrund ein paar weiterreichende Folgerungen aus unserer Projektarbeit zu ziehen.

- Modell eines Fortbildungskurses unter der didaktischen Leitidee des 'Abholens'

In drei ein-wöchigen Didaktikkursen für Berufsschullehrer fachkundlicher Richtung haben wir den didaktischen Grundsatz des Abholens in vier Teilschritten zu verwirklichen versucht. Wir bezeichnen diese Schritte wie folgt:

- sich hinbegeben
- aufgreifen
- anknüpfen
- weiterführen

Wir beziehen uns bei der Darstellung auf einen Fortbildungskurs, den wir für Kochfachlehrer (das sind ehemalige oder noch amtierende Küchenchefs mit einem Lehrauftrag an einer Berufsschule) geplant und realisiert haben (vgl. die Kurskonzeption in Abb.1).

	MONTAG	DIENSTAG	MITTWOCH	DONNERSTAG	FREITAG
		3			
1			4	4	5
2		3	4	4	
3					

- 1 sich hinbegeben : durch eine Lektion, gehalten vom Kursleiter
- 2 aufgreifen von didaktischen Erfahrungen und Überzeugungen des Teilnehmers
- 3 anknüpfen : Teilnehmer berichten Lektionen vor und führen sie durch
- 4 weiterführen in Richtung des didaktischen Kurziels
- 5 verwurzeln : die Teilnehmer formulieren einen didaktischen Standpunkt

Abb.1 Integrales Kurskonzept der beiden Fortbildungswochen für Kochfachlehrer bzw. Ausbilder für Entwicklungshilfe

1 Gemäss der Forderung, sich als Lehrer in den Erfahrungsraum und den Aufgabenbereich des Lerners zu begeben, haben wir uns mit einem zentralen Fachthema auseinandergesetzt, das die Kochfachlehrer beschäftigt, ja bisweilen geradezu quält, dem Thema "Eiweiss", wie es gemäss neuem Lehrplan für Köche an der Berufsschule im Themenkreis "Ernährungslehre" behandelt werden soll. Einer der drei Kursleiter, ein Didaktiker, hat zu diesem Unterrichtsthema eine Lektion gestaltet. Dadurch hat er für den Kurs einerseits die erforderliche gemeinsame Wissensbasis geschaffen; andererseits stellte er sich als Kursleiter der gleichen Aufgabe, die auch von den Teilnehmern in ihrer Funktion als Berufsschullehrer gefordert wird und der sich im Verlaufe der Kurswoche auch einzelne Teilnehmer zu unterziehen hatten. Die selbst gestaltete Lektion schaffte eine Situation, in der das didaktische Reden und Handeln fassbar wurde; der Didaktiker wurde aber auch als Lehrer greifbar und angreifbar.

2 In einem zweiten Schritt - wir nennen ihn Aufgreifen - haben wir gesprächsweise eigene didaktische Erfahrungen und Ueberzeugungen aktualisiert und diskutiert. Die Gruppengespräche orientierten sich an folgenden Leitfragen:

Sie als Lehrling damals in der Berufsschule aber auch heute als Lernender:

Wann interessierten Sie sich im Unterricht?

Wann lernten Sie etwas im Unterricht?

Wann war Ihnen wohl im Unterricht?

Durch diese Fragen wurden Erfahrungen und Erinnerungen wachgerufen, die im Verlauf der individuellen Bildungsbiographien Nährboden für vielerlei subjektive Theorien geworden sind. Damit haben wir uns indirekt den Alltagstheorien der Kursteilnehmer über das unterrichtliche Handeln angenähert.

3 In einem dritten Schritt - wir nennen ihn Anknüpfen - bereiteten die Kursteilnehmer zum Fachthema der Woche "Eiweiss" eine Lektion vor, die sie mit Lehrlingen zu halten hatten und die auf Video aufgezeichnet wurde. Die Kursteilnehmer hielten den Unterricht so, wie er ihnen richtig erschien, ihrem Wissen und ihren Ueberzeugungen entsprechend - und er wurde in dieser Form von uns auch akzeptiert und ernst genommen.

Die Hauptarbeit des Kurses bestand nun darin, von den Lektionen ausgehend didaktische Themen aufzugreifen, Probleme bewusst zu machen, Lösungen zu suchen oder anzubieten.

4 Kennzeichen dieses Vorgehens ist die konsequente Anknüpfung an vorhandene Elemente und das Weiterführen in Richtung auf vorgenommene didaktische Kursziele.

In einem didaktisch-methodischen Einführungskurs für Ingenieure und Handwerksmeister, die sich für einen Ausbildungsauftrag in der Entwicklungshilfe vorbereiteten, haben wir diesen letzten Schritt des Weiterführens durch ein zusätzliches konsolidierendes Kurselement ergänzt.

5 Vor Abschluss des Kurses, den wir nach dem beschriebenen Muster durchgeführt haben, wurde den Kursteilnehmern in einer schematischen Aufzeichnung die Fortbildungswoche in ihren einzelnen Elementen nochmals vergegenwärtigt. Jeder der 12 Teilnehmer konnte so die gesamte Kurswoche vor seinem Auge nochmals Revue passieren lassen. Dabei forderten wir sie auf, dort inne zu halten, wo ihnen etwas aufgegangen, etwas hängen geblieben oder aber frag-würdig geworden war. Jeder Teilnehmer äusserte sich so zu einer ihm besonders wichtigen Kursphase und ortete damit gewissermassen seinen aktuellen Standort in der didaktischen Reflexion. Ueber die heute in Erwachsenenbildungskursen übliche Rückmeldung hinaus konnten wir auf diese Weise erkennen, ob, wo und mit welcher Intensität jeder Kursteilnehmer seine Wurzeln geschlagen hatte. Wir bezeichnen diesen fünften Schritt als Phase der didaktischen Verwurzelung. "Wurzeln fassen" oder "Wurzeln schlagen" drückt ja auch immer die Hoffnung aus, dass etwas wachse und sich weiter entwickle².

In dieser knappen Beschreibung unseres Vorgehens im Fortbildungskurs sind Elemente und das zentrale Anliegen unserer Forschungsmethode - die Befragten als handelnde Subjekte ernst zu nehmen und sie in ihren je eigenen Handlungssituationen aufzusuchen - leicht wiederzuerkennen. In der Tat ist unsere Forschungsmethode zur Praxismethode, nämlich zum didaktisch-methodischen Vorgehen in der Aus- und Fortbildung von Lehrern geworden. So sehr, dass die Lehrerbildner unter uns von sich behaupten, die Projektmethode habe ihrer Unterrichtsmethode etwas angetan; so dass wir post und propter EVA nicht mehr dieselben Lehrer sind. Wir nennen dies in unserer Projektgruppe "EVAs didaktischen Fall" - oder etwas ernsthafter ausgedrückt: die didaktische Wende des Forschungsprojekts 'Alltagstheorien'.

Worin besteht nun dieser Wendepunkt? Und was liesse sich, gegebenenfalls er würde zu einem allgemeinen Angelpunkt gemacht, in der Didaktik der Lehrerbildung - und vielleicht nicht nur dort - zum Guten oder zum Bessern wenden?

Auf diese Frage seien im folgenden thesenartig ein paar Antworten formuliert. Es handelt sich dabei um Forderungen aus unserer Projektarbeit, die noch einen grossen Anteil an genauer zu überprüfenden Hypothesen und Postulaten enthalten.

Zusammenfassung und Folgerungen aus der Projektarbeit für eine Didaktik der Lehrerbildung

Dem Forschungsvorhaben 'Alltagstheorien' liegt die Hypothese zugrunde, dass die Ausbildung von Lehrern in den berufsbildenden Fächern erst dann handlungswirksam wird, wenn die zu vermittelnden didaktisch-pädagogischen Inhalte und die ihnen entsprechenden Begriffe und Handlungsstrukturen im bereits vorhandenen Wissens- und Erfahrungsbestand des Lehrers verankert werden können.

Dieser Hypothese entsprechend müssten bei den aus- und fortzubildenden Lehrern zunächst jene subjektiven Theorien ausfindig gemacht werden, von denen sie sich in ihrem alltäglichen unterrichtlichen Handeln leiten lassen.

Wir nennen diese Kognitionen, aus denen das handelnde Subjekt seine Handlungen generiert, 'Alltagstheorien' und meinen damit: jene zu kognitiven Strukturen verbundene Erfahrungs- und Wissensbestände eines Handelnden, die er im Alltag zur Gestaltung seines Handelns bezieht.

Zur Ergründung dieser Alltagstheorien haben wir eine Erhebungsmethode entwickelt und angewandt, die als Prädigma einer praxisorientierten und praxiswirksamen didaktischen Methode auf die Ausbildung von Lehrern übertragen werden kann.

Unter Praxisorientierung verstehen wir nicht das Hineinholen unterrichtspraktischer Beispiele in den Theorieunterricht oder das Einüben von Sequenzen eines lerneffizienten Lehrer- und Unterrichtsverhaltens (sogenannte Lehrstrategien).

Der alltags-theoretisch gewendete Begriff des Praxisbezugs meint die Hinwendung zum Praktiker, der grundsätzlich imstande ist, selber über sein Handeln nachzudenken.

In der Lehrerbildung ist also nicht eine Unterrichtspraxis zu simulieren, sondern der Unterrichtspraktiker ist in seiner je aktuellen oder wieder zu aktualisierenden Praxis aufzusuchen, damit er sich die sein eigenes unterrichtliches Handeln gestaltenden Gedanken bewusst machen kann.

Ausgangspunkt einer handlungswirksamen Lehrerbildung sind demnach nicht irgendwelche abgelagerten oder gespeicherten allgemein pädagogische Wissensbestände - seien sie naiver oder elaborierter Art -, sondern jene subjektiven Vorstellungen, die einen Bezug zum aktuellen und individuellen unterrichtlichen Handeln haben. Kurz: Es interessiert der praktische Verstand der handelnden Person.

Den praktischen Verstand eines Handelnden befragen, heisst: die Person als handelndes Subjekt ernst nehmen. Geschieht dies in didaktischer Absicht, so verlangt das vom Lehrenden die Fähigkeit und die Bereitschaft, den Lernenden dort abzuholen, wo er - bezogen auf die ausbildungsrelevante Thematik - aktuell sich befindet.

Das didaktische Prinzip des Abholens impliziert zunächst ein Wo und ein Wie.

Lernende stehen nie an einem Null-Punkt. Sie befinden sich in einer kulturell und gruppenspezifisch vorgegebenen und individuell ausgestalteten "Landschaft". Der Abholer muss diese Landschaft kennen und sich darin bewegen können, das heisst: er muss jene Orte ausfindig machen, wo eine intellektuelle und emotionale Begegnung mit dem Abzuholenden fruchtbar sein kann.

Der Lehrende kennt nicht nur Thema und Methode seines Unterrichtens, oder in psychologisch-didaktischer Terminologie ausgedrückt: die Sachstruktur des Unterrichtsgegenstandes und die sicheren Wege durch das von ihm als kognitive Struktur aufbereitete Begriffsnetz. Er ist vielmehr auch imstande, in der je vorfindbaren "Landschaft" des Lernalters zielbezogene Orientierungspunkte zu setzen und Wege zu beschreiben, die den individuellen Möglichkeiten des Lernalters entsprechen. Mit andern Worten: Er kennt 'didaktische Modelle' zur Erhebung von Alltagstheorien und weiss sie situations- und adressatengerecht und damit auch lernwirksam anzuwenden.

Grundzüge derartiger 'didaktischer Modelle' sind:

- das Sich-Hinbegeben
- das Aufgreifen
- das Anknüpfen und
- das Weiterführen und Verwurzeln

Ein in diesem Sinn didaktisch gedeutetes 'Abholen' ist nicht bloss eine methodisch effiziente Lehrstrategie, sondern primär eine pädagogische Haltung, mit der ein Lehrender dem Lernenden begegnet und dessen authentische Erfahrungen aufgreift. Er akzeptiert die mit einer menschlichen Handlungssituation gegebene Komplexität, noch bevor er sie in didaktischer Absicht der Analyse und Beurteilung unterzieht. Er setzt sich mit dem im unterrichtlichen Handeln vorfindbaren Vorläufigen, Unverbundenen, Widersprüchlichen auseinander und sucht darin eine Grundlage, auf der er seine didaktischen Zielvorstellungen zum Tragen bringen kann ("Ankerpunkte" für die in der Lehrerbildung aufzubauen oder zu differenzierenden pädagogisch-didaktischen Wissens- und Handlungsstrukturen).

Der Lehrer fordert die Anpassungsfähigkeit nicht in erster Linie vom Lerner, sondern er bemüht sich zunächst selber um eine flexible Haltung.

Zu den vom Lehrer zu fordernden und in der Lehrerbildung systematisch zu fördernden Sachkenntnis und intellektuellen Fähigkeiten (des Strukturierens und des Sich-Bewegens in begrifflichen Strukturen) tritt als weitere Lehrqualifikation die Empathie, verstanden als didaktisch-ethische Fähigkeit des Anerkennens des Lernenden als handelndes Subjekt und des Sich-Hineinversetzens in seine Art des Denkens³.

Wenn man vom Lehrer allgemein sagen kann, er sei ein exemplarischer Lerner, so könnte man den Lehrerbildner darüber hinaus als einen exemplarischen Abholer charakterisieren.

Exemplarisch heisst hier: Er exemplifiziert an seinem eigenen didaktischen Vorgehen und Verhalten, wie respektvolles und lernwirksames Unterrichten geschehen kann, damit es - und das wäre dann die weiterführende Wirkung - auch in der Schule oder wo auch immer gelehrt und gelernt wird, auf analoge Weise nachvollzogen wird.

Bliebe abschliessend noch zu fragen, auf welche Art und in welcher Form dieses Lehren und Lernen in der Lehrerbildung praktiziert werden kann.

Wir haben erfahren, dass ein Forschen, wie wir es in unserem Projekt 'Alltagstheorien' betreiben, eine bildende Wirkung auf den forschenden Lehrer hat. Aufgrund dieser Erfahrungen und der sie begleitenden theoretischen Überlegungen ist zu vermuten, dass auch für eine handlungswirksame Lehrerbildung die anwendungsorientierte Forschung (etwa das Ergründen von subjektiven Theorien bei Schülern) ein bildendes und belebendes Element sein könnte.

Anmerkungen

- ¹ Die im folgenden verwendete Wir-Form soll den Konsens zum Ausdruck bringen, den wir in vierjähriger fruchtbarer Projektarbeit in den grundsätzlichen Fragen des Forschungsvorhabens in unserer Projektgruppe gewonnen haben.
- ² Der Leser mag sich wundern, dass sich Didaktiker der Sprache des Gärtners bedienen. Wir sind uns selber bewusst geworden, wie sehr wir dazu neigen, unsere eigenen Alltagstheorien in Bildern auszudrücken. Andererseits mussten wir im Verlauf unserer Befragungen feststellen, wie selbst bei Berufsschullehrern bezüglich Erziehung und Unterricht die bildhafte Sprache weitgehend verblasst ist. Stattdessen spricht heute auch der Handwerksmeister von "Motivation" und "Frustration", von "Lernziel", "Lernzuwachs" und "Erfolgskontrolle". Die erziehungswissenschaftliche Terminologie hat sich auch in diesen Kreisen niedergeschlagen. Wie weit sie wirksames Ideengut geworden ist, wäre erst noch zu ergründen: Man müsste hinter die Wörter kommen, um so auf den Grund der damit bezeichneten Begriffsinhalte vorzustossen - ein Anliegen, das unser Projekt in der Erhebung der Alltagstheorien und in den didaktischen Anwendungen verfolgt.
- ³ Insofern Denken immer inhaltsgebunden ist, kann auch die hier vom Lehrerbildner geforderte Fähigkeit des Sich-Hineindenkens nicht ein inhaltsleeres und personenunspezifisches "Fühlen" sein. Wer zum Beispiel Berufsschullehrer auszubilden hat, wird sich mit der gewerblich-industriellen Ausbildungssituation auseinandersetzen haben. Wiederum anders ist die Welt des Sekundarlehrers und nochmals anders die Welt des Gymnasiallehrers. - Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet, können die Ergebnisse, zumindest die inhaltlichen Aussagen, aus unserem Forschungsprojekt 'Alltagstheorien von Berufsschullehrern' nicht für Lehrer schlechthin generalisiert werden. Analog zu unserem Forschungsvorhaben wäre zu ergründen, was und wie Gymnasiallehrer, was und wie Sekundarlehrer denken, wenn sie unterrichten.

Literatur

VON CRANACH, M., KALBERMATTEN, U., INDERMUEHLE, Katrin & GUGLER, B. (1980) Zielgerichtetes Handeln. Bern und Stuttgart: Huber. / MONTADA, L., REUSSER, K. & STEINER, G. (Hrsg.) (1983) Kognition und Handeln. Stuttgart: Klett-Cotta. / NISBETT, R. & WILSON, T. (1977) Telling More than We Can Know: Verbal reports on Mental processes. *Psychological Review*, Volume 84,3, 231-259. / WAGNER Angelika C., MAIER Susanne, UTTENDORFER-MAREK Ingrid & WEIDEL Renate H. (1981) Unterrichtspsychogramme. Was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht. Reinbek: Rowohlt. / WAHL, D. (1981) Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrern. In: HOFER, M. (Hrsg.) Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens. München: Urban & Schwarzenberg.

Wir suchen das Gespräch

Ein Artikel - wie der in diesem Heft vorliegende über unser NFP EVA-Projekt 'Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln' - kann orientieren; er setzt Schwerpunkte, liest aus - aber er bleibt ohne Echo. Deshalb möchten wir gerne mit Ihnen ins Gespräch kommen.

Und so stellen wir uns das vor:

An einem Samstag im Juni treffen sich interessierte Personen, die in der Lehrerbildung tätig sind. Wir von der Projektgruppe orientieren über die bei Berufsschullehrern erhobenen Alltagstheorien und die nach dem Prinzip des Abholens entwickelten didaktischen Modelle. Gemeinsam denken wir unter dem Aspekt des Abholens Methoden der Erwachsenenbildung durch und suchen nach Anwendungsmöglichkeiten in unseren Wirkbereichen. Wir möchten in dieser Arbeitsgruppe auch unsere Projektarbeit unter psychologischen und/oder didaktischen Gesichtspunkten zur Diskussion stellen und damit ein Fachgespräch in Gang setzen, das sowohl uns als auch den Teilnehmern Anregungen für die Arbeit in Forschung und Lehre zu bringen vermag.

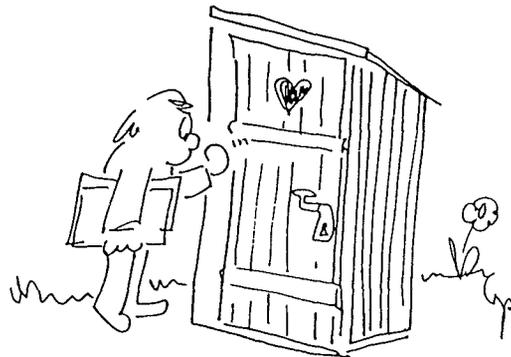
Wenn Sie sich von dieser Einladung angesprochen fühlen, schicken Sie uns bitte eine Postkarte an folgende Adresse:

NFP EVA-Projekt 'Alltagstheorien', c/o Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, Morgartenstrasse 2, 3014 Bern.

Für die Projektgruppe 'Alltagstheorien':

Hans Kuster

Im Buech, 3150 Schwarzenburg
Tel. 031/ 93 08 57



"Die Kurskürsnehmer dort abholen, wo sie sich befinden..."

Das Abhol-Prinzip etwas allzu wörtlich genommen - von Bruno Feyer - anlässlich eines SIBZ-Fortbildungskurses für Lehrer und Leiter Regionaler Methodikkurse '83

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 2
NUMMER 1

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

FEBRUAR 1984

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	<i>Peter Füglistner, Kurt Reusser, Fritz Schoch</i> Zum vorliegenden Heft: Den Lerner und Leser abholen	2
Bildungsforschung/ Bildungspraxis	<i>Peter Füglistner</i> 'Sich Hinbegeben' und 'Abholen' - Von der Forschungsmethode zum didaktischen Prinzip <i>Peter Nenniger</i> 'Abholen' - Ein didaktisches Prinzip der Lehrerfortbildung?	3 19
Verbandsmitteilungen	Jahresbericht des Präsidenten Protokoll der Jahresversammlung 1983 Jahresrechnung 1983 / Budget 1984 Kurskalender 1984	23 25 26 28
Kursberichte	<i>Gregor Wieland</i> Impulse für einen praxisorientierten Mathematikunterricht <i>Regine Born</i> Praxisberatung - Ein Erfahrungsbericht aus einem Kurs	29 30
Kursvorschau	<i>Hans Brühweiler</i> Umwelterziehung - Oekopädagogik	31
EDK-Mitteilungen	Ziel, Zweck und Organisation der EDK Die EDK und die schweizerische Lehrerbildung Fragen zum Bericht "Lehrerbildung Sekundarstufe I" Organigramm: Ausschuss Lehrerbildung	33 34 35 36
Das Kurzportrait	<i>Hans Jakob Streiff</i> Das Real- und Oberschullehrerseminar des Kantons Zürich	37
Buchbesprechungen	<i>PAPERT, S.:</i> Mindstorms-Kinder, Computer und Neues Lernen <i>Struwelpeter und Antistruwelpeter</i> <i>Martin WAGENSCHHEIN</i> - ein "exemplarischer" Abholer	41 43 45
Aus der Praxis - für die Praxis	Arbeitsunterlage zum Genetischen Lehren und zur didaktischen Frage	46
Gratulation	Zum 80. Geburtstag von Paul Schäfer	48
Aufruf zur Vernehmlassung	Bericht "Lehrerbildung Sekundarstufe I"	48