

Füglister, Peter; Messner, Helmut; Reusser, Kurt

"Es ist die Ganzheit der Tätigkeit, die mir vorschwebt" - Gespräch mit Hans Aebli zum Erscheinen seiner 'Grundlagen des Lehrens' (1987)

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 5 (1987) 3, S. 188-196



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Füglister, Peter; Messner, Helmut; Reusser, Kurt: "Es ist die Ganzheit der Tätigkeit, die mir vorschwebt" - Gespräch mit Hans Aebli zum Erscheinen seiner 'Grundlagen des Lehrens' (1987) - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 5 (1987) 3, S. 188-196 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-131169

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

"ES IST DIE GANZHEIT DER TAETIGKEIT, DIE MIR VORSCHWEBT"

Diesen Herbst erscheint bei Klett-Cotta Hans Aeplis zweiter Band seiner Allgemeinen Didaktik mit dem Titel "Grundlagen des Lehrens". Peter Füglistler, Helmut Messner und Kurt Reusser haben aus diesem Anlass mit dem Autor ein Gespräch geführt.

BZL: Herr Aepli, diesen Herbst erscheint Ihr neues Buch "Grundlagen des Lehrens" als zweiter Band Ihrer Allgemeinen Didaktik. Wenn man einen Blick ins Inhaltsverzeichnis wirft: 7 Teile, 26 Kapitel, so mutet es an wie eine *summa paedagogica*. Ist es ein Alterswerk? Wie sehen Sie das Buch?

Ae: Ich muss mit etwas Aeusserlichem anfangen. Als ich die 76er-Ausgabe der "Grundformen des Lehrens" überarbeitet habe, konnte ich eine ganze Reihe von Dingen, die mir wichtig sind, in der 83er-Fassung nicht mehr unterbringen, zum Beispiel die Frage der Lehrpläne, der Prüfungen oder der Unterrichtsvorbereitung. Das ist das eine gewesen, das andere, dass ich immer wieder gefragt worden bin, welches eigentlich meine pädagogischen Grundhaltungen seien und ob denn in den "Grundformen" alles gesagt sei, was einen guten Lehrer ausmache. Die Antwort ist natürlich Nein gewesen. Ich habe in den "Grundlagen" versucht, etwas grundlegender über die Kräfte und die Prozesse nachzudenken, die in einer guten Schule am Werke sind.

BZL: Und wer sind die Leser? Auch in diesem Band die Lehrer aller Stufen? Haben Sie eine Vorstellung von den Erwartungshaltungen Ihrer Leser? Haben Sie sie wohl erfüllt?

Ae: Autoren leben aus der Hoffnung. Ob sie begründet ist, das sehen sie daran, wie das Buch verkauft wird. Ich habe mir Mühe gegeben, die Lehrer anzusprechen, an ihre tiefe-

ren Motive anzuknüpfen. Diese bestehen ganz offensichtlich nicht nur darin, technisch guten Unterricht zu machen, sondern auch die menschlichen Prozesse ins Bewusstsein zu nehmen, die sich im Rahmen des Unterrichts abspielen. Das hat zu den Kapiteln über die sozialen Aspekte des Lernens, über Lernmotivation und Motivlernen geführt, und dieses wiederum zu praktischen Kapiteln wie demjenigen über die Gesprächsführung.

BZL: Wenn man so ein Buch schreibt, dann hat man wohl Vorstellungen darüber, was guter Unterricht sei. Welche Vorstellungen leiteten Sie beim Schreiben Ihres Buches? Wir glauben wahrzunehmen, dass Sie zum Teil neue Akzente setzen.

Ae: Wenn ein Autor älter wird, können bei ihm Kräfte und Anliegen durchbrechen, die früher durch das Vielerlei der oberflächlichen Anforderungen überdeckt waren. Ich habe mich beim Schreiben dieses Buches als Schüler von John Dewey entdeckt. Dewey ist für mich in den letzten Jahren immer mehr zur Vaterfigur geworden. Wenn ich etwas bewirken kann durch dieses Buch, dann vielleicht, dass die besten Ideen des Pragmatismus zu Ende dieses Jahrhunderts im deutschen Sprachgebiet wieder lebendiger werden. Es ist mir ein Anliegen, darauf hinzuweisen, was es heisst, für das Leben vorzubereiten, und die Kräfte, die die Gesellschaft bewegen, und die Einsichten, die man im Leben machen kann, schon in der Schule wirksam werden zu lassen.

BZL: Das geht über Vorstellungen von gutem Unterricht hinaus. Ist es nicht ein pädagogisches Buch, das Sie da nun geschrieben haben, mit Ausläufern bis hinein in philosophische, ethische und theologische Fragen?

Ae: Es ist der Versuch, jenseits der praktischen und technischen Aspekte des Schulehaltens etwas über Grundlagen des Lehrens zu sagen. Wenn man über Grundlagen nachdenkt, kommt man notwendigerweise auf anthropologische, auf philosophische Fragen. Und weil es den Menschen betrifft, ist das soziale Verhalten und soziale Lernen rasch einmal mit Fragen der Ethik verbunden, und über diese mit Fragen der Bestimmung des Menschen. Ich habe versucht, im Anschluss an die praktischen Fragen des Un-

terrichtes ein Stück weit in die Grundlagen hineinzu-
leuchten.

BZL: Sie haben eingangs des Gesprächs gesagt, dass dieses Buch Denklinien des ersten Bandes Ihrer Didaktik, der "Zwölf Grundformen" fortführt. Tauchen im neuen Buch aber nicht auch neue Themen auf, und haben sich darüber hinaus nicht auch gewisse Werthaltungen etwas verschoben? Wir denken da beispielsweise an die Kapitel zum **autonomen Lernen** und zur **Gesprächsführung**, und natürlich auch an die **sozialpsychologischen Kapitel**. Ist es da nicht ein neuer und vielleicht weniger kognitiver Aebli, der zum Leser spricht?

Ae: Man hat mich ja gerne einen Kognitivisten genannt. Es ist aber immer meine Grundhaltung gewesen, dass das Schullehnen und das Erziehen nicht nur eine intellektuelle, rationale Sache seien. Aber gesagt habe ich dies bisher wirklich nicht mit genügender Deutlichkeit. Im neuen Buch habe ich zu formulieren versucht, was mich eigentlich immer bewegt hat. Wenn Sie wollen: ein Durchbruch von Haltungen, die immer dagewesen sind, nun aber Durchbruch in die Formulierung, in die bewusste Theoriebildung. Das würde noch einmal die Kapitel über die sozialen Aspekte des Lernens betreffen. Ähnliches könnte ich über die Kapitel zum Lernen lernen sagen. Der autonome Mensch ist mir immer ein ganz wichtiges Ziel gewesen.

BZL: Aber sehen Sie nicht den Weg zur Autonomie heute etwas anders als früher? Sind zumindest die früheren "Grundformen" nicht doch relativ stark lehrerzentriert und lenkungsbetont gewesen: sozusagen Grundformen des angeleiteten Lehrens und weniger des autonomen, problemlösenden Lernens? Wenn hier eine Entwicklung stattgefunden hat, welches wären Ihre Wurzeln? Gibt es da auch signifikante Anstöße und Einflüsse von aussen, die Ihr Denken weitergetrieben haben, oder bleiben Sie dabei, dass das alles immer schon dagewesen ist?

Ae: Ja, die Sache mit dem Anleiten! Man hat immer wieder gesagt, Aebli leitet seine Schüler die ganze Zeit an. Aber diese Anleitung hat ein Ziel: das Unabhängigmachen von der Anleitung! Auch dies habe ich vielleicht bisher zu wenig deutlich gesagt. Ich habe mich nun bemüht, das

Ziel des autonomen Lernens und die Massnahmen, die zu seiner Verwirklichung notwendig und nützlich sind, deutlicher zu nennen. Wie bin ich darauf gekommen? Ich habe mich in den letzten Jahren mit Metakognition beschäftigt. Und da ist mir sehr klar geworden, was es bedeutet, wenn Lerner und Problemlöser sich ihrer eigenen Prozesse bewusst werden, und was diese Bewusstwerdung des eigenen Lernens für den Schüler wie auch für den Lehrer bedeuten kann. Etwas von dem ist in den neuen Band eingeflossen.

Zugleich muss ich sagen, dass sich in den letzten zehn Jahren auch der Geist der Psychologie verändert hat. Introspektion, lautes Denken, Nachdenken über eigenes Denken, über eigenes Lernen, über sich selbst und die damit zusammenhängenden Fragen des Selbstbildes sind in der Luft. Davon bin ich sicher mit beeinflusst. Diese Tendenzen bewegen weit über meine eigenen Gedanken hinaus die gegenwärtige pädagogische und psychologische Welt.

BZL: Herr Aebli, Sie haben in Ihren früheren Arbeiten viel über die Prozesse des Lernens nachgedacht, über Aufbauprozesse und über das Durcharbeiten von Begriffen beispielsweise. In dem neuen Buch taucht ein Begriff auf, der bei Ihnen neu ist, nämlich der Begriff der **Tätigkeit** und der **Lerntätigkeit**. Da klingt etwas an von aktiver Schule, von école active. Wie kommt es zu dieser stärkeren Akzentuierung des Tätigkeitsbegriffs?

Ae: In den "Grundformen" ist das Grundprinzip immer schon gewesen, dass Denken verinnerlichtes Tun sei. Das ist Piaget. Aber ich muss sagen, dass dieser Gedanke auf eine Weise abstrakt gewesen ist und dass die Tätigkeiten, die ich da genannt habe, z.T. auf der papierernen Seite waren. Jetzt habe ich den Tätigkeitsbegriff angereichert aus der Beobachtung und Anschauung dessen, was im tätigen Leben, in den Berufen zum Beispiel oder in der Wirtschaft, geschieht. Man kann dies als den Versuch sehen, den Tätigkeitsbegriff im Dewey'schen Sinne anzureichern, das heisst in der Schule Lebenstätigkeiten zu verwirklichen, um daraus theoretische Einsichten wachsen zu lassen.

BZL: Man kann in der bildungspolitischen Landschaft der Gegenwart einen neuen Ruf nach ganzheitlicher Bildung wahrnehmen. Natürlich tauchen auch die Stichworte Kopf,

Herz und Hand hier wieder auf. Sehen Sie Ihr Buch als einen Beitrag zu einer solchen Bildung?

Ae: Ganz sicher. Wobei ich sofort sagen möchte, dass mir ein plattes Verständnis von Pestalozzis "Kopf, Herz und Hand" immer ein Greuel gewesen ist. Ich würde es so sagen und damit an das vorher Gesagte anknüpfen: Es ist die Ganzheit der Tätigkeit, die mir vorschwebt. Wo ein Mensch in einer konkreten Situation mit anderen Menschen zusammen etwas unternimmt, wo er ein Werk zu gestalten versucht, da ist Ganzheit. Es ist nicht die "Harmonie" des 18. oder 19. Jahrhunderts, es ist auch nicht die Ganzheit der Gestaltpsychologen, die eine Ganzheit der Wahrnehmung und daher der blossen Kontemplation der Wirklichkeit war. Es ist die Ganzheit, die sich dort realisiert, wo Handeln mit einem Gegenüber und Tätigkeit an der Sache stattfindet.

LESEPROBE

HANS AEBLI: DIE DREI SAEULEN DES AUTONOMEN LERNENS: WISSEN, KOENNEN, WOLLEN

Wenn man die Grundformen des autonomen Lernens weiter analysiert, so erkennt man drei einfachere Komponenten, die in jedem autonomen Lernprozess ihre Rolle spielen: eine Komponente des Wissens, eine solche des Könnens und eine solche des Wollens. Was soll das heissen?

(1) Die Wissenskomponente: Sein eigenes Lernen kennen - eine klare Vorstellung von günstig verlaufenden Lernprozessen haben. Jeder Lerner und jeder geistig Arbeitende hat zwei Probleme. Er sollte seinen Lern- und Arbeitsprozess mit seinen Stärken und Schwächen kennen, und er sollte eine klare Vorstellung davon haben, wie diese Prozesse idealerweise ablaufen. Weder das eine noch das andere ist selbstverständlich. Die wenigsten Menschen haben eine gute Kenntnis ihres eigenen Verhaltens, schon gar nicht Kinder und Jugendliche. Sein eigenes Verhalten zu erkennen, setzt Selbstbeobachtung voraus. Jedermann kennt die Dinge, mit denen er umgeht, viel besser, als die Eigenart seines Umgangs mit den Dingen. Was wir hier sagen, gilt in noch höherem Masse für jenes Verhalten zweiter Ordnung, das wir Lernen nennen, für die Verhaltensverbesserung und seine Bedingungen.

Nun kann Selbsterkenntnis natürlich verschiedene Tiefen erreichen. Es geht nicht darum, aus jedem Schüler einen Philosophen oder einen Lernpsychologen zu machen. Was er von sich und seinen Lern- und Arbeitsprozessen wissen sollte, ergibt sich aus dem Vergleich mit idealen Lernprozessen. Das ist das andere. Der Schüler sollte eine Vorstellung haben, wie es zugeht, wenn wir in einen Text in optimaler Weise eindringen, wenn wir zu seinem Verständnis vorstossen, wenn wir ein Problem gemäss unseren besten Möglichkeiten lösen oder eine Handlung richtig planen, wenn wir uns Informationen einprägen oder eine Fertigkeit üben, und wenn wir schliesslich unsere Motivation bestmöglich aufrecht erhalten. Dieses Wissen besitzen die wenigsten Schüler. Das Lernen ist wie das Denken "eine unbewusste Tätigkeit des Geistes" geblieben (BINET 1922, 108).

Wer den idealen Verlauf eines Lernprozesses kennt, hat es leichter, bei sich selbst dessen realen Verlauf zu erkennen. Wer weiss, wie man einen Text liest, der kann auch die Schwächen seines realen Lesens erkennen, und wer weiss, wie man einen Übungsprozess günstig gestaltet (durch richtige Zeiteinteilung zum Beispiel), der wird auch sein eigenes Üben richtig zu diagnostizieren vermögen.

Was wir hier sagen, hat man in den letzten Jahren "metakognitives Wissen" genannt. Der Ausdruck ist berechtigt, wenn man ihn weit genug fasst. Metakognition ist das Wissen über das Wissen.

Hans Aebli:

**Grundlagen
des Lehrens**

Ca. 400 Seiten, 5 Abbildungen, 30,- DM
ISBN 3-608-93116-3
Leinenausgabe 50,- DM
ISBN 3-608-93129-5

Dieser Band schließt an die *Zwölf Grundformen des Lehrens* an, kann jedoch unabhängig von diesen gelesen werden. Er vermittelt Klarheit über die grundlegenden Zusammenhänge, in denen der Unterricht steht: Im ersten Teil finden sich Kapitel, die eine »Taxonomie« unterrichtlicher Tätigkeiten und der Lernbereiche enthalten und sich mit den Vorgängen des »sozialen Lernens« in der Schule, seinen Inhalten und seinen Zielen auseinandersetzen. Das Problem der »Autorität« und »Disziplin« ist in diesen Rahmen eingeordnet. Der zweite große Problemkreis betrifft die »Lernmotivation« und das »Motivlernen«, das zum »Lernen des Lernens« überleitet: Wie lernt man das »autonome Lernen«? Aus den Grundformen von 1976 sind schließlich die Kapitel über die »Curriculumtheorie«, die Lernzielbestimmung, das »Prüfen« und das »Bewerten« übernommen, allerdings in stark überarbeiteter Form. Das Kapitel über die Unterrichtsvorbereitung ist neu. Man hat Aebli manchmal vorgeworfen, seine Didaktik sei allzu praktisch. Die »Grundlagen des Lehrens« korrigieren dieses Bild. Obwohl er auch hier immer wieder seine praktische Neigung zeigt, vermittelt das Buch eine tiefe Deutung dessen, was die Schule und das Unterrichten innerlich begründet.

Hans Aebli Grundlagen des Lehrens

Dies ist der zweite, _____ und das Disziplinproblem. _____
selbständige Band einer _____ im sechsten zeigen wir, _____
Allgemeinen Didaktik auf _____ wo die Curriculumtheorie _____
psychologischer Grundlage. _____ heute steht und wie man _____
den Unterricht plant. _____
Hier fragen wir nun: _____ Schließlich untersuchen wir _____
Was sind natürliche Lern- _____ Notwendigkeit und Gefahren _____
situationen? Kann man sie _____ des Prüfens und Erläutern, _____
auch in der Schule schaffen? _____ wie man Schulleistungen _____
Dies ruft nach realen und _____ wie man Schulleistungen _____
sozialen Tätigkeiten. _____ richtig benotet. _____
Darum der zweite Teil über _____
das soziale Lernen. Im _____
dritten geht es um die _____
Lernmotivation und um das _____
Motivlernen: Grundprobleme _____
jeden Unterrichts. Dann _____
erklären wir, wie Schüler _____
das Lernen lernen und zu _____
autonomen Lernen werden. _____
Zentrale Themen des fünften _____
Teils sind Gesprächsführung. _____



Klett-Cotta/Pädagogik

**Das pädagogische Standardwerk
für die schulische Praxis.**



15 JAHRE KLETT-COTTA 1977-1992

Der Autor:

Hans Aebli ist Schüler von Jean Piaget, dessen Werke er bei Klett-Cotta herausgibt. Seit 1971 leitet er die Abteilung »Pädagogische Psychologie« der Universität Bern. Jüngst erhielt er die Ehrendoktorwürde der pädagogischen Fakultät an der Kieler Universität.

**Von Hans Aebli sind bei
Klett-Cotta erschienen:**

**Zwölf Grundformen
des Lehrens**
409 Seiten, 30,- DM
ISBN 3-608-93044-2
Leinenausgabe 50,- DM
ISBN 3-608-93130-9

**Denken: das Ordnen
des Tuns**
Band I: Kognitive Aspekte
der Handlungstheorie
Handeln, Deuten von
Situationen und Texten,
Operieren
1980, 268 Seiten, Leinen,
32,- DM
ISBN 3-12-930120-8

**Band II: Denkprozesse:
Problemlösungen und
Begriffsbildung, die Organi-
sation des Wissens, Medien
des Denkens: Bild und
Sprache. Lernen und Ent-
wicklung, Philosophische
Aspekte**
1981, 434 Seiten, Abb., Reg.,
Leinen, 46,- DM
ISBN 3-12-930130-5

Psychologische Didaktik
Didaktische Auswertung der
Psychologie von Jean Piaget
Aus dem Französischen von
Hans Cramer
6. Aufl. 1976, 180 Seiten,
4 Abb., Leinen, 28,- DM
ISBN 3-12-920110-6

**Über die geistige
Entwicklung des Kindes**
4. Aufl. 1975, 124 Seiten,
9 Abb., 4 Tabellen,
kartoniert, 24,- DM
ISBN 3-12-920130-0

Eigentlich müssten wir von Meta-Lernen, Meta-Verstehen, Meta-Problemlösen, Meta-Üben/Einprägen und Meta-Motivation sprechen. Es ist nichts anderes als das Wissen über diese psychologischen Prozesse, also psychologisches Wissen. Allerdings, so haben wir gesehen, nicht als angelerntes theoretisches Wissen, sondern als ein Wissen, das wir auf uns selbst beziehen: *mein* idealer Lernprozess und *mein* realer Lernprozess, mit seinen Qualitäten und Schwächen.

Nun wird man sich fragen, ob es denn möglich sei, den Schülern ein derartiges psychologisches Wissen zu vermitteln. Wir werden zeigen, dass dies möglich ist. Hier bemerken wir nur, dass es sich um das klassische Problem jeder Didaktik handelt: dem Schüler ein Wissen zu verschaffen, das seiner Stufe entspricht. Genau so, wie wir mit ihm im Leseunterricht über menschliche Probleme sprechen, die er in ihrer ganzen Tiefe noch nicht versteht, und wie wir im naturwissenschaftlichen Unterricht über Erscheinungen sprechen, welche der Erwachsene und der Wissenschaftler sehr viel tiefer verstehen, genau so ist es auch möglich, auf jeder Stufe einfache und vorläufige Aussagen über die Vorgänge des Lesens, des Verstehens, des Problemlösens usw. zu machen. Einmal müssen wir ja beginnen. Es gibt keine Altersstufe, auf der wir plötzlich mit der "ganzen Wahrheit" kommen könnten.

(2) *Die Könnenskomponente: Lernverfahren praktisch anwenden.* Alles Wissen über Lernprozesse steht natürlich im Dienste seiner praktischen Anwendung. Lernen ist eine Tätigkeit. Wir möchten erreichen, dass sie der Schüler selbständig auslösen und richtig steuern kann. Das Lernziel heisst also: *Selbststeuerung (exekutive Kontrolle) des Lernens.* Daher muss das Wissen zum Können werden. Der Schüler soll nicht nur über den Prozess sprechen. Er soll sich zu seinem richtigen Vollzug anleiten können. Das geschieht wesentlich durch *Selbstinstruktion.* Der Weg ist klar. Der Schüler weiss: wenn man eine bestimmte Übungszeit nützen will, so muss man sie in kleine Einheiten über mehrere Tage verteilen. Massiertes Üben ist unrationelles Üben. Aus diesem Wissen wird die Selbstinstruktion: "Ich verteile mein Üben (Wiederholen; Auswendiglernen...) über mehrere Tage." Wir werden sehen, dass hierzu zwei Einsichten nötig sind: der Schüler muss die "Auslösebedingungen" für die Regel erkennen. Das ist der "Wenn-Teil" der Regel: "Wenn ich meine Übungszeit optimal nutzen will..." Das andere ist der "Dann-Teil": "dann muss ich verteilt, statt massiert üben." Aber die Auslösung und richtige Steuerung des Lernprozesses ist nur das eine. Das andere ist die *Selbstprüfung des Lernerfolgs.* Wir wollen wissen, ob sich die Lernmethoden, welche wir pflegen, auch bewähren. Wir wollen auch wissen, ob sich der methodische Aufwand, den wir betreiben, lohnt. Das erfahren wir, indem wir den Lernerfolg kontrollieren.

Dabei handelt es sich nicht nur um globale Kontrollen: Kann ich das Gedicht auswendig aufsagen, ist das Ergebnis meiner Rechnung richtig? Es geht auch um die Kontrolle der spezifischen Wirkung der ausgeführten Operationen und der angewandten Methoden. Wenn ich einen Text konzentriert gelesen habe und im Geiste in Bedeutungseinheiten gegliedert habe: Kann ich ihn gemäss diesen Einheiten reproduzieren? Wenn ich die wesentliche Struktur eines Textes herausgearbeitet habe, kann ich ihn als Netz aufzeichnen? Wenn ich beim Lösen eines Problems die Übersicht, die mir zu entgleiten drohte, durch eine besondere Massnahme wiederhergestellt habe, kann ich nun einen bestimmten Teilschritt, eine Teiloperation im ganzen situieren und sagen, warum sie gerade hier nötig ist?

Auch hier erkennt man, dass im herkömmlichen Unterricht die prüfende Instanz allzu häufig der Lehrer allein ist. Wir möchten dem Schüler beibringen, sein Lernen nicht nur selbst zu steuern, sondern dessen Ergebnisse auch selbst zu beurteilen, zu diagnostizieren. Das nennen wir die Selbstkontrolle des autonomen Lerners.

Wie erwirbt man nun praktische Lernverfahren? Es ist wie bei jedem anderen praktischen Lernen. Man muss die Verfahren ausprobieren, üben und vielfältig anwenden. Dabei muss man sich immer wieder selbst beobachten und die Verfahren mit ihrem Ertrag vergleichen. Demonstrationen des Lehrers können eine wichtige Rolle spielen. Wir haben schon mehrmals auf die Fruchtbarkeit des lauten Vordenkens und der lauten Selbstinstruktion hingewiesen.

(3) Die Willenskomponente: Vom Nutzen der Lernverfahren überzeugt sein und sie anwenden wollen. Die dritte Säule des autonomen Lernens ist eine Frage der Überzeugung und des Wollens. Wir empfehlen den Schülern im Verlaufe der Schuljahre sehr vieles, auch, wie man richtig arbeitet und lernt. Aber unsere Belehrungen sind nur wenig wirksam. Wenn es darauf ankommt, wenden sie die meisten Schüler nicht an. Wir werden im Abschnitt über das Problemlösen sehen, warum das der Fall ist. Die Gründe hängen mit dem Aufwand der Lernverfahren zusammen.

Der Schüler soll also günstige Verfahren des Lernens und Arbeitens nicht nur auf Aufforderung hin anwenden können. Er soll von ihrem Nutzen so überzeugt sein, dass er sie auch unaufgefordert und wenn ihn niemand kontrolliert, anwendet, beim Lösen der Hausaufgaben z.B. und auch nach der Schulentlassung.

Aus: Hans AEBLI (1987), Die Grundlagen des Lehrens, Stuttgart: Klett

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

Jahrgang 5
Heft 3
Oktober 1987

ISSN 0259-353X

Erscheint 3 Mal jährlich: Februar, Juni, Oktober
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

HERAUSGEBER

Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)
Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)
Präsident: Dr. Hans Brühweiler, Landstrasse 12
4452 Itingen 061/ 98 39 88

REDAKTION

Dr. Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20
3053 Münchenbuchsee 031/ 86 38 17
Dr. Kurt Reusser, Schlössli
3412 Heimiswil 034/ 22 84 63
Dr. Fritz Schoch, Thoracker 1
3294 Büren an der Aare 032/ 81 40 89

INSERATE UND STELLENANZEIGEN

Dr. Peter Füglistner (verlangen Sie das Merkblatt mit den
BzL-Insertionsbedingungen)

REZENSIONSEXEMPLARE UND BUCHBESPRECHUNGEN

An Dr. Peter Füglistner senden. Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtungen. Bei Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

NORMEN ZUR ABFASSUNG VON MANUSKRIPTE

Normen und Hinweise zur Herstellung druckfertiger Typoskripte und Disketten können bei den Redaktoren bezogen werden. Manuskripte bitte in dreifacher Ausführung an einen der Redaktoren schicken.

ABONNEMENTSPREISE

Mitglieder SPV/VSG: sFr 20.- (im Verbandsbeitrag eingeschlossen)
Nichtmitglieder SPV/VSG: sFr 25.-
Gönner (freiwillig): sFr 40.-
Institutionen: sFr 40.-

ADRESSÄNDERUNGEN / ABONNEMENTSMITTEILUNGEN

Schriftlich an: 'BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG', Postfach 507,
3421 Lyssach

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr 10.- bestellt werden (solange Vorrat)

DRUCK

Suter Repro AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern 031/ 25 87 67

Inhaltsverzeichnis

<i>Editorial</i>	Kurt Reusser, Peter Füglistner Fritz Schoch	155
<i>Würdigung</i>	Hans Gehrig Zum Rücktritt von Marcel Müller-Wieland	158
<i>Schwerpunkt Didaktik</i>	Peter Metz Von Herbarths Lebensprozess zu Aebli vier Funktionen im Lernprozess	166
	Peter Füglistner 'Abholen' und 'Begleiten' - ein unterrichtspraktischer Versuch, ein didaktisches Bild auf den Begriff zu bringen	180
	Peter Füglistner, Helmut Messner, Kurt Reusser Gespräch mit Hans Aebli zum Erscheinen seiner 'Grundlagen des Lehrens' (1987)	188
<i>AG Fachdidaktik</i>	Walter Furrer EDK-Arbeitsgruppe 'Qualifizierung von Fachdidaktikern in der Lehrerbildung'	197
<i>Relevanz der Volksschule</i>	Roland Rüegg Wie der Lehrer, so die Schule? Ein Antwortversuch von Zwanzigjährigen 1. Teil	202
<i>Verbandsteil</i>	Hans Brühweiler Einladung zur Jahrestagung des VSG und zur Jahresversammlung des SPV vom 6./7. November 1987 in Baden	203
<i>Kurskalender</i>	Hinweise auf Kurse und Tagungen	205
<i>Relevanz der Volksschule</i>	Roland Rüegg Wie der Lehrer, so die Schule? Ein Antwortversuch von Zwanzigjährigen 2. Teil	207
<i>Luzerner Lehrerbildung</i>	Lothar Kaiser, Arnold Wyrsh Reform der Primarlehrerbildung im Kanton Luzern	216
<i>Kurzportrait</i>	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau	223