

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 63 (1976)
Heft: 21

Artikel: Lehr-/Lernverhaltenstraining am Lehrerseminar Liestal :
Erfahrungsberichte II
Autor: Osswald, Elmar
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-533564>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 19.03.2025

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

siedel nicht ab, mich in allem Guten getreulichst zu unterweisen; unterdessen lernete ich in solchem harten Leben Hunger, Durst, Hitz, Kälte und grosse Arbeit überstehen, und zuvorderst auch Gott erkennen, und wie man ihm rechtschaffen dienen sollte, welches das Vornehmste war.»

Kritik an den simplicianischen Lernmethoden

Die hier angeführten simplicianischen Lernmethoden waren vorwiegend für ein Leben in der Einsamkeit bestimmt, das in grösstmöglicher Beschränkung ablief. Grimmelshausen lässt den Simplicius selbst darüber sagen: «Zwar wollte mich mein getreuer Einsiedel ein mehrers nicht wissen lassen, denn er hielt dafür, es sei einem Christen genug, zu seinem Ziel und Zweck zu gelangen, wenn er nur fleissig bete und arbeite . . .» Unser heutiges Bildungsziel ist auf Vertiefung und Erweiterung der Persönlichkeit des Schülers gerichtet und vollzieht sich mit dem Ziel, ihn fähig zum friedlichen und gegenseitig fördernden Zusammenleben mit andern Menschen zu machen.

Grimmelshausen lässt den Simplicius den Mangel seiner einseitigen und vor allem einsamen Bildung erkennen und so darstellen: «. . . dahero es kommen, ob ich zwar in geistlichen Sachen ziemlich berichtet wurde, mein Christentum wohl verstand, und die deutsche Sprache so schön re-

dete, als wenn sie die Ortographia selbst ausspräche, dass ich dennoch der Einfältigste verblieb; gestalten ich, wie ich den Wald verlassen, ein solcher elender Tropf in der Welt war, dass man keinen Hund mit mir aus dem Ofen hätte locken können.»

Anmerkungen

- ¹ Wir zitieren hier und im folgenden immer aus der *Simplicissimus*-Ausgabe der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft, Darmstadt 1971, der der Erstdruck von 1668 zugrundegelegt wurde.
- ² Vgl. dazu den Abschnitt «Spiele dienen der Bildung» in meinem Buch «Spiele, spielend leicht», Wien und München, 2. Aufl. 1974.
- ³ Zit. aus: *Gesellschaft – Literatur – Lesen – Litteraturrezeption in theoretischer Sicht*, hrsg. von Manfred Naumann unter Mitarbeit von Dieter Schlenstedt, Karlheinz Barck, Dieter Kliche, Rosemarie Lenzer. Ost-Berlin/Weimar 1974.
- ⁴ Vgl. dazu auch: Wolfgang Klafki: *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* (1959) – J. Flügge: *Die Entfaltung der Anschauungskraft* (1963) – M. Bönsch: *Grundphänomene des Unterrichts* (1966) – O. Kampmüller: *Vorschulzeit und Schulanfang* (1975); hier besonders das Kapitel «Sprachliche Förderung», S. 49–61: *Wie spricht man mit Kindern?*
- ⁵ Hugo Gaudig: *Didaktische Ketzereien*. 5. Auflage, 1922.
- ⁶ Vgl. dazu auch den Abschnitt «Gespräche als wirkungsvolles Bildungsmittel» in meinem Buch «Lernen mit Erfolg». Wien 1973 (3. Aufl.), und das Kapitel «Wer viel fragt, erfährt viel» in meinem Buch «Vorschulzeit und Schulanfang», a. a. O.

Lehr-/Lernverhaltenstraining am Lehrerseminar Liestal Erfahrungsbericht II

Elmar Osswald

1. Einführung

Seit Erscheinen des Erfahrungsberichts I¹ konnten manche der dort formulierten Probleme gelöst werden. Das angebotene Lehr-Lernverhaltenstraining im 1. und 2. Semester der Grundausbildung zum Primarlehrer hat sich etabliert und ist als fester Bestandteil dieser Ausbildung anerkannt. Es besteht die Absicht, darüber gesondert zu berichten.

Der hier vorliegende *Erfahrungsbericht II* befasst sich mit Problemen, die mich seit Sommer 1973 in zunehmendem Masse beschäftigten und beschäftigen.

Die Seminaristen (in der Folge Kandidaten genannt) absolvieren ab 3. Semester wöchentlich einen unterrichtspraktischen Ausbildungstag, die sogenannte Tagespraxis. In 4 Wochenpraktika (2 Wochen, 3 Wochen, 2 Wochen, 4 Wochen), die sie zum Teil in

Kleingruppen absolvieren, erhalten sie im 3. und 4. Semester eine zusätzliche, vertiefte unterrichtspraktische Ausbildung. Die hauptsächlichen Probleme, denen sie gegenüberstehen, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1.1 Erzieherische Probleme

- Selbst- und Fremdwahrnehmungsprobleme
- angeschlagenes Selbstverständnis
- geringe Sensibilität für Gruppenprozesse
- Entscheidungsfähigkeit
- Führungsstil, Balance zwischen «Führen und Wachsenlassen»

1.2 Didaktische Probleme

- grosse Schwierigkeiten, angemessene Ziele zu formulieren
- grosse Schwierigkeiten, quantitativ und qualitativ das Anspruchsniveau der Schüler zu treffen
- Organisationsprobleme
- Arbeitsrhythmus
- «die Gestalt zu schliessen», Unterrichts-evaluation

Diese Beobachtungen führten mich zu der folgenden

2. Fragestellung

Wie ist es möglich,

- die *Selbstwahrnehmung* zu verbessern, Kongruenzprobleme und blinde Flecken des Unterrichtenden aufzudecken?
- den Unterrichtenden erleben zu lassen, wie sein Führungsstil auf andere, insbesondere die Schüler, wirkt?
- dem Unterrichtenden aufzuzeigen, dass Unterricht wesentlich von Gruppenprozessen (z. B. informellen Machtverhältnissen, Rollenfixierungen, Feedbackgewohnheiten, Gruppennormen, Kooperation- und Konkurrenzverhältnissen) mitbestimmt wird?
- dem Unterrichtenden angemessene Lösungsvarianten bei aktuellen, kritischen Entscheidungssituationen anzubieten?
- dem Unterrichtenden klar zu machen, dass mangelnde Zielklarheit beim Lehrenden zu Ziellosigkeit beim Lernenden führen kann?
- dem Unterrichtenden aufzuzeigen, dass seine aktuellen Unterrichtsprobleme auf quantitativer und/oder qualitativer Über- bzw. Unterforderung der Schüler beruhen?

– dem Unterrichtenden deutlich zu machen, dass sein Unterricht im Chaos endet, weil akute Mängel in der Unterrichtsorganisation bestehen (fehlende Materialbereitstellung, mangelnde Auftragserteilung, und so weiter)?

– den Unterrichtenden erleben zu lassen, dass mangelnde Rhythmisierung zu Langleweiligkeit und totem Lernen führen kann?

– den Bewusstseinsgrad für «die geschlossene Gestalt» zu erhöhen, d. h. aufzuzeigen, dass im Abschliessen einer Arbeit, einer Unterrichtsphase, einer Unterrichtsstunde, einer Unterrichtseinheit Befriedigung liegen kann für Lehrer und Schüler?

– all dies zu tun, *ohne* auf die tradierte Lektionsbesprechung zurückgreifen zu müssen. Wie ist es möglich, all dies *angemessen* zu tun, ohne unnötige Verletzung oder Schonung des Unterrichtenden?

Diese Fragen beschäftigten mich seit einiger Zeit in zunehmendem Masse. Im Ansatz tauchte das Problem erstmals während eines ULEF-Kurses², den ich mit zwei Mitarbeitern von R. Tausch³ in Liestal durchführen konnte, auf. Das damals von I. Langer und F. Schulz von Thun vorgeschlagene Konzept, eine normale Lektion auf 15 Minuten zu konzipieren, durchführen zu lassen durch einen Kursteilnehmer mit Kursteilnehmern als Schüler, aufzuzeichnen auf Videoband und gemeinsam zu besprechen, konnte mich nicht befriedigen. Ich empfand die Unterrichtssituation als unecht und ungeeignet, die *eigentlichen* Defizite des Unterrichtenden aufzuzeigen. Eine Publikation von R. Signer⁴ brachte mich dann auf die Idee, in ähnlicher Richtung wie dort aufgezeigt, weiterzusuchen. Ich erhielt Gelegenheit, in einem vom Verein für Lehrerfortbildung BL und drei vom ULEF organisierten Kursen⁵ Erfahrungen zu sammeln, die zur folgenden Methodenkonzeption führten:

3. Lehr-Lernverhaltenstraining für Kandidaten des 3. Semester am Lehrerseminar Liestal und praktizierende Lehrer (Lehrerfortbildung)

3.1 Zielformulierung

Der Teilnehmer steht zu sich selbst

- nimmt sich in der gegebenen Situation (Videoaufnahme seines Unterrichts, sein

- Verhalten in der Kursgruppe) *real* wahr
- ist bereit, erkannte Ausbildungsdefizite im Verhalten und in der didaktischen Planung zu beheben
- ist sein eigener, verantwortlicher Leiter in der Gruppe (Chairman-Postulat, Ruth C. Cohn)
- nimmt eigene Bedürfnisse und Gefühle wahr und bringt sie in die Gruppe ein (Störungs-Postulat, Ruth C. Cohn)

Der Teilnehmer steht zum Mitmenschen

- nimmt ihn ernst, indem er ihm seine gefühlsmässigen Reaktionen angemessen mitteilt
- hört sich seine Mitteilungen an
- akzeptiert seine Gefühle und Bedürfnisse
- nimmt ihn so, wie er ist, nimmt ihn *real* wahr
- erlebt bei zunehmendem Vertrauen und Selbstvertrauen Sicherheits- und Geborgenheitsgefühle in der Gruppe

Der Teilnehmer steht zu seinem Lehr-Lernauftrag

- versteht unter «Lehren» ein dauerndes, «lebenslanges Lernen»
- plant Unterricht lang-, mittel- und kurzfristig
- setzt realisierbare Ziele
- verwirklicht einen angemessenen Arbeitsrhythmus
- evaluiert seinen Unterricht

Zu diesem Zweck versucht der Leiter ein Klima des Vertrauens zu schaffen durch

- kongruentes Verhalten
- Akzeptierungsbereitschaft
- einführendes Verständnis
- Angstabbau
- konkrete Lösungsvariablen
- Krisenintervention

3.2 Inhalte

Während des Kandidaten-Kurses nehme ich eine vom Kursteilnehmer gewählte 45minütige Unterrichtsstunde in der Tagespraxis auf. Mit praktizierenden Lehrern tue ich dies vor Kursbeginn in deren Klassenzimmer. Diese Videokassette bildet zusammen mit der Unterrichtsvorbereitung den Hauptinhalt. Daneben kommen je nach Situation geeignete Spiele und TZI-Themen zum Einsatz. Geeignete Texte (vorwiegend aus der humanistischen Psychologie sowie der lehr-

theoretischen und strukturtheoretischen Didaktik) können erkannte Änderungswünsche unterstützen.

3.3 Methoden

Das methodische Vorgehen basiert auf zwei Leitlinien:

– Nach einer vom Kursleiter bestrittenen Anlaufphase wird der Unterricht durch ein Planungskomitee, bestehend aus 2 Kursteilnehmern und dem Kursleiter, unter Berücksichtigung der anstehenden Teilnehmerbedürfnisse vorstrukturiert und jeweils zu Beginn der Doppelstunde (Tagesarbeit) vorgestellt⁶.

– Der Unterricht ist *variabel*, d. h. er will den tatsächlichen Bedürfnissen der Kursteilnehmer Rechnung tragen. Zu diesem Zweck können eingesetzt werden:

- Plenumsarbeit nach TZI⁷
- Kleingruppenarbeit
- Partnerarbeit
- Rollenspiel
- Spiele zur Auflockerung, zur Bewusstmachung eigener Barrieren, zum Angstabbau, zur Bewusstmachung von Machtverhältnissen in der Gruppe, usw.
- Visionierung der Videokassette im Plenum
- Visionierung in der Halbgruppe
- Visionierung zu zweit oder alleine
- Auswertung mit dem Leiter zusammen, die Gruppe schaut zu (Tausch – Lehrerverhaltenskriterien⁸, Stevens – Wahrnehmungskriterien⁹)
- Auswertung im Plenum
- Textstudium
- fishbowl TZI

Mit dem Einsatz der Videokassetten beginne ich erst, wenn in der Gruppe Angstgefühle so weit abgebaut sind, dass Vertrauen und Selbstvertrauen, gekennzeichnet durch grössere Offenheit und Risikobereitschaft der Teilnehmer, vorzuherrschen beginnen. Die direkte Konfrontation mit sich selbst kann nach meiner Erfahrung so belastend werden, *dass die Gruppe in der Lage sein muss, mitzutragen.* Ein Kursteilnehmer, der bereit ist, seine Videokassette zur Diskussion zu stellen, trägt sich in eine Liste ein. Wer dies nicht will, braucht dies nicht zu tun. Seine Aufzeichnung wird dann *nicht* angeschaut. Die Einsicht, dass beide Ver-

haltensweisen *gleichberechtigt* nebeneinander stehen, wirkt nach meiner Erfahrung angstabbauend.

3.4 Medien

Während der Lektionsaufzeichnung arbeite ich mit einem «National Portable Video Recorder, NV 3085». Die Kamera führe ich von Hand. Ich «schiesse» die Bilder und bewege mich frei im Zimmer.

Dies ist dank eines 10-m-Videoverlängerungskabels möglich, das die Kamera mit dem Recorder verbindet. Die «National Video Tape High Density NV-P43H» bringen auch bei schlechten Lichtverhältnissen trennscharfe Bilder.

Nach langem Suchen und Ausprobieren konnte jetzt auch das Tonproblem gelöst werden. Ein 56 cm langes Sennheiser-Richtmikrofon Typ MKH, 815 T, bringt vorzügliche Tonqualität, muss aber gesondert, wie etwa in der Sendung Telearena des Schweizer Fernsehens sichtbar, bedient werden. Diese Aufgabe hat meine Frau übernommen. Wir sind mittlerweile so aufeinander eingespielt, dass wir uns aus Distanz nonverbal verständigen können.

Bei wenig ergiebigen Unterrichtsphasen greife ich zum Fotoapparat. Ich arbeite mit einer «Minolta XE-1» mit den folgenden Objektiv:

- MC Rokkor-PG, 1 : 1,4 f= 50 mm
- MC Rokkor-SI, 1 : 2,5 f= 28 mm
- MC Macro Rokkor-QF, 1 : 3,5 f= 50 mm
- MC Tele Rokkor-PF, 1 : 2,8 f=135 mm
- MC Tele Rokkor, 1 : 3,5 f=200 mm

Ich benütze «Kodak Ektachrome 23-DIN-Filme» und einen «Braun 2000 40-VCR-Elektronenblitz». Die Dias eines Kursteilnehmers werden von der Visionierung seiner Videokassette vorgestellt. Sie bringen die Farbe zum schwarzweissen Videofilm.

Die vom Kursteilnehmer freigegebenen Video- und Dia-Aufnahmen werden zu Schulungszwecken archiviert. So ist eine umfangreiche Videothek und Diasammlung im Entstehen begriffen.

4. Erste Ergebnisse

Die hier vorgestellten ersten Ergebnisse resultieren aus 2 verschiedenen organisierten Kursen. Lassen Sie mich deshalb zunächst die Teilnehmer und organisatorischen Be-

dingungen der Kurse (in der Folge als Gruppe A und Gruppe B bezeichnet) vorstellen.

4.1 Gruppe A (Kandidaten des 3. Semesters des Lehrerseminars Liestal)

Im Sommer 1975 bewilligte die Subkommission Seminar der Aufsichtskommission der Gymnasien und des Lehrerseminars BL einen von Herbst 1975 bis Frühjahr 1976 dauernden *Pilotkurs LVT* (Lehr-Lernverhaltens-training) mit freiwilligen Kandidaten des 3. Semesters. Es meldeten sich 14 Kandidaten (7 männlichen, 8 weiblichen Geschlechts). Ein Kandidat trat vor Beginn des Kurses einen Urlaub an, eine Kandidatin verliess das Seminar kurz nach Beginn des Kurses, eine Kandidatin schied nach der 13. Sitzung wegen zunehmender Arbeitsbelastung aus. Der Kurs wurde zusätzlich zu einem strengen Pflichtpensum in der Freizeit durchgeführt. Es wurden 17 wöchentlich stattfindende Sitzungen à 2 Unterrichtsstunden abgehalten. In der 7. Sitzung wurde die erste Videokassette eingesetzt und besprochen. 6 weitere Videoaufnahmen folgten, unterbrochen durch Spiele und Konfliktlösungsgespräche, die von den Teilnehmern vorwiegend von aussen in diese Veranstaltung hineingetragen wurden.

Die Teilnehmer gehörten mit einer Ausnahme der gleichen Klasse an (PLK 9/III), was zur Folge hatte, dass sie die ganze Woche während des grössten Teils der Unterrichtszeit zusammen waren. Diese Situation erwies sich für die Kursarbeit als eher belastend. Ab der 14. Sitzung fehlten zunächst ein, ab der 16. zwei und in der letzten, 17. Sitzung 3 Kandidaten.

Kurz vor Schluss nahmen Gäste aus Graz, Gymnasiallehrerinnen und -lehrer des dortigen Akademischen Gymnasiums, aktiv und mit grossem Freimut am Unterricht in einer für sie ungewohnten Art teil.

4.2 Gruppe B (praktizierende Sekundarlehrer des Kantons BL)

Gruppe B setzte sich aus 2 Sekundarlehrerinnen und 12 Sekundarlehrern (in der Folge Sekundarlehrer genannt), die zwischen 2 und 15 Jahren im Amt stehen, zusammen. Sie absolvierten den ersten, 14tägigen Teil des obligatorischen vierwöchigen Didaktikkurses. Der Kurs wurde nach dem vorgestellten Konzept während der Freizeit (Fas-

nachtsferien 76, 1 Woche; Frühjahrsferien 76, 1 Woche) durchgeführt. Es fanden täglich 3 Sitzungen à 1½ Stunden und eine à ¾ Stunden statt. Mittwochnachmittag und Samstagvormittag waren frei. Am 3. Tag, nach der 6. Sitzung, wurde die Videokassette des ersten Teilnehmers angeschaut und besprochen. Es konnten insgesamt 9 Videokassetten besprochen und ausgewertet werden. Die restliche Zeit war durch Spiele, Wahrnehmungsübungen und Textstudium belegt.

4.3 An beide Kursgruppen wurde der gleiche Feedbackzettel verteilt. Mich interessierte die Frage, ob ins Auge springende Unterschiede in den Ansichten und Meinungen der beiden Kursgruppen festzustellen seien. Interessant ist auch, zu wissen, ob sich eine solche Veranstaltung in Anbetracht der angespannten Lage auf dem Stellenmarkt für Kandidaten eher belastend auswirkt oder ob das Gegenteil eintritt.

Weder im Aufbau des Fragebogens noch in der Auswertung wurde auf wissenschaftlich hieb- und stichfeste Methoden geachtet, einfach deshalb, weil ich diese nicht beherrsche. Trotzdem scheint mir, dass einige vorsichtige Schlussfolgerungen möglich sind.

Im folgenden möchte ich den Fragebogen vorstellen und dann auf die einzelnen Fragen eingehen. Schliesslich werde ich versuchen, gewisse Schlussfolgerungen zu ziehen.

4.4 Fragebogen

Feedback Pilotgruppe LVT, PLK 9/III – Kurs Didaktik 76, 1. Teil

- Wie fühlte ich mich zu Beginn des Kurses?
- Wie fühle ich mich jetzt?
- Wie beurteile ich die Zielsetzung des Kurses?
- Welches waren meine wichtigsten Lernerfahrungen im Bereiche der Selbsterkenntnis?
- Welches waren meine wichtigsten Lernerfahrungen im Bereiche der zwischenmenschlichen Beziehungen?
- Welches waren meine wichtigsten Lernerfahrungen im Bereiche der Gruppenentwicklung (Vertrauen, Angstabbau, Feedback, Konfliktlösung, Entscheidungsprozesse, Kooperation)?

- Inwieweit kann ich das in diesem Kurs Gelernte in Zukunft für meine Arbeit verwenden?
- Was hat mir nicht gefallen und warum?
- Welchen Stellenwert hatten für mich die Videoaufzeichnungen?
- Wie beurteile ich die Kameraführung?
- Welches war für mich die wirksamste Auswertungsmethode?
 - Videoband alleine anschauen und auswerten
 - mit dem Leiter zusammen auswerten, die Gruppe schaut zu und bespricht anschliessend
 - auswerten im Kreisgespräch (Tauschkriterien)
 - andere
- Welchen Stellenwert hatten für mich die Spiele?
- Wie beurteile ich den Kursleiter?
- Welche Anregungen habe ich zu machen?
- Erlebte ich die LVT-Sitzung in Anbetracht der angespannten Situation auf dem Stellenmarkt als
 - konkurrenzfördernd
 - kooperationsfördernd? (nur LVT-Pilotgruppe)
- Wie beurteile ich die Dias? (Nur Kurs Didaktik 76)

4.5 zu a): *Wie fühlte ich mich zu Beginn des Kurses?*

Kommentar:

Es scheint, dass in der *Gruppe A* vorwiegend erwartungsvolle Gefühle wohl bedingt durch das im 1. und 2. Semester durchlaufene LVT, vorherrschen. In der *Gruppe B* überwiegen *Angstgefühle* gegenüber der neuen Gruppe, dem Leiter, alten Ausbildungserinnerungen (Seminar) und der auf sie zukommenden Belastung.

Ich selber wusste, dass ich bei Kursbeginn einfach anfangen würde, dazu ein Spiel benützend, das die Kontaktnahme aller Voraussicht nach erleichtern würde. Dies gelang in beiden Kursen recht gut. Die TZI-Erfahrung, dass der Leiter die ersten Sitzungen vorstrukturiert und erst dann das Planungskomitee eingesetzt wird, entspricht mir und hat sich bewährt.

4.6 zu b): *Wie fühle ich mich jetzt?*

Kommentar:

Die Teilnehmer der *Gruppe A* äussern sich vorwiegend positiv, schränken zum Teil kritisch ein. Zwei äussern sich eher negativ, weil gruppenbedingte Probleme zu stärkeren Belastungen geführt haben.

Die Teilnehmer des *Kurses B* fühlen sich überwiegend wohler, besser, zufriedener, freier. Erleichterung, Selbstbestätigung, neue Sichtweisen, Arbeitslust, Freude auf die Arbeit mit der eigenen Klasse herrschen vor. Ich selber bedauerte in beiden Gruppen, dass die gemeinsame Arbeit zu Ende ging. Ich fühlte mich frei und aktionsfähig.

4.7 zu c): *Wie beurteile ich die Zielsetzung des Kurses?*

Kommentar:

Die Kandidaten (*Gruppe A*) äussern sich eingehend, zum Teil differenziert zu diesem Punkt. Ansatzweise wird erkannt, dass Vertrauen in der Gruppe zentrale Voraussetzung für gute Arbeit ist, dass Vertrauen nicht einfach da ist, sondern von Sicherheits- und Geborgenheitsgefühlen der einzelnen Teilnehmer abhängt, worum täglich neu gerungen werden muss.

Die Äusserungen der Teilnehmer der *Gruppe B* sind weniger aussagekräftig. Grossenteils ist man mit der Zielsetzung einverstanden, wobei nicht klar ersichtlich wird, ob sei auch verstanden wurde.

Mir scheint, dass es beide Male gelungen ist, ein relativ gutes Vertrauensklima zu schaffen. Dies wage ich zu behaupten, wenn ich die total 34 Kursstunden der *Gruppe A* den über 70 der *Gruppe B* gegenüberstelle und zudem noch die erschwerenden Umstände (Freizeitveranstaltung neben strengem, obligatorischem Pensum usw), denen sich die *A-Gruppe* gegenüber sah, mitbedenke. Das *Chairman-Postulat* wurde vor allem in der *Gruppe B* zunehmend besser eingehalten, wenn auch eine relativ hohe Abhängigkeit vom Leiter bestehen blieb. Das *Störungs-Postulat* bereitete in beiden Kursen erheblich mehr Mühe. Das Einbringen-Dürfen von Bedürfnissen und drängenden Gefühlen ist konfrontiert mit Einstellungen, die diesem Postulat oft diametral gegenüber stehen.

4.8 zu d): *Welches waren meine wichtigsten Lernerfahrungen im Bereiche der Selbsterkenntnis?*

Kommentar:

Es scheint, dass der Kurs bei den Kandidaten dazu beigetragen hat, die Selbstwahrnehmung (zum Teil erheblich) zu verbessern. In einigen Kommentaren wird betont, dass dies nicht ausschliesslich das Verdienst dieser Veranstaltung ist, dass vielmehr andere Lernerfahrungen am Seminar mitberücksichtigt werden müssen. Verschiedentlich taucht das befreiende Erlebnis des Angstabbaus auf, verschiedentlich werden Defizite wie Perfektionismus, Führungsschwierigkeiten, Motivationsschwierigkeiten, Statusprobleme usw. erkannt.

Bei den Teilnehmern der *B-Gruppe* herrscht das befreiende Gefühl, zu sich selber stehen zu dürfen, vor. Auch hier werden persönliche Defizite erkannt. Ein Teilnehmer formuliert den trefflichen Satz: «Die Lüge macht alles kaputt und macht traurig und miss-
trauisch.

Mir scheint das Echtheits-Problem, das Sich-selber-Sein und Zu-sich-selber-Stehen, das Seinen-Weg-Finden innerhalb sich zum Teil widersprechender psychologischer und didaktischer Theorien von zentraler und primärer Bedeutung im heutigen Lehrerdasein zu sein. Hier einen Beitrag leisten zu können, zur reflektierten Handlungsfähigkeit hinführen zu können, erfüllt mich mit Zuversicht.

4.9 zu e): *Welches waren meine wichtigsten Lernerfahrungen im Bereiche der zwischenmenschlichen Beziehungen?*

Kommentar:

Die Äusserungen der Kandidaten lassen darauf schliessen, dass diesbezüglich zu wenig erreicht wurde. Auf der einen Seite stehen Äusserungen wie: «Ich erfuhr mich selbst als isolierte, aussenstehende Person im Gruppengefüge, als andern ziemlich gleichgültig gegenüberstehend, als Beobachter.» Auf der andern Seite ist etwa zu lesen: «Zwischenmenschliche Beziehungen können nicht erzwungen werden. Sie müssen von beiden Seiten her wachsen.» Ichbezogene Äusserungen der ersten Art überwiegen die Du-bezogenen Äusserungen der zweiten Art.

Bei den Mitgliedern der Gruppe B herrschte die Bereitschaft vor, den andern so zu akzeptieren, wie er ist. Dies lässt auf grössere Selbstsicherheit schliessen, was in Anbetracht gelöster sozialer und primärer Bedürfnisse (viele sind verheiratet, haben Kinder, eine Lehrstelle, die ihnen von andern Kursteilnehmern nicht streitig gemacht wird, ein Einkommen, einen festen Platz in einer Dorfgemeinschaft und ähnliches mehr) nicht weiter verwundert.

Ich sehe im Moment keinen Weg, für die Kandidaten bessere Bedingungen zu schaffen, ausser vielleicht die Stärkung der Einsicht, Dinge hinzunehmen, die im Moment nicht zu ändern sind.

4.10 zu f): *Welches waren meine wichtigsten Lernerfahrungen im Bereiche der Gruppenentwicklung (Vertrauen, Angstabbau, Feedback, Konfliktlösung, Entscheidungsprozesse, Kooperation)?*

Kommentar:

Es scheint, dass die Gruppe A über die Anfänge einer positiven Entwicklung nicht hinausgekommen ist. Immerhin wird die Schwierigkeit des Angstabbaus, des Feedback-geben-Könnens, der Konfliktlösung erkannt. Die Kandidaten dürften also anders an ihre zukünftigen Klassen herantreten als dies normalerweise passiert, weil die Dynamik innerhalb der Gruppe selber erlebt wurde.

Der Gruppe B scheint es gelungen zu sein, Vertrauen soweit herzustellen, dass einige sich frei zu äussern wagten, angemessen geben und nehmen konnten. Bei der Konfliktlösung wird betont, dass Zeit nötig sei. Vertrauen ist keine Konstante, kann durch ungeschickte Leiteraktivität immer wieder in Frage gestellt werden. Gutes Feedback (vor allem nahrhaftes, personförderndes) wirkt angstabbauend. Konfliktlösung benötigt nicht nur Zeit, es braucht auch den Mut aller Beteiligten, dies offen und ohne doppelten Boden zu tun. Entscheidungsprozesse können vertrödelt werden, es kann auch zuwenig Zeit zum Überlegen eingeräumt werden.

4.11 zu g): *Inwieweit kann ich das in diesem Kurs Gelernte in Zukunft für meine Arbeit verwenden?*

Kommentar:

Die Lernerfahrungen der Mitglieder der A-Gruppe, die transferiert werden möchten, sind individuell verschieden. Sie reichen von sehr allgemein gehaltenen Formulierungen über die Erkenntnis, dass

- eigene Bedürfnisse auch wahrgenommen werden sollen
- die TZI-Regeln wesentlich sind
- gelernt wurde, Gruppengespräche zu führen
- vom Gruppenleiterverhalten profitiert werden konnte

bis hin zur Feststellung einer Kursteilnehmerin: «Da ich durch unsere Arbeit persönlich an Sicherheit und Selbstvertrauen gewonnen habe, werde ich auch in der Schulpraxis sicherer sein.»

Die Mitglieder der B-Gruppe äussern sich etwa gleichermassen konkret wie allgemein. Wie wichtig es ist, dass man in der Gruppe «sein» darf, wird erwähnt. Einige fühlen sich freier, aktionsfähiger und hoffen, dies in den Schulalltag hinüberretten zu können. Mehrmals wird erwähnt, dass das Sich-selber-sein-Dürfen die stärkste Wirkung ausgeübt hat. Ein Kursteilnehmer formuliert: «Das Gelernte verändert mein Bewusstsein, mein Leben. Das dient mir auch im Schulzimmer – und wie!»

4.12 zu h): *Was hat mir nicht gefallen und warum?*

Kommentar:

Unbehagen darüber, das eigene Geschick nicht öfters in die eigene Hand genommen zu haben, herrscht in der Gruppe A vor. Die Ausweichtendenzen einiger Teilnehmer gegen Schluss des Kurses werden zweimal erwähnt. Entscheidungsprozesse werden verschiedentlich als zu lang und zu zeitraubend geschildert. Ein Kursteilnehmer glaubt, der Leiter sei unter Erfolgszwang gestanden, was er als Druck erlebte.

Die Konfrontation mit der (zunächst fremden) Gruppe, die vor allem zu Beginn als bedrohend erlebt wurde, wird in der Gruppe B mehrfach hervorgehoben. Mehrere schreiben von «jenen Schweigern, die mich verunsicherten». Es sind in der Regel dieselben, die selber Mühe hatten, sich einzubringen.

In beiden Gruppen wird der ungeschickte Umgang mit einzelnen Videokonserven angeführt. Die Schwierigkeit, eine Videokon-

serve in der Gruppe so auszuwerten, dass der Betroffene angemessene Lernerfahrungen machen kann, steht neben jener, ein Vertrauensklima in der Gruppe zu schaffen, das Voraussetzung für erfolgreiches Arbeiten dieser Art ist. In beiden habe ich noch dazuzulernen. Allerdings – ich fühle mich nur dafür verantwortlich, möglichst gute und den Teilnehmern angepasste Lernbedingungen zu schaffen. Das Erleiden und Aushalten von angemessenen Frustrationen kann und will ich dem einzelnen nicht abnehmen. Sie können so heilsam sein wie «aufstellende» Erfolgserlebnisse.

Eine wichtige Erkenntnis, die ich machte, besagt, dass es in der Regel besser ist, eine Sache ganz zu machen als zwei Sachen halb. Pro Doppelstunde ist eine Visionierung mit Auswertungsgespräch möglich, nicht mehr. Gespräche brauchen Zeit, entstehende Pausen sind oft wichtig und nötig. Lernen und Umlernen erfolgt nicht nur in der sicht- und hörbaren Aktion und Interaktion. Einstellungsveränderungen erfolgen nicht über Nacht, zumal dort nicht, wo nicht einmal mehr wahrgenommen wird, dass Gefühle da sind, wo Spontaneität erstarrte unter fassadenhaftem Rollenverhalten. Meine Erfahrung lehrt mich, dass der Lehrer in hohem Masse dieser Gefahr ausgesetzt ist und allzuoft auch erliegt. Es scheint auch, dass es nötig ist, die Teilnehmer in Zukunft noch mehr zu eigenständigem Handeln zu ermuntern, um ein Gegengewicht zu meiner Art zu schaffen. Ich sage in der Regel, was ich will, und treffe die nötigen Massnahmen, um das Ziel zu erreichen, bin aber gerne bereit, auf meine Vorstellung zu verzichten, wenn sich eine andere als angemessener und damit besser erweist. Dies glaubhaft auszudrücken, will ich in Zukunft vermehrt versuchen.

4.13 zu i): *Welchen Stellenwert hatten für mich die Videoaufzeichnungen?*

Kommentar:

Die Videoaufzeichnungen werden in der Gruppe A vorwiegend als wichtiges Medium für weiterführende Prozesse der Selbsterfahrung akzeptiert. Zum Teil werden die einzelnen Konserven miteinander verglichen, was als Hilfe und als Konkurrenzsituation erlebt wird. Erwähnt wird auch der relative Charakter einer Aufnahme, wohl um der Ge-

fahr zu entgehen, als die Person abgestempelt zu werden, die man dort ist.

In der Gruppe B herrschen drei Auffassungen vor. *Zum einen wird betont, dass gemeinsame Probleme sichtbar werden, die verbinden.* Dann wird darauf hingewiesen, dass dieses Sich-selber-Sehen eine nützliche und heilsame Lernerfahrung war. Schliesslich wird erwähnt, dass die Augen eines andern, in diesem Fall jene des Kursleiters, mittels Medium Fernsehen Details erkannten und sichtbar machten, die bis anhin verborgen waren oder nicht wahrgenommen werden wollten.

Die Videoaufzeichnungen finde ich wichtig. Sie bringen den Unterricht direkt in den Kursraum. Die Möglichkeit, der Realität auszuweichen besteht kaum. Meine Erfahrung lehrt mich, dass dies den Unterricht in hohem Masse lebendig machen kann.

4.14 zu j): *Wie beurteile ich die Kameraführung?*

Kommentar:

Die Ton- und Bildqualität wird in der A-Gruppe verschiedentlich kritisiert. Ein Teilnehmer weist darauf hin, dass beide im Laufe des Kurses besser wurden. Der Wechsel zwischen Nahaufnahme und Totale wird zum Teil als ausgewogen dargestellt. Zweimal wird der nötige Überblick vermisst. Ein Kandidat erkennt den mir wesentlichen Hintergrund und formuliert: «Ich vertraue darauf, dass die Aufnahmen mit Respekt, Bemühung und Wesentliches, ohne Versuch zur Blossstellung und Lächerlichkeit gemacht werden. Ich bin in diesem Vertrauen nie enttäuscht worden.»

Die Teilnehmer der B-Gruppe äussern sich vorwiegend befriedigt. Die differenzierte Kameraführung wird hervorgehoben, das Verhältnis Nahaufnahme/Totale wird überwiegend als ausgewogen empfunden. Mehrmals wird auf die Detailstudie verwiesen, die als hilfreich aber auch belastend und frustrierend erlebt wurde.

Die Kameraführung erscheint mir in zunehmendem Masse als eine der Schlüsselstellen innerhalb der hier vorgestellten Methodenkonzeption. Ich stehe diesbezüglich noch am Anfang, ohne aber, dass hier noch sehr viel mehr drin liegt, als ich im Moment weiss. Von der «objektiven» Totalen während der ganzen Aufnahme halte ich nicht

viel. Für mich stellt die Kamera eine Sonde dar, die durch den Schlamm des Unwesentlichen und Nebensächlichen zum «unerledigten Geschäft» des Unterrichtenden durchstösst. Darin liegt auch das Hauptrisiko. So versuche ich denn, dem Kollegen, der sich mir «ausliefert», als Mensch zu begegnen. Ich sehe seine Gestalt, ob sie offen oder geschlossen ist und versuche, mich in seine Problematik hineinzusetzen. Die Frage nach seinen Problemen, Schwierigkeiten und Nöten beschäftigt mich während der ganzen Aufnahme. Mit dieser beginne ich, bevor der eigentliche Unterricht einsetzt. Was tun die Schüler, wenn sie das Klassenzimmer betreten? Wie verhalten sie sich zum Lehrer und untereinander? Wie werden die ersten Kontakte hergestellt? Ist die Atmosphäre kameradschaftlich entspannt oder formell gespannt? Wie beginnt organisiertes Lernen und wie wird es zu Ende geführt? Wie begegnen sich Lehrer und Schüler sowie Schüler und Schüler während des Unterrichts? Meine Kameraführung ist subjektiv. Einen mir un-menschlich erscheinenden Anspruch der Objektivität lehne ich ab. Ich versuche, dem Partner in seiner momentanen physischen und psychischen Befindlichkeit gerecht zu werden und gewisse mir auffallende Mängel zu fokussieren. Dabei bemühe ich mich, möglichst ehrlich zu sein, nichts zu verschweigen, aber auch nicht unnötig zu verletzen. Ich bedenke dabei meine eigene physische und psychische Aktionsfähigkeit und versuche, in der gegebenen Situation damit umzugehen. Ich verweile mit der Kamera bei einer Aktion, bis sie abgeschlossen ist und lasse mir nebensächlich Erscheinendes weg. Ich verhalte mich selektiv authentisch¹⁰. Ich bin mir bewusst, dass die Kameraführung ein Machtinstrument darstellt, das missbraucht werden kann. Das Vertrauen all jener, die sich mir «ausliefern», weiss ich deshalb sehr zu schätzen. Dies ist ein Grund, weshalb ich mit allen Kandidaten, die daran teilnehmen, per Du bin.

Gute Kameraführung im Unterricht benötigt psychologisches, didaktisches und technisches Wissen und ist ausserordentlich anstrengend. Alles geschieht life und stellt hohe Anforderungen an die Reaktionsfähigkeit des Aufnehmenden. Wenn ich eine

«nahrhafte»¹¹ Lehrperson und die entsprechenden Interaktionen in einer Klasse aufnehmen, fühle ich mich frei und wohl. Eine «vergiftete»¹² Lehrperson macht mich müde. Ich schwitze dann am ganzen Körper. Mich interessieren die Schülerreaktionen. Ich spüre, dass es mir immer besser gelingt, dem Unterrichtenden angemessen aufzuzeigen, wie seine Art des Handelns auf andere wirkt. Ich erinnere mich, wie ein Lehrer in überlegener Pose von oben herab mit einem Schüler ein mathematisches Problem besprach. Das Gesicht und die Stimme des Schülers waren maskenhaft kontrolliert, seine Hände aber verschlangen sich in wilder Hast unter der Tischfläche. Die Hände habe ich aufgenommen. Für den Kollegen war dies der Anfang einer umfassenden Selbstbesinnung.

4.15 zu k): *Welches war für mich die wirksamste Auswertungsmethode?*

- Videoband alleine anschauen und auswerten
- mit dem Leiter zusammen auswerten, die Gruppe schaut zu und bespricht anschliessend
- auswerten im Kreisgespräch (Tausch-Kriterien)
- andere

Kommentar:

Ganz überwiegend wünschen die Kandidaten Auswertung mit dem Leiter zusammen. Sie wird als die arbeits- und erlebnisintensivste Variante bezeichnet. Begründet wird diese Haltung vorwiegend damit, dass es leichter falle, zunächst mit einem Menschen zusammen mehr Sicherheit und Kraft zu finden. Es wird darauf hingewiesen, dass so am ehesten vom Wissensvorsprung des Leiters profitiert werden könne.

Die Gruppe B findet dagegen überwiegend, dass das Kreisgespräch die wirksamste Auswertungsmethode ist. Hier kommt wohl der Wunsch des praktizierenden Lehrers dazu, sein schulpraktisches Wissen in die Diskussion miteinbringen zu können.

Mir scheint, dass damit auch zum Ausdruck kommt, wie die beiden Gruppen mit sich selber fertig geworden sind. Das Vertrauen war in der B-Gruppe grösser, das Kreisgespräch deshalb eher möglich. Umgekehrt wurde die Leiter-Teilnehmer-Auswertungs-

methode im Kurs B kaum eingehend vorgestellt. Sie lehnt sich an die Gestalt-Konzeption F. Perls an, so wie sie von Ruth C. Cohn beschrieben wurde¹³. Ich sitze dabei mit dem Betroffenen vor dem Monitor. Die Gruppe bildet im Hintergrund einen Halbkreis und schaut zu. Proband und Leiter haben die Möglichkeit, das Videoband zum Stillstand zu bringen und zu Gesehenem und Gehörtem Stellung zu nehmen. Ich gehe dabei in der von Stevens¹⁴ beschriebenen Art vor, indem ich zunächst äussere, was ich gesehen und gehört habe, dann meine Gefühle und meine allfällige Körperbefindlichkeit beschreibe um schliesslich meine dabei in Gang gekommenen Gedankengänge und Phantasien auszudrücken... Dieses Verfahren hat sich als ausserordentlich wirksam und wenig verletzend erwiesen. Es verzichtet auf Interpretationen, auf den Anspruch, zu wissen, wie der andere sei. Die Auswertungskriterien von Tausch leisten gute Dienste. Jeder Kursteilnehmer schätzt zunächst für sich das vorgestellte Lehrerverhalten nach den Kriterien

- Wertschätzung vs. Geringschätzung
- Echtheit vs. Unechtheit
- Lenkung/Dirigierung¹⁵

ein. Dann wird das Ergebnis auf die Skalierung an der Wandtafel eingetragen. Jeder Einschätzer hat somit die Möglichkeit, sein Urteil mit dem des andern zu vergleichen.

Im Kreisgespräch werden die von Ruth C. Cohn eingeführten TZI-Regeln¹⁶ beachtet. Mit zunehmender Fähigkeit, diese einfach aussehenden, aber sehr schwierig zu handhabenden Regeln angemessen zu verwenden, stellte ich den hervorragenden Wert derselben fest.

Bei auftretenden Krisen interveniere ich in der Regel mit Gestalttechniken, zunächst unter Ausschluss der Gruppe. Die dabei gemachten Erfahrungen bestärken mich in der Auffassung, dass persönliche Krisen am wirksamsten behoben werden können, wenn es jener tut, der im Moment die beste Übersicht und das dazugehörige nötige Können hat. Und dies ist in der Regel der Leiter.

4.16 zu l): *Welchen Stellenwert hatten die Spiele?*

Kommentar:

Nur eine Teilnehmerin in der Gruppe A äussert sich negativ. Die Spiele werden überwiegend begrüsst. Angst wurde erlebt und überwunden. Ein Teilnehmer glaubt, dass zuwenig Zeit für Spiele verwendet worden ist. Erkenntnisse,

- dass «durch die Spiele die Gruppe einander näher gebracht wurde»,
- dass «andere Kriterien als nur das Wort zum Ausdruck kamen»,
- dass sie «auflockernd wirken können» oder
- «dass ich eigentlich kein Interesse daran hatte, den andern Gruppenmitgliedern näher zu kommen»,

scheinen darauf hinzuweisen, dass Spiele einen wichtigen Beitrag zur Gruppenentwicklung und Selbsterkenntnis leisten können. Die Gruppe B äussert sich ganz überwiegend zustimmend. Die befreiende und integrierende Wirkung wird betont. Die gute und der Situation angepasste Auswahl wird hervorgehoben. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass von mir vorgeschlagene Spiele dann besser gelingen, wenn ich sie als Teilnehmer selber erlebt habe. Ich bemühe mich, Spiele situationsgerecht einzusetzen, den richtigen Zeitpunkt für den wirkungsvollsten Einsatz im Hinblick auf Selbsterkenntnis, Gruppenentwicklung, Entspannung einer verfahrenen Situation usw. abzuwarten. Dabei benütze ich selbsterlebte Spiele aus TZI-, Gestalt- und gruppodynamischen Seminarien. Die Anregungen von Klaus Voppel und R. Kirsten erfahre ich als nützlich und hilfreich¹⁷.

4.17 zu m): *Wie beurteile ich den Kursleiter?*

Kommentar:

Die Kandidaten kommen zu überwiegend positivem Urteil. Echtheit, Ehrlichkeit und Kompetenz werden hervorgehoben. Ähnliche Prädikate finden auch die Mitglieder der Gruppe B.

Es sei mir gestattet, hier einige persönliche Bemerkungen anzufügen. Ich fühlte mich während der Arbeit mit beiden Gruppen zuwendungs- und handlungsfähig. Angstgefühle, wie sie früher im LVT bei mir auftraten, stellte ich nicht mehr fest. Ich hatte nicht das Bedürfnis, den Teilnehmern meinen Willen aufzuzwingen und erlebte durch dieses Freiraumgewähren Zuwendung. Ich wusste aber, was ich wollte und zögerte

nicht, dies auch auszusprechen. Ich merke, wie ich mich bewusster wahrnehme und deshalb akzeptieren kann, wie ich bin. Nach einer 5jährigen Ausbildung in einer analytisch orientierten Selbsterfahrungsgruppe bin ich jetzt Mitglied einer Gestalttherapiegruppe. Ich hatte und habe zum Teil ausserordentlich schmerzhaft Erlebnisse, die mich vermuten lassen, dass nur der Hilfe leisten kann, der selber der Hilfe bedurft und bedarf. Ich stehe mitten in der TZI-Ausbildung und erlebe dieses Konzept als hilfreich in der Lehrerausbildung. Ausserdem bin ich Mitglied einer Supervisionsgruppe, der alle Lehrer, die LVT am Lehrerseminar Liestal unterrichten, angehören. Diese Veranstaltung gibt Gelegenheit, gemeinsame Probleme, die u. a. aus Videoaufnahmen des eigenen Unterrichts hervorgehen, in offener Art zu besprechen. Meine Leitidee heisst Mündigkeit. Damit meine ich Selbst-, Sozial- und sachkompetentes Verhalten¹⁸ in einer gegebenen Situation. Dass dies alles nur dann möglich wird, wenn emotionale Stabilität vorhanden ist, wird mir immer klarer. Emotionale Stabilität im Sinne von psychischer Reife erfahre ich als lebenslangen Lernprozess, der den ganzen Menschen fordert, wenn er sich darauf einlässt. Ich habe mich darauf eingelassen, und mein Leben hat sich verändert. Darüber bin ich froh. Es mag eigenartig berühren, hier quasi mit einem Bekenntnis konfrontiert zu werden. Mir schien es aber angezeigt, das Problem der Leiterpersönlichkeit nicht auszuklammern, weil es sich meiner Meinung nach, trotz didaktischer Theorien, die eher das Gegenteil vertreten, nicht ausklammern lässt. Ob Unterricht gelingt oder misslingt, ist nach meiner Beobachtung in hohem Masse auch von der Lehrperson abhängig. Sie nimmt jedenfalls innerhalb des hier vorgestellten Konzepts eine weitere Schlüsselstellung ein.

4.18 zu n): *Welche Anregungen habe ich zu machen?*

Kommentar:

Vermeht wird in der Gruppe A darauf hingewiesen, dass LVT auch im 3. Semester angeboten werden müsste, dass das ganze Konzept fachübergreifend seminarintern geregelt werden müsste. Eine Teilnehmerin wünscht noch vermehrte Hinführung zur

Fachliteratur. Die Möglichkeit anderer Organisationsformen (z. B. Wochenendveranstaltungen) wird von einem Teilnehmer erwähnt. Die Bedürfnisse der Gruppe B sind weit gestreut. Auch hier wird auf die Weiterführung hingewiesen. Andere wünschen

- Auswertung der Videokassette nach methodischen Gesichtspunkten
- zu Beginn in kleineren Gruppen beginnen
- vortragsartige Orientierung zu gewissen Themen
- andere Sozialformen (die Gruppe manchmal halbieren).

Mir liegt vor allem daran, LVT in der begonnenen Weise auszubauen und dieses Fach im 3. und 4. Semester der Grundausbildung des Lehrerseminars Liestal zu integrieren.

4.19 zu o): *Erlebte ich die LVT-Sitzung in Anbetracht der angespannten Situation auf dem Stellenmarkt als*

- konkurrenzfördernd
- kooperationsfördernd?

Kommentar:

Diese Frage wird nur von den Mitgliedern der Gruppe A beantwortet, weil sie nur für sie zutrifft. Sie erlebten die Veranstaltung etwa zur Hälfte als kooperationsfördernd. Andere können sich kein Urteil bilden. Eine Teilnehmerin kommt eher zu negativer Einschätzung.

Die Frage ist für mich nicht geklärt, weil das konkret gezeigte Gruppenverhalten doch eher darauf hinweist, dass (z. T. wohl unbewusst) Konkurrenzprobleme vorrangig die Szene beherrschten. Die Frage bedarf deshalb weiterer Versuche und Abklärungen.

4.20 zu p): *Wie beurteile ich die Dias?*

Kommentar:

Diese Frage ist nur an die Mitglieder der Gruppe B gerichtet, weil ich nur dort mit dem Fotoapparat gearbeitet habe. Die Dias werden durchwegs als bereichernd und horizontenerweiternd erfahren. Es wird betont, dass die farbigen Dias eine wertvolle Ergänzung zur schwarzweissen Videoaufzeichnung darstellen.

Ich selber erhalte hier Gelegenheit, andere auf Aspekte des soziokulturellen Bedingungsfeldes hinzuweisen, denen der betreffende Kollege unterliegt. So fotografiere ich in der Regel das Schulhaus und seine Umgebung, den Pausenplatz, den – oft noch

kurz vor Schulbeginn – verschlossenen Eingang, Verhaltensvorschriften im Schulhausgang, die Korridore, den Wandschmuck in den Gängen, den Abwart, das – möglichst besetzte – Lehrerzimmer, das Schulzimmer, den Wandschmuck, die Ansteckwand, die Wandtafel, die – oft kaum benützte – Streifenwandtafel, Ordnungssysteme, Tiere und Pflanzen im Klassenzimmer, den Lehrertisch, Sozialformen, Kindergesichter, den Lehrer in Aktion, den pädagogischen Bezug, Modelle, Veranschaulichungsmittel, den Gruppenraum, ausgesperrte Schüler und ähnliche Situationen.

Es zeigt sich, dass sich diese so entstehende Diasammlung in der Allgemeinen Didaktik sehr gut verwenden lässt.

5. Schluss

Die vorliegende Arbeit dient dazu, das weiterentwickelte LVT-Konzept vorzustellen. Ich referierte den halbjährigen Versuch à 2 Wochenstunden mit einer Pilotgruppe drittsemestriger Kandidaten des Lehrerseminars Liestal (Gruppe A) und einem 14tägigen Intensivkurs mit Sekundarlehrern des Kantons Baselland (Gruppe B). Beide Gruppen unterlagen der gleichen Zielsetzung und benützten den gleichen Auswertungsbogen. Es scheint, dass

- sich beide Gruppen um ehrliche Aussagen bemüht haben,
- die Anfangssituation stark unterschiedlich erlebt wurde,
- der Kurs von den Mitgliedern der B-Gruppe befreiender und erleichternder erlebt wurde,
- in beiden Gruppen Prozesse der Persönlichkeitsentfaltung in Gang gekommen sind,
- in beiden Gruppen die Videoaufzeichnung als wichtiges (aber nicht einziges, Gruppe A) Hilfsmittel gesehen wird,
- die Kameraführung überwiegend als hilfreich erlebt wurde,
- die Auswertungsart je nach Gruppe verschieden sein kann,
- Spiele innerhalb der vorgestellten Methodenkonzeption überwiegend als notwendig erachtet werden,
- die Diaaufnahmen begrüsst werden.

Die Hauptunterschiede zeigen sich im Bereich der zwischenmenschlichen Bezie-

hung und der Gruppenentwicklung. Hier darf wohl formuliert werden, dass die Gruppe B erfolgreicher arbeitete, da offensichtlich gruppeninterne Probleme besser verarbeitet werden konnten und auch bedeutend mehr Zeit zur Gruppenentwicklung zur Verfügung stand. Das Hauptaugenmerk wird deshalb bei den Kandidatengruppen in Zukunft dem Problem der Vertrauensbildung gewidmet werden müssen. Die Gruppenzusammensetzung ist wichtig. Insgesamt scheint mir das vorliegende Ergebnis ermutigend. Es scheint, dass es auf diese Art gelingen kann, das Theorie-Praxis-Problem wirksamer als sonst anzugehen. Ich möchte deshalb meine Arbeit in der eingeschlagenen Richtung fortsetzen.

¹ Der Erfahrungsbericht I erschien in «schweizer schule» Nr. 3, 1. Februar 1975

² ULEF-Kurs 875, Lehrerverhalten-Schülerverhalten, 8.–10. 10. 73

³ Prof. Reinhard Tausch, Psychologisches Institut, Universität Hamburg

⁴ Ruedi Signer, Kursbericht und Auswertung des 2. Kommunikations- und Verhaltenstrainings für Real- und Oberschullehrer des Kantons Zürich, Mai–Juni 73, hektografiert

⁵ Didaktik 75, 28. 7. – 9. 8. 75 und 8. – 20. 9. 75
ULEF Verhaltenstraining, 27. – 29. 5. 74,
ULEF Verhaltenstraining, 30. 9. – 5. 10. 74,
ULEF Verhaltenstraining, 13. – 18. 10. 75 im
Institut für Unterrichtsplanung und Lehrerfortbildung Baselstadt

⁶ Die Idee des «Planungskomitees» wurde aus dem TZI-Konzept übernommen.

⁷ TZI, Themenzentrierte Interaktion nach Ruth C. Cohn

⁸ R. und A. M. Tausch, Erziehungspsychologie, 1971/6, Hogrefe

⁹ John O. Stevens, Die Kunst der Wahrnehmung, Übungen der Gestalttherapie, Kaiser, 1975

¹⁰ Ruth C. Cohn, Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion, Klett, 1975, S. 125

¹¹ Frederick S. Perls, Gestalt-Therapie in Aktion, Klett, 1974, S. 148

¹² Frederick S. Perls, a. a. O., S. 148

¹³ Ruth C. Cohn, a. a. O., Drei Modelle der Gruppentherapie: Psychoanalyse, Erlebnis- und Gestalttherapie (1968), S. 70 ff.

¹⁴ John O. Stevens, a. a. O., S. 15 f.

¹⁵ R. und A. M. Tausch, a. a. O.

¹⁶ Ruth C. Cohn, a. a. O., Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionellen Systems: Axiome, Postulate, Hilfsregeln (1974), S. 120 ff.

¹⁷ Klaus W. Vopel, Lebendiges Lernen und Lehren, Hefte 1–6, ISKO-PRESS Rainer E. Kirst /

Zwei wichtige Neuerscheinungen zum Bibel-Unterricht

Helene Bächler-Mattmann

Was die Bibel Wunder nennt *

«Wie durch ein Wunder ist niemand verletzt worden.» «Entdecken sie die Wunder der Natur!» «Das Wunder des menschlichen Lebens» ... Wie oft nehmen wir das Wort «Wunder» in den Mund! Fragt man jedoch etwas tiefer, wird die Realität des Wunders in weiten Kreisen angezweifelt. Das meiste ist ja erklärbar, wenn noch nicht heute, so sicher morgen. Also einerseits ein häufiges Sprechen von Wundern, andererseits eine grosse Skepsis gegenüber dem Wunderbaren.

Mit dieser ambivalenten Haltung werden dann auch die Wunder der Bibel betrachtet. Für den Lehrer stellt sich noch zusätzlich das Problem: Was fange ich damit an im Unterricht? Sind die Wunder Jesu einfach als Mirakelgeschichten, als wunderbare Geschehnisse einer fernen Vergangenheit weiterzuerzählen? Doch für Kinder ist der Schritt von der Wundergeschichte zum Märchen, zum Zauberer nicht weit. Sind die Wunder für uns überhaupt noch von Bedeutung, oder waren sie nur «Werbemittel» für die Predigt Jesu im Sinne von Schauwundern?

Dieser und anderer Schwierigkeiten ist sich Alfons Weiser, Professor für neutestamentliche Exegese an der Pallottiner Hochschule in Vallendar bei Koblenz, bewusst. Er möchte mit seinem Sachbuch den Menschen von heute einen Zugang zu den Wundern der Bibel öffnen.

In einem einleitenden Kapitel geht er aus vom grundlegenden Unterschied des Wunderverständnisses in der Antike und heute. «Bei uns steht die Ausserordentlichkeit», die Abweichung von Naturgesetz, «so be-

herrschend im Vordergrund, dass die Erfahrung des Göttlichen kaum eine Rolle spielt; in der Antike dagegen galt die Erfahrung der sich als wirkmächtig erweisenden Gottheit, ihr Erscheinen, ihre «Epiphanie» als das, was ein Wunder ausmacht, und die Frage der Ausserordentlichkeit spielte dabei die geringere Rolle.» In dieser Weltanschauung sind die biblischen Wunderberichte anzusiedeln. Man darf von ihnen weder naturwissenschaftliche Informationen noch historisch exakte Protokolle eines Ereignisses erwarten. Zudem sollte man die banale Tatsache nie vergessen, dass wir in der Bibel nicht den Wundern selber begegnen, sondern lediglich Texten, die von Wundern erzählen, wobei eine ganz bestimmte Gestaltungsabsicht des jeweiligen Schriftstellers sichtbar wird.

Bevor dann Weiser auf die einzelnen Wundertypen näher eingeht, erklärt er anhand der Antwort Jesu an den Täufer (Mt 11,2–6) einige fundamentale Voraussetzungen für das Verständnis der neutestamentlichen Wunder. Sie haben zeichenhaften Charakter, weisen auf eine Wirklichkeit hin, auf die neue Heilszeit, die mit Jesu Kommen angebrochen ist. Als Zeichen, Hinweise sind sie daher sehr eng verbunden mit dem Wort, der Botschaft Jesu. Sie selber können keine Beweise liefern für die Wahrheit dieser Botschaft, sie können nur zusammen mit ihr glaubend angenommen werden. Nur für den innerlich offenen Menschen sind die Wunder Zeichen für das Heilshandeln Gottes, der in vorgefassten Meinungen Erstarrte steht ihnen verständnislos gegenüber oder nimmt Anstoss daran.

In einem breit angelegten Kapitel werden die *Heilwunder* behandelt. Die neutestamentlichen Schriftsteller übernahmen häufig das Grundschema, die Struktur (Art des Leidens – Heilender Eingriff – Feststellung des Heilerfolgs) von hellenistischen Heil-

* Besprechung des Buches von Alfons Weiser: *Was die Bibel Wunder nennt*. Ein Sachbuch zu den Berichten der Evangelien. Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart 1975.