

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 69 (1982)
Heft: 10

Artikel: Lehrplanorientierte Didaktik
Autor: Bönsch, Manfred
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-530800>

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: 30.03.2025

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

¹⁶ Gordon Th., Familienkonferenz, Hamburg 1972, 224–249, 265–267.

¹⁷ Vgl. dazu, was bereits Paulus an die Korinther geschrieben hat betreffs Essen von Götzenopferfleisch, 1 Kor 8.

¹⁸ s. Boros L., Der anwesende Gott, Olten/Freiburg i. Br. 1964, 136.

¹⁹ Gordon Th., a. a. O. 262.

²⁰ 2 Kor 9,7.

²¹ s. dazu zwei Zitate weltanschaulich entgegengesetzter Persönlichkeiten: In Bert Brechts, Der kau-

kasische Kreidekreis (Berlin 1959, 58) bekennt sich die Magd Grusche auf der Flucht im Gebirge zu einem fremden Kind:

«Weil ich dich zu lang geschleppt
und mit wunden Füßen

weil die Milch so teuer war

wurdest du mir lieb.

(Wollt dich nicht mehr missen).»

Eine mögliche Folge nennt Albert Schweitzer:

«Das Schönste, was es auf der Welt gibt,
ist ein leuchtendes Gesicht.»

Lehrplanorientierte Didaktik

Manfred Bönsch

Anknüpfung

In zwei vorausgegangenen Aufsätzen habe ich didaktische Ansätze beschrieben, die bei ihrer Umsetzung in Lehr-/Lernrealität Konsequenzen hinsichtlich fast aller planungsrelevanten Gesichtspunkte haben (Bönsch, 1981 a und b). Der Ausgang von den Bedürfnissen und Interessen potentiell Lerninteressierter bzw. der Versuch, potentiellen Lernern Bildungsbedürfnisse und -interessen bewusst zu machen, führt zunächst einmal zu den Fragen und Problemen einer von mir sog. Planungs- und Beratungsdidaktik, die wesentlich andere Gesichtspunkte verfolgt als die herkömmliche Vermittlungsdidaktik. Das ist in einem Beitrag deutlich gemacht worden. In dem zweiten Beitrag ist der Frage nachgegangen worden, inwieweit der Ausgang vom Begriff der Situation didaktisch-methodische Konsequenzen eigener Art und Qualität hat. Deutlich geworden war, dass situative Vorgaben (z.B. der Schullandheimaufenthalt, die Exkursion), die natürlich ihrerseits der reflektierten Planung unterliegen müssen, ein anderes Handlungsrepertoire verlangen als der Ausgang von potentiellen Adressaten. Die Ausgangsüberlegung für diesen dritten Beitrag lässt sich mit der Vermutung formulieren, dass der Lehrplan als initiiertes Moment abermals andere didaktisch-methodische Überlegungen zur Folge hat.

Prämissen einer lehrplanorientierten Didaktik

Lehrpläne werden von Experten bzw. Experten-Kommissionen entwickelt. Sie repräsentieren nach ihrer Fertigstellung Anforderungen und Inhalte, die man in einem Fach, in einer Fächergruppe, in einer bestimmten Altersstufe oder in der Schule insgesamt für die nachwachsenden Generationen als so wichtig ansieht, dass sie zur Lehr-/Lernaufgabe deklariert werden. Meistens wird dabei angenommen, dass hinsichtlich des Lehrplans stellvertretend für die Erwachsenenwelt oder allgemeiner für die Gesellschaft Auffassungen formuliert worden sind.

Die daraus entstehende Lernpflicht strukturiert die Welt der Kinder und Jugendlichen in entscheidender Weise, häufig nach Regeln, die kindliche Empfindungen und Fragen ausklammern. Die Lehrer haben die Aufgabe, das, was der Lehrplan vorschreibt oder vorschlägt, in Unterricht umzusetzen. Sie beziehen sich dabei auf Bücherwissen. Dies hat häufig zur Folge, dass trockenes, wenig anschauliches, lebensfernes Wissen in Gestalt von Zahlen, Vokabeln, Formeln, Regeln vermittelt wird, da die Lehrprozesse an die Produkte von Forschungen und Erfahrungen anknüpfen und nicht das Forschen und Erfahrungsmachen selbst zum Lernprozess machen. Der fehlende Bezug zur Lebens- und Vorstellungswelt der

Lernenden lässt das so konzipierte Lernen schnell schwierig werden.

Die Reaktion darauf ist, dass sich eine umfangreiche Motivationsmethodik entwickelt hat, die die Defizite des so konzipierten Lernens einigermaßen zu kompensieren trachtet. Je nach Einfallsreichtum und Engagement gehen solche Bemühungen von dem zu entwickelnden Verhältnis zwischen Schüler und Lerngegenstand aus oder beschränken sich auf einen disziplinierenden Ersatz, nämlich den der Zensuren. Eine entscheidende Folge ist, dass Schüler häufig nicht aus Interesse an der Sache als aus Angst vor schlechten Zensuren oder aus Hoffnung auf gute Zensuren lernen.

Entscheidend sind dann nicht die Lernerfahrungen als Lebenserweiterung, sondern die Beurteilungen, die man für etwas bekommt. Ödheit, Langeweile und Angst sind häufigere Lernerlebnisse als 'Aha-Erlebnisse'. Der Beliebtheitsgrad schulischer Tätigkeiten ist demzufolge niedrig (Rosemann, 1978).

Lehrplanorientierte Didaktik macht Lernen vorrangig zu einem Vorgang, der im Kopf stattfindet. Es gibt wenig Möglichkeiten, mit den Händen, den Augen, dem Gehör, dem Geruchssinn zu lernen. Ganz überwiegend wird 'von der Wirklichkeit gereinigtes Wissen' in 'keimfreien' Unterrichtsräumen vermittelt. Rezeptives Lernen herrscht vor, Aktivitäten sind rar. Unaufhörlich werden Sitzen, Zuhören, Aufmerksamkeit, Ausführen von Anweisungen gefordert. Das Erlebnis des Noch-nicht-genug-Wissens ist vorherrschend und hat Folgen für das Selbstbild der Schüler. Die fatale Folge ist, dass die an der Lehrplanerfüllung orientierte Schule Schüler nur begrenzt anspricht, sie deshalb umso mehr zur Disziplinierungsanstalt werden muss. Dies ist ein bedrückender Widerspruch, da Lernen, verstanden als Gewinn neuen Wissens, neuer Horizonte, eines sich erweiternden Bewusstseins und Weltverständnisses, sehr aufregend und fesselnd sein könnte.

Die Umsetzung vorgegebener Lehrpläne als 'Bunker voll katalogisierten Wissens' hat also in der Regel einige sehr gravierende Konsequenzen für schulisches Lernen. Zu den bisher angeführten Merkmalen kommt hinzu, dass die Lehrer ganz überwiegend zu 'Magazinverwaltern' ausgebildet werden. D.h., ihre Ausbildung ist als überwiegend fachwissen-

schaftliche darauf angelegt, die Magazine kennenzulernen und sie dann nach bewährter Manier, so wie es die eigenen Lehrer gemacht haben, zur Speicherung weiterzuvermitteln. Der Ausgangspunkt 'Leben der Schüler' wird nur relevant, wenn Lernschwierigkeiten auftreten, und dann in der Regel nur als Erklärungshilfe für Lernschwierigkeiten, damit die Vermittlungsdidaktik von jedem Verdacht der Mitverschuldung schnell freikommt.

Einige Erklärungen und Folgen

Lehrpläne oder Rahmenrichtlinien sind gesellschaftliche Aufträge an den Lehrer. Sie sollen gewährleisten, dass die Schüler in bestimmten Zeitabschnitten mit bestimmten Stoffen konfrontiert worden sind. Sie wollen sichern, dass Schüler in gleichen Jahrgangsstufen und verschiedenen Schulen eine etwa vergleichbare Grundbildung bekommen. Sie beinhalten das gesellschaftlich als wünschenswert angesehene Lernprogramm, das der einzelne Lehrer bei aller pädagogischen Freiheit einhalten muss.

Die Gefahr ist gross, dass Kodifizierungen des als notwendig Erachteten die Idee materialer Bildung fördern. Sie entsteht, wenn man Stoff oder Gegenstand und Bildungsziel identisch nimmt (Weniger, 1960). Methodische Erwägungen beschränken sich dann auf die besten Wege der Stoffbeherrschung, zur Erledigung des Stoffpensums. Das Gesetz der Sache sei auch das Gesetz des Bildungserwerbs. Und da, wo planmässige Lehre auftritt, geht sie von vorgegebenen Inhalten aus. Interessanterweise ging auch die Berliner Didaktik von dem Geisslerschen Wort aus, nach dem die ursprüngliche und zentrale Funktion der Schule die methodisch geordnete Wissensüberlieferung sei (Heimann/Otto/Schulz, 1965). Es schloss sich der Boom der lernzielorientierten Didaktik an, die ihre stärksten Seiten in der genaueren Bestimmung zu speichernden Wissens gehabt hat (Möller, Weinheim, 1969).

Es ist dann eigentlich nur folgerichtig, einem Lehrkonzept zu folgen, wie es in aller Kürze so zu beschreiben ist:

Die Lehre

«Da der Mensch wesenhaft darauf angelegt ist, lernen zu müssen, um existieren zu kön-

nen, finden wir überall, wo Menschen miteinander leben, die Lehre». Ältere, Fähigere übernehmen es, den 'Nachwuchs' fähig zu machen, das Leben zu meistern. Der Könnler, der Wissende, der Meister übernimmt die Lehrfunktion. «Er hilft dem Lernenden durch Vormachen oder Zeigen, durch eine Belehrung, die der Augenblick erfordert, oder durch klärende Antworten auf Fragen; das sind die Grundformen der Lehre». Wenn der Meister die Rolle des 'Vermittlers' oder die des 'guten Beispiels' übernimmt, haben wir ein erstes Verständnis des Lehrens gefunden: etwas Vorgegebenes ist weiterzugeben. Diese Vorstellung impliziert die Auffassung vom Lehrenden als dem Wissenden, die Auffassung vom Lehren als dem Weitergeben, dem Vermitteln des systematisch Geordneten. Wir können diese Lehrtätigkeit rubrizieren mit dem Begriff der «systematischen Informationsdarbietung», mit dem folgenden Verständnis vom Lernen korrespondiert: Lernen heisst übernehmen, nachmachen, einprägen. Folgende Lehrformen können für den darbietenden Unterricht im einzelnen unterschieden werden: das Vortragen, das Vormachen und das Vorführen.

«Die Absicht der verbalen Kommunikation ist darauf gerichtet, die psychischen Gehalte, die im Erzähler und Referenten lebendig sind, durch das Medium der sprachlichen Zeichen im Zuhörenden aufleben zu lassen». Diese Grundform der Weitergabe von Informationen allein durch das Medium der Sprache stellt sich bei näherem Zusehen komplizierter dar, als man vermuten könnte. Der Vortragende trägt Vorstellungen, Begriffe und Denkopoperationen in der ihm zur Verfügung stehenden Sprache vor. Affektive Tönungen und subjektive Bewertungen bekommen die objektiv bestimmten Inhalte durch die Gefühle und Stimmungen des Vortragenden wie dessen Wertungen. Der Zuhörer nun soll mit Hilfe des gemeinschaftlich beherrschten Zeichensystems 'Sprache' eben die Vorstellungen, Begriffe und Denkopoperationen, die der Vortragende in Sprache verwandelt hat, für sich verlebendigen. «Die Aktivierung der geistigen Gehalte erfolgt bei ihm nachgestaltend, mitdenkend, mitfühlend». Nun kann aber der Zuhörer nur diejenigen Vorstellungen, Begriffe und Denkopoperationen aktivieren, die ihm schon zur Verfügung stehen. Von diesen

Grundlagen her muss jeder Vortragende Erzählungen, Schilderungen, Vorträge, Referate, Vorlesungen zu gestalten versuchen. Zweifellos ist mit Aebli zu bedauern, dass die Methodik dieser Lehrform im allgemeinen etwas aus dem Blick gekommen ist.

Das Vormachen, das Zeigen will Fertigkeiten, ein Können dem Lernenden im Vollzug zur Kenntnis geben, damit er in die Lage versetzt wird, es dann nachzumachen (die Bildung eines Lauten in der Fremdsprache, der Gebrauch eines Hammers, das Brustschwimmen u.a.m.). Die Hoffnung des Lehrers ist, dass der Schüler die vorgemachte Tätigkeit beim Zuschauen innerlich nachahmt, damit er sie anschliessend im äusseren Vollzug nachmachen kann. Gleichzeitig aber kann der Zuschauer bei der Demonstration das Resultat der vorgemachten Bewegungen sehen. Das ist mindestens ebenso wichtig, da das möglichst ideale Ergebnis eine beachtliche Orientierungs- und Steuerfunktion für das Nachmachen haben wird. Auf diesem Sachverhalt lässt sich dann ebenfalls wieder eine Methodik des Zeigens entwickeln. Die motivationale Bedeutung des Vormachens, die möglichst langsam und eindringlich vollzogene Bewegung, die Zerlegung komplexer Bewegungsabläufe in Teile, die Organisation der Aufstellung oder Sitzweise der Schüler u.a.m. sind zu beachten.

Das Vorführen wird als Lehrform zum Einsatz gebracht, wenn die verbale Darstellung als nicht ausreichend angesehen werden kann. Es unterscheidet sich vom Vormachen dadurch, dass der Lehrende nicht sein eigenes Tun zeigt, sondern Sachen oder Vorgänge, die Gegenstand des Unterrichts sein sollen. Hier kommen auf eine erste Weise nun auch schon alle zur Verfügung stehenden Medien ins Spiel, aber zunächst eben nur in der Funktion des Vorführens. Ein Film, ein Bild, ein Modell, ein Versuch werden vorgeführt, um etwas zu zeigen, zu veranschaulichen. Von dem Lernenden wird erwartet, dass er das Vorgeführte und die erläuternden Erklärungen aufnehmen, speichern und verbal oder mit Hilfe einer anderen Darstellungstechnik (Zeichnung, schriftlicher Bericht) wiedergeben kann. D.h., der Anspruch, der an ihn gestellt wird, ist gross: er hat den Veranschaulichungen die vom Lehrenden gemeinten Informationen zu entnehmen – und dies nicht nur in einer schlicht abbildenden Weise, die ihm dann eine

Beschreibung des Äusseren ermöglichen würde – und sie auf Anfrage hin in selbst verarbeiteter und formulierter Form wiederzugeben.

Allen drei in aller Kürze skizzierten Lehrformen des Darbietens ist gemeinsam, dass sie den Schwerpunkt der Aktivität beim Lehrenden sehen. Der Lernende hat den reagierenden, aufnehmenden Part eines Kommunikationsprozesses zu spielen. Die auf ihn zukommenden Informationen sind komplex-ganzheitlicher Art, auch wenn eine praktizierte Methodik der Lehrform vielleicht Differenzierungen realisiert. Wie selbstverständlich wird vorausgesetzt, dass eigentlich nur der Lehrende der Wissende sein kann und damit zunächst auch darbiehen muss. Eine gewisse Eingleichigkeit des Unterrichts und eine im Methodisch-Technischen versteckte autoritäre Haltung sind zwei weitere Merkmale. Die Eingleichigkeit zeigt sich in dem ständig wiederkehrenden Dreischritt Darbietung-Aufnahme-Wiedergabe, die autoritäre Haltung in der Methode versteckten Auffassung, dass selbständige Erarbeitung und Erforschung der Lerngegenstände durch den Lernenden nicht möglich seien, und schon gar nicht eine eventuelle Diskussion über die Auswahl der Inhalte. Die Trennung von Lehrformen und Formen der gesellschaftlichen Steuerung unter ganz bestimmten, jedenfalls nicht primär demokratischen Zielsetzungen wird dann auch gar nicht vorgenommen. Diese Auffassung vom Lehren ist nur zu halten mit der Auffassung vom Meisterlehrer, der eben imstande ist, die Darbietungen so zu gestalten, dass das Lernen der Schüler sich wie selbstverständlich ergibt.

Das Konzept vom Unterricht als Arrangement von Lernsituationen hat es dagegen immer sehr schwer gehabt, neben einer Lehrplanorientierung zu bestehen.

Unterricht als Arrangement von Lernsituationen

Eine andere Auffassung vom Lehren ergibt sich, wenn Lernen auch heissen kann: Auseinandersetzen mit Sachverhalten, Versuchen, Probieren, Nachdenken und Nacherfinden, Selbst-Erarbeiten, wenn der Einsatz von Medien (Film, Funk, Fernsehen, Schallplatten, Bücher, Programme usw.) den Lehrer weitgehend von der Aufgabe des Informators entla-

sten kann. Vorrangig hat der Lehrer dann die Funktionen des Lehrplaners, des Dramaturgen, des Moderators, des Arrangeurs, des Kommunikators wahrzunehmen.

Diese Feststellungen sollen in dreifacher Hinsicht ausgegliedert werden:

- Das neue Verständnis von Begabung erfordert auch ein neues Verständnis vom Lernen. Mit den Worten Roths wollen wir diesen Kerngedanken für alle weiteren Ausführungen explorieren: Begabung ist nicht etwas Statisches, erbmassig Mitgegebenes, Festgelegtes; Begabung ist nach den vorliegenden Forschungsergebnissen etwas Dynamisches, Prozesshaftes, ist nichts anderes als produktive Lernfähigkeit. Begabung ist ein im Umgang mit Aufgaben sich entfaltender schöpferischer Lernprozess. Es treten nicht fertig angeborne Fertigkeiten und Leistungsformen ins Spiel, sondern sehr allgemeine Fähigkeiten, die zunächst einmal mit 'Beziehungen erfassen', 'Sinn erfassen', 'Trends sehen', 'eine Regel finden', 'Symbole verstehen', 'Strukturieren', 'Umstrukturieren', 'Probleme sehen', 'Fragen haben', 'Lücken entdecken' umschrieben werden können. In ihnen entfaltet sich der sogenannte Begabungskern, der in der Aufschliessbarkeit eines Menschen Sachen, Aufgaben, Situationen gegenüber steckt. Offenheit, Wachheit, Sensibilität und Flexibilität sind wichtige Faktoren, die es zu wecken bzw. zu erhalten und stärken gilt. Es ist von Anfang an nötig, dass diese Ausgangs- oder Primärfunktion durch den Anreiz von Aufgaben und die Befriedigung mit Antworten angesprochen, aktiviert, herausgefordert werden. Es gilt, sie in schöpferische Lernprozesse zu verwickeln.
- Folgt man den vorausgehenden Gedanken, so muss mit der Auffassung gebrochen werden, Unterricht sei nichts anderes als ein mechanischer Vorgang, der eingeleitet nur immer wieder Lehreraktion und Schülerreaktion beinhalte. Die didaktische Intention muss sein: Schüler und Unterrichtsgegenstand müssen in einem didaktischen Spannungsfeld 'aneinander geraten'. Die Anfangssituation des Unterrichts muss so arrangiert werden, dass eine Vielzahl von Initiativen, Vorschlägen, Meinungen, Gestaltungen ins Spiel kommen kann. Mehrere Möglichkeiten müssen auf ein Ziel hin

durchdacht, realisiert, akzeptiert oder verworfen werden können. Arrangement meint den Zusammenhang von Einzelmassnahmen wie Arbeitsanweisungen, Erkundungsaufträge, Medieneinsatz, der das freie Spiel der Gedanken und Lernaktivitäten der Schüler in Gang bringt und sie zu den Lernzielen hin entwickeln lässt. Die Aktivitäten führen dann in die Lösungssituation hinein, in der der Schüler nach der Realisierung forschenden Lernens, produktiven Denkens sein Ergebnis fixiert.

- Dynamische und variabel organisierte Unterrichtsprozesse, in denen Informationen, Problemstellungen, Sachimpulse, Vorhaben, operative Unterrichtsteile (der Versuch, die Erkundung, der Umgang mit etwas, Lernspiele, Sachbegegnungen, Mediendarstellungen), dramatisierende Lernaufgaben (sprachliche und szenische Darstellungen) miteinander wechseln, provozieren beim Lernenden Lernaktivitäten mannigfacher Art. Um diesen Unterricht zu organisieren, muss der Lehrende vorzugsweise Lernplaner, Arrangeur, Dramaturg sein. Sein Sachwissen ist weniger gefragt, das wird in Hand- und Arbeitsbüchern, von Fachleuten produziert, zu finden sein. Gefragt ist sein didaktischer Einfallsreichtum, seine Fähigkeit, Lernen abwechslungsreich und interessant zu gestalten, sein Wissen um die Motivationen und Interesse weckenden Fragestellungen, sein Zur-Verfügung-Haben von Arbeitshilfen, sein beweglicher Umgang mit technischen Medien, kurzum: sein Wissen vom Lernen und seinen Bedingungen. Für eine Theorie des Lehrens in dieser Sicht erscheint die Entwicklung von Denkmodellen zweckmässig, die neben dem gegenstandsspezifischen Aspekt (der Fachmann vernachlässigt oft didaktisch-methodische Reflexionen) den lernpsychologischen Aspekt berücksichtigen.

Die Vermittlung zwischen einer lehrplanfixierten Didaktik und einer stärkeren adressatenorientierten Didaktik kann wohl nur, und dies sei abschliessend kurz behandelt, darin liegen, dass Lehrplanvorgaben so konstruiert werden, dass sie den Charakter des Fertigen, des Geschlossenen verlieren und Raum geben für die curriculare Komponente 'Schülerinteresse', 'Schülerbedürfnis', allgemeiner 'Adressatenorientie-

rung'. Dafür ist die gegenwärtig gehandelte Chiffre 'offenes Curriculum-offener Unterricht'.

Eine konsequente Alternative

Ein konsequenter Ansatz, um die Notwendigkeiten einer lehrplanorientierten Didaktik mit den wünschenswerten Veränderungen zu verbinden, ist der sog. offene Unterricht. Offener Unterricht ist heute die Hoffnung vieler, die Schule für Schüler und Lehrer wieder interessant zu machen. Dabei kommt dem Lehrer zunächst einmal die Aufgabe zu, sich selbst und seine Planung nach Büchern und Lehrplänen nicht mehr in den Mittelpunkt zu stellen, sondern ihn zu öffnen für praktisches Handeln und konkrete Aktion, für ausserschulische Lern- und Wirkungsfelder, für gestaltende, verändernde, selber-machende Kinder, für ungeschminkte Wahrheiten, offene Fragen und das Lehren, so wie es ist! (Ramseger, 1977).

Im Gegensatz zu geschlossenen Curricula und einem zweckrationalen Unterrichtskonzept, das die Curriculumvorgaben strikt und unausweichlich in zielorientierten Unterricht umsetzen will, geben sog. offene Curricula Raum für die Berücksichtigung von Schülerinteressen, sie geben selbst Alternativen zur Wahl vor, sie lassen unterschiedliche Lernwege zu, sie legen ihre Ansprüche offen und begründen Pflichtaufgaben. Sie ermöglichen also dem Schüler qua eigener Konstruktion, ein Verhältnis zu den Anforderungen zu gewinnen, Distanz zu wahren wie Identifikation zu gewinnen. Sie betrachten damit den Schüler als ein Subjekt, das seinen Lernprozess zunehmend selbst bestimmen, mindestens mitzubestimmen lernt. Und damit verändern sich auch die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern. Der Lehrer braucht nicht mehr Agent des verordneten Lehrplans zu sein, er wird Mittler und Moderator. Bevor es um das Lernen von Inhalten geht, sind Begründung, Auswahl und Planung entscheidende Momente des Unterrichtsprozesses (Bönsch/Schittko, 1979).

Planung ist nicht mehr nur ein Anliegen des Lehrers, sie wird zur gemeinsamen Aufgabe für Schüler und Lehrer. Strukturierungsphasen müssen den Schülern ein Thema in seinen wichtigen Aspekten nahebringen. Explora-

tion, Ideensammlung, Recherchen werden zu Lernaufgaben. Das Curriculum (der Lehrplan) ist eine Planungsvorlage, mit deren Hilfe Planung und darum Lernarbeit entsteht.

Unterricht wird daneben ständig Reflexionsphasen haben, in denen über Schwierigkeiten, Probleme und deren Überwindung gesprochen wird. Das heisst, dass sich das Methodenrepertoire gegenüber der klassischen Lehre entscheidend ausweitet. Der Unterricht wird sehr viel stärker handlungsorientiert mit allen Formen der Recherche, des Interviews, der Erkundung, der Produkterstellung (Film, Collage, Buch, Wandzeichnung u.a.m.). Lehrgangsorientierte Phasen bleiben bestehen, sie bekommen aber eine andere Funktion. Sie sind nicht mehr Lehrplanerfüllung, sie sind Qualifikationshilfen für selbstbestimmtes Lernen. Über die damit verbundenen Probleme ist geschrieben worden (Schittko, 1979). Die Alternative zur 'klassischen lehrplanorientierten Didaktik' ist als Modellvorstellung vorhanden.

Literaturverzeichnis

- M. Bönsch/K. Schittko (Hrsg.): Offener Unterricht. Curriculare, kommunikative und unterrichtsorganisatorische Aspekte. Hannover, 1979
- M. Bönsch: Adressatenorientierte Didaktik, in: schweizer schule 2/82 S. 51ff. (a).
- M. Bönsch: Situationsorientierte Didaktik, in: schweizer schule 24/81 S. 958ff. (b).
- P. Heimann/G. Otto/W. Schulz: Unterricht – Analyse und Planung, Hannover, 1965.
- Chr. Möller: Technik der Lernplanung, Weinheim, 1969.
- J. Ramseger: Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell, München, 1977.
- H. Rosemann: Kinder im Schulstress. Die Krankheit, die Schule heisst, Bremen, 1978.
- K. Schittko: Offene Unterrichtsplanung – Zur Planung eines offenen Unterrichts, in: Bönsch/Schittko (Hrsg.), 1979.
- E. Weniger: Didaktik als Bildungslehre. Teil 2: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule, Weinheim, 1960.

Regionale Lehrerfortbildung: notwendig oder überrissen?*

Ein Praxisbericht aus dem Kanton Luzern

Walter Weibel

Regionale Lehrerfortbildung ist zur Zeit eine der grössten organisatorischen Forderungen, die an die institutionelle Lehrerfortbildung gestellt werden. Je weitläufiger der politisch gewordene Begriff «Region» ist, um so schwieriger wird es, eine eindeutige Auffassung darüber zu vertreten, was damit gemeint ist. Im folgenden soll dargestellt werden,

a) was wir uns unter regionaler Lehrerfortbildung vorstellen können;

- b) wie regionale Lehrerfortbildung, an einem schweizerischen Beispiel dargestellt, durchgeführt wird;
- c) welche Folgerungen für die regionale Lehrerfortbildung gezogen werden müssen.

A Was ist regionale Lehrerfortbildung?

Die «Brockhaus Enzyklopädie» umschreibt den Begriff «Region» wie folgt:

Region: Gegend, Gebiet, Bezirk.

Ein Gebiet, das unter bestimmten z.B. geographischen, politischen, wirtschaftlichen Kriterien eine Einheit bildet und gegen andere, es

* Referat, gehalten am Symposium zur Lehrerfortbildung vom 17./18. Mai 1982, veranstaltet vom Pädagogischen Institut des Bundes für Oberösterreich in Linz.