

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 72 (1985)
Heft: 1

Artikel: Grundformen des Lehrens
Autor: Aebli, Hans
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-526938>

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>

Grundformen des Lehrens

Hans Aebli

Vorbemerkung:

Als ich mich daran machte, dieses Didaktik-Sonderheft zu planen, stand für mich fest, dass ich den grossen Lehrmeister in Bern um einen Beitrag werde bitten müssen. Sie haben richtig gelesen: «müssen». Denn erstens kann man den Verfasser der «Grundformen des Lehrens» einfach nicht übergehen, zählt er doch zu den – auch international – bedeutendsten didaktischen Theoretikern der Gegenwart. Andererseits fürchtete ich mich vor einem Nein, da ich weiss, wie haushälterisch er mit seiner Zeit umgehen muss. Aber Prof. Aebli sagte nicht nur spontan ja, sondern lieferte sein Manuskript sogar noch vor dem abgesprochenen Termin ab. CH

Von einem jungen Menschen, der Lehrer zu werden beschliesst, nehme ich an, dass er ebensogut Tierarzt oder Notar hätte werden können. Aber er will Lehrer werden, und damit muss er auch *Allgemeine Didaktik* lernen: Was bedeutet das für ihn, was könnte es bedeuten? Sicher einmal, sein grundlegendes, didaktisches *Handwerkszeug* zu erwerben. Lehrer können auch etwas: unterrichten, und diese Kunst soll man nicht gering schätzen. Einem guten Lehrer bei der Arbeit zuzuschauen ist ebenso schön, wie einen Geigenbauer bei der Arbeit zu beobachten. Aber Allgemeine Didaktik kann mehr sein als ein Handwerk. Ein begabter junger Mensch möchte verstehen, was er da tut, wenn er

unterrichtet, und was er an Prozessen des Lernens und der Erfahrungsbildung in seinen Schülern auslöst. Man kann natürlich auch blind handeln, nach Rezepten, die man nur der Spur nach versteht: didaktische Handgriffe, die «hauen», eine «glatte Stunde» geben. Aber «glatte Stunden» sind den Lehrern, die ich meine, nicht genug, denn sie haben, wie gesagt, das Bedürfnis, sich selber und ihre Schüler in ihrem Tun und in ihrem Erfahren tiefer zu verstehen. Das führt sogar über die Didaktik als «Unterrichtslehre» hinaus: Dazu muss man einige psychologische Prozesse des Anschauens, des Nachdenkens, des Problemlösens, aber auch des Sich-Ausdrückens und des Hörens und Aufnehmens verstehen.

*Professor Dr. Hans Aebli:
Geboren 1923. Zürcher
Primarlehrer. Doktorat bei
Piaget in Genf und Weiterstudium
in USA. 10 Jahre
Seminarlehrer am Zürcher
Oberseminar. Psychologie-
lehrstühle in Saarbrücken,
Berlin und Konstanz.
Gründer der Seminarlehrer-
ausbildung an der Universität
Bern.*



So wenigstens im einzelnen. Nun gibt es aber ein Drittes. Hören und Lernen finden ja nicht nur in der Schule statt, und Lehrer sein ist mehr als Schulmeister sein. Es ist eine Lebensform; und wenn es gut geht, erfährt der Lehrer, dass sich in seinem Tun alle Grunderfahrungen des Menschen in der Begegnung mit der Welt und mit den Mitmenschen spiegeln. Und auch der Schüler ist ja nicht nur ein ABC-Schütze, auch nicht bloss ein $x=f(y)$ -Schütze. Eine «allgemeine» Didaktik, die diesen Namen verdient, macht hinter allen Unterrichts- und Lernsituationen die Grundformen des geistigen Lebens und der menschlichen Begegnung sichtbar, und sie ordnet

den einzelnen Lernprozess in den umfassenden Vorgang der geistigen Entwicklung des Kindes und des Menschen überhaupt ein. Den Lehrer als Anreger von innerer Entwicklung klarer zu sehen und zu verstehen: das ist das tiefere Motiv, das mich beim Abfassen der «Grundformen»¹ getrieben hat. Dies den Leser ein Stück weit mitvollziehen zu lassen, habe ich mit dem Buch zu erreichen versucht. Ob es mir gelungen ist, weiss ich nicht. Ich weiss nur, dass man auch diese Erkenntnisse und Erfahrungen dem Leser nicht einfach geben kann. Der Autor braucht den Leser. Er muss seinen Teil beitragen, damit es gut herauskommt. Aber wem sage ich das? Der Lehrer erfährt es ja jeden Tag mit seinen Schülern...

So geht es im ersten Kapitel der «Grundformen» ums Erzählen: sicher die elementarste Form des Lehrens, und doch keine selbstverständlich gebrauchte mehr. Warum eigentlich? Grossmütter können es doch, und ihre Enkel lieben es heiss, erinnern sich noch Jahre später an die Geschichten, die man ihnen erzählt hat – und lernen dabei. Ich versuche, dem Lehrer in diesem Kapitel Mut zum Erzählen zu machen und zu erklären, was dabei vorgeht. Es ist sprachliche Kommunikation, Sich-über-das-Medium-der-Sprache-Näherkommen, mit diesem Mittel eine Welt in der Vorstellung des Kindes lebendig werden lassen...

Dann das Vorzeigen einer Handlung: nichtsprachliche Übermittlung eines Könnens. Der Lehrer wirkt durch das, was er kann und indem er es vorzeigt: einen Tanzschritt, eine Turnübung, aber auch, indem er das Gedicht selbst vorträgt, den Pinsel selber ergreift. Wie geht dieses Lernen zu, und was muss man tun, damit es gelingt? Und noch einmal: wer bin ich als Lehrer? Nur ein Vor-Redner? Vermag ich auch vor-zu-handeln?

Das Dritte ist das gemeinsame Ansehen einer Sache oder eines Bildes. Die Aufgabe ist hier, dem Schüler die Augen für das innere Gesetz, die Schönheit des Gegenstandes zu öffnen. Wie tut man das, einem anderen das Sehen beibringen? Man muss dabei reden, aber man weiss, dass man die Sache nicht zerreden darf. Wie sieht der richtige Kommentar aus, so dass er zum Sehen (Hören, Erfühlen...) anleitet?

In der Neuauflage von 1983 habe ich an dieser Stelle zwei Kapitel angefügt: eines über das Lesen mit Schülern, nicht so sehr über den Erstleseunterricht, sondern vor allem über das Lesen mit älteren Schülern, mit dem Ziel, aus dem Text etwas zu lernen und zu erfahren. Als ein Psychologe und Didaktiker, der seine Ideen in Genf geholt und bei Piaget promoviert hat, ist mir das nicht leicht gefallen, denn die Genfer haben keinen leichten Zugang zur Sprache gefunden. Für sie ist Denken innerliches Handeln und die Sprache ein unwichtiges Anhängsel. Da galt es, die eigene Vergangenheit zu bewältigen und von der modernen Sprachwissenschaft zu lernen.

Ähnliches gilt vom Kapitel über das Verfassen von Texten. Diese Vorgänge verstehen die Psychologen erst seit einigen Jahren besser. Aber jetzt sind dramatische Entwicklungen im Gang; sie haben auch den Aufsatzunterricht erfasst. Wir versuchen, wegzukommen vom ästhetisierenden Aufsatz (jeder ein kleiner Dichter, der schöne Adjektive und treffende Verben verwendet), und wir versuchen, den verfassten Texten einen Adressaten zu geben, bei dem wir etwas bewirken möchten. Damit nähert sich das Schreiben in der Schule dem Schreiben im Leben an. Das macht den Schülern und den Lehrern mehr Spass, den einen beim Schreiben und den anderen beim Korrigieren...

Das ist der erste Teil der «Zwölf Grundformen des Lehrens»: fünf Kapitel, denen allen gemeinsam ist, dass sie dem Leser bewusst zu machen versuchen, in welchen Medien man mit der Sache und unter sich in Kontakt treten kann, im Medium der gesprochenen und der geschriebenen Sprache, im Medium der Handlung und in demjenigen der Anschauung. Schüler und Lehrer erfahren sich hier als auf Kommunikation angelegte Wesen. Aber Kommunikation ist nicht genug. Medien brauchen ihren Inhalt, und Lektionen müssen ihren sachlichen Aufbau haben, sonst dreht die Mühle bald leer. Daher wechseln wir im zweiten Teil den Gesichtspunkt. In den Vordergrund tritt die Frage: wie sind die Unterrichtsstoffe aufgebaut, bzw. wie können wir sie aufbauen, damit sie im Geiste des Schülers klar und lebendig und – mehr als das

– handlungswirksam werden. Denn wir möchten ja, dass der Schüler nicht nur sehen und reden, sondern letztlich auch handeln lernt. Und das Handeln ist nicht nur das Letzte im Unterricht, es ist auf eine Weise auch das Erste. Das Kleinkind ist nicht vor allem ein redendes und beobachtendes, sondern ein handelndes Wesen: das hat uns Piaget gelehrt. Im sechsten Kapitel versuche ich daher zu erklären, was das sei: handeln, etwas praktisch tun. Es ist die Frage nach dem inneren Aufbau der Handlungen und nach ihrer Dynamik. Wir erklären das am Beispiel der Verarbeitung von Milch zu Käse, ein Vorgang, den man auch in der Klasse ausführen kann. Didaktisch gesprochen, geht es um den Aufbau einer Handlung, anthropologisch gesprochen, werden wir uns bewusst, welches die innere Ordnung des Tuns ist und wie das Denken das Tun ordnet. (Darüber habe ich 1980/81 in den beiden Bänden des Denkbuches² einiges Ausführlichere zu sagen versucht).

Dieses Kapitel ist darum wichtig, weil es uns auch besser verstehen lässt, was geschieht, wenn sich das Tun zum Denken verinnerlicht. Was wir im Rechnen tun, wenn wir nicht einfach Automatismen ablaufen lassen, nennen wir «Operieren». Es ist nichts anderes als innerliches, abstraktes, bewegliches Handeln in Systemen. Das führt zu einem handlungsnahen Mathematikunterricht, nicht einfach zur Mengenlehre – die kann man sehr statisch betreiben, sondern z.B. dazu, dass man Messoperationen von Vergleichs- und Zehners vom handelnden Auffüllen und Über-Schreiten des Zehners her aufrollt. Was ist dann Begriffsbildung? Nichts anderes als das objektive «Fassen» einer Einsicht. So wie wir eine Quelle fassen und damit verhindern, dass das Wasser in allen Richtungen verrinnt, so können wir auch eine Einsicht fassen und sie damit «auf den Begriff bringen». Aber Begriffe sind nicht einfach Möblierungsobjekte des Geistes. In ihrem Aufbau erkennen wir noch den Vorgang der Konstruktion wieder, so wie man an einer Geige noch ablesen kann, wie sie der Geigenbauer

hergestellt hat, und so wie man an gewissen geologischen Formationen ablesen kann, wie das Gebirge entstanden ist.

In den drei Kapiteln des zweiten Teils deuten wir die Schule als einen Ort des Tuns und des «Über-unser-Tun-Nachdenkens», als einen Ort, wo man nicht Praxis und Theorie auseinanderreißt oder gar die eine gegen die andere ausspielt, sondern als einen Ort, an dem Denken und Theorie aus dem Tun und der Praxis herauswachsen und wieder auf diese(s) zurückwirken.

Der dritte Teil wechselt noch einmal die Blickrichtung. Stand im ersten Teil die Frage der psychologischen Medien und im zweiten Teil die Frage des inneren Aufbaus der unterrichtlichen Tätigkeiten im Vordergrund, so richten wir nun die Aufmerksamkeit auf die Lernprozesse, die sich bei der Auseinandersetzung mit dem Stoff abspielen. Genauer: wir unterscheiden vier Phasen im klassischen Lernprozess: das problemgeleitete Aufbauen des neuen Könnens oder Wissens, sein Durcharbeiten, sein Üben und Wiederholen und seine Anwendung. Der Lehrer wird sich hier seiner Rolle als eines Auslösers und Anleiters von Lern- und Erfahrungsprozessen bewusst. Dazu muss er wissen, wie diese Prozesse ablaufen. Das erfordert einige Einsichten in die moderne Lernpsychologie: Nicht die alten Geschichten von Pawlows Hund oder Skinners Ratten, sondern eine Lernpsychologie, die etwas von den Besonderheiten menschlichen Lernens weiss, eine Lernpsychologie auch, die das menschliche Verhalten nicht auf einfache Reize und Reaktionen reduziert. In vier Kapiteln versuche ich, jede der Phasen zu erklären und zu zeigen, wie die Grundmelodie im Unterricht in vielen Variationen den Besonderheiten der Sache und der Schüler angepasst werden kann.

In einem Schlusskapitel gebe ich eine Standortbestimmung der hier beschriebenen didaktischen Position. Ich versuche zu zeigen, dass ich bei der Deutung dessen, was ich in der Praxis des guten Lehrers vorfinde, zwar wichtige Klärungen aus der modernen Psychologie gewinne, dass dies aber wiederum eine besondere Psychologie erfordert, eine Psychologie nämlich, die den vielfältigen

«Sachverhältnissen», dem inneren Aufbau der Ideen, Begriffe, Handlungen und Operationen gegenüber offen ist, eine Psychologie aber auch, die nicht meint, dieser Aufbau vollziehe sich eigentlich auch ohne den Erwachsenen, ohne den Erzieher und die Schule, naturwüchsig und spontan. Dann wüssten wir Lehrer ja nicht mehr, wofür wir eigentlich da sind. Wenn aber der Mensch ein auf Erziehung angewiesenes Wesen ist, sieht das anders aus. Dann braucht es Anstöße und Anleitung, die ihn auf Dinge hinweisen, die er von sich aus nicht zu sehen und zu tun vermag. Dann braucht es auch eine Schule, und es braucht Lehrer und Erzieher. So steht's am Ende des ersten Bandes der «Zwölf Grundformen des Lehrens». Im zweiten Band werde ich die Brücke zu den Fachdidaktiken zu schlagen versuchen, etwas über die Sozialpsychologie der Schulklasse, dann über die Unterrichtsplanung und die Schülerbeurteilung sagen und schliesslich einige Fragen der «Lehrerpsychologie», d.h. der psychologischen Probleme des Lehrerberufes, aufwerfen.

Anmerkungen:

¹ Aebli Hans (1983) *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta.

² Aebli Hans (1980/81) *Denken: das Ordnen des Tuns*. Band I: *Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*. Band II: *Denkprozesse*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Die Hauptwerke des Autors

The Development of Intelligence in the Child. Minneapolis: Institute of Child Welfare, 1950. 55 S.

Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget.

Neuchâtel: Delachaux, 1951. 163 S. (Actualités pédagogiques et psychologiques)

Übersetzungen: deutsch (*Psychologische Didaktik*. Stuttgart: Klett), italienisch, spanisch, portugiesisch, rumänisch, polnisch, hebräisch.

Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett, 9. erw. und umgearb. Auflage 1976. 410 S.

Übersetzungen: hebräisch, portugiesisch, italienisch.

Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett, 1983. (= Band 1 einer Neubearbeitung der «Grundformen des Lehrens».)

Übersetzungen in Vorbereitung: englisch, spanisch
Über die geistige Entwicklung des Kindes. Stuttgart: Klett, 1968 (2. Auflage). 124 S.

Übersetzungen: portugiesisch, italienisch.

Natur und Kultur in der Entwicklung des Menschen.

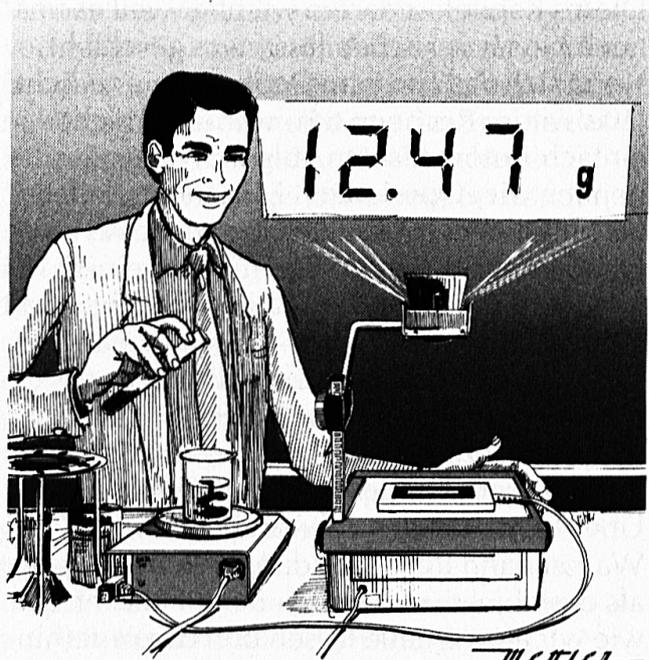
Konstanz: Universitätsverlag, 1967. 25 S.

Über den Egozentrismus des Kindes. Stuttgart: Klett,

1968. 112 S. (In Zusammenarbeit mit Dr. Leo Montada und Dipl.-Psych. Ute Schneider.)

Übersetzung: italienisch.

Denken: das Ordnen des Tuns. Band 1: «Kognitive Aspekte der Handlungstheorie». Band 2: «Denkprozesse». Stuttgart: Klett, 1980/81.



Mettler Schulwaagen

Sichtbare Resultate für die ganze Klasse:

Mit einer präzisionswaage der neuen Mettler PE-Reihe und der Durchlichtprojektoranzeige GE53 lassen sich die Resultate in Grossformat auf die Leinwand projizieren.

Verkauf von Mettler Schulwaagen und Zusatzgeräten durch:

Awyco AG, 4603 Olten
Kümmerly + Frey AG, 3001 Bern
Leybold-Heraeus AG, 3000 Bern