

Lehrer in einem modernen Unterrichtssystem

Autor(en): **Garlichs, Ariane / Haring, Birgit**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse**

Band (Jahr): **47 (1974-1975)**

Heft 8

PDF erstellt am: **19.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-851883>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

chen müßtest, um mit zwey Worten zu sagen, was andere mit zwanzig erklären, so laß dich deine schlaflosen Nächte nicht dauern»⁸, und in Glüphi zeichnet er den wortkargen, dafür um so erfolgreicheren Lehrer, wie er ihm vorschwebt⁹. Und in unserer Zeit wiederholte Buitendijk diese Forderung, daß jeder Lehrer «tausendmal täglich für sich wiederholen solle; Meine Rede sei kurz! Wenige Worte mit großem Inhalt machen einen tiefen Eindruck, erwecken selbsttätiges Denken, veranlassen scharfes Zuhören, fordern gespannte Aufmerksamkeit»¹⁰.

Wie sieht es aber tatsächlich in unseren Schulräumen aus? Sind wir dazu imstande, nach einem Gedicht, einer Bildbetrachtung, einem Schülerreferat 2 bis 3 Minuten selbst zu schweigen und auch die Schüler schweigen zu lassen, bis eine Äußerung erfolgt? Bringen wir es fertig, schweigend zu warten, wenn auf eine aufgeworfene Frage nicht gleich eine Antwort erfolgt? Meinen wir nicht, daß solche Minuten verloren seien, daß da «nichts geschehe? Geschieht in dieser Schweigeminute wirklich nichts? Haben wir es da mit Leerlauf zu tun? Brechen wir nicht den Denkgang der Schüler vorzeitig ab, indem wir vorwärtsdrängen (oder das «Pensum» uns drängt), neigen wir nicht dazu, die «guten Schüler» zu einer schnellen Antwort zu inspirieren, Denkschwierigkeiten mit Impulsen zu überbrücken oder mit Fragen, die die Antwort schon enthalten, oder schließlich mit der eigenen Darbietung? Verspielen wir nicht den «fruchtbaren Moment im Bildungsprozeß» (Copei¹¹), wenn wir dem Schüler nicht Zeit lassen, sich still in den Gegenstand einzulassen, sondern die notwendigen stillen

8 Pestalozzi J. H.: Ueber den Aufenthalt in Stans; in Sämtl. Werke XIII, Berlin-Leipzig 1932, S. 15.

9 Pestalozzi J. H.: Lienhard und Gertrud; in: Sämtl. Werke III, Berlin-Leipzig 1927, S. 180.

10 Buitendijk F. J. J.: Erziehung zur Demut. Ratingen 1962, S. 62.

11 Copei F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Heidelberg 4 1958.

Denkpausen mit methodischer Routine zu überspielen? Man prüfe sich selber!

Es kann hier nicht alles vorgetragen werden, was noch für die Zurückhaltung des Wortes beim Lehrer sprechen würde. Nur auf eines sei hier noch verwiesen: Ein Lehrer, der an der Berufskrankheit der Vielrederei leidet, wird – wie es Friedrich Schneider¹² einmal ausgedrückt hat – «des Dialogs immer unfähiger». Er hört nur sich – aber nicht mehr, was der Schüler denkt. Er redet dann leicht über die Köpfe der Kinder hinweg, weiß nicht um ihre Interessen, ihren Erfahrungs- und Verständnishorizont – und ist dann enttäuscht, wenn trotz hohen sprachlichen und geistigen Energieaufwandes die Unterrichtsergebnisse dieser Mühe nicht entsprechen.

Abschluß

Bei all den Ueberlegungen darf allerdings eines nicht übersehen werden – die Individualität des einzelnen Schülers: Es gibt rede- und schweigsame Schüler; es gibt stark außenzugewandte und zurückgezogene Kinder (und zum Teil auch Lehrer). Diese Polarität

12 Schneider F.: Buch der Sammlung. Besinnungen für Pädagogen. Freiburg-Basel-Wien 1964, S. 76.

ten darf man als Erzieher nicht außer acht lassen: Ist es bei den einen notwendig, etwa ungezügelt, unüberlegtes Reden, Geschwätzigkeit zu dämpfen und den Wert von Schweigen und Stille aufleuchten zu lassen, so ist es bei anderen durchaus auch Aufgabe, zum Reden zu ermutigen, aus der Verslossenheit herauszuführen. Man mache aus «Schweigen und Stille» keine einseitige Weltanschauung – es gibt schließlich auch negative Ausprägungen dieser Phänomene! Unter Berücksichtigung dieser Einschränkung sind Schweigen und Stille – im Widerspiel von Reden und Hören – durchaus zu begrüßende und fördernde Momente eines guten und erfolgreichen Unterrichts. Allerdings hat es auf die Dauer wenig Sinn, Schweigen und Stille nur anzuordnen oder gar zu kommandieren; deren Wertschätzung muß letztlich aus der Einsicht, aus dem Zusammenleben als innerer Notwendigkeit und schließlich aus innerem Bedürfnis erwachsen (vgl. Lit. Nr. 2). Eine solche «Schule des Schweigens und der Stille» (Petersen¹³) könnte einen wertvollen Beitrag zur inneren Schulreform und gleichzeitig eine Intensivierung des Unterrichts bedeuten.

13 Petersen P.: Der kleine Jena-Plan. Braunschweig 1957, S. 33.

Lehrer in einem modernen Unterrichtssystem

Mitbestimmung statt Fernsteuerung

Ariane Garlichs/Birgit Harring

I.

Welcher Lehrer wäre nicht daran interessiert, seine Arbeit weitgehend selbst zu bestimmen und sich von lästigen Zwängen zu befreien, die ihm durch seine Abhängigkeit von der Schulaufsicht, durch komplizierte Planungen in großen Schulsystemen und durch andere Widerwärtigkeiten zeitweilig die Freude am Unterrichten nehmen? Im heutigen Schulsystem hat der Lehrer durch die oft relativ unspezifisch formulierten Lehrpläne einen großen Spielraum in der Unterrichtsge-

staltung¹, den er je nach persönlichem Engagement und Befähigung mehr oder weniger gut ausnutzen kann. Nun ist jedoch zu erwarten, daß im Zuge der Reform des Schulwesens manche Veränderungen eintreten, die den erwähnten Spielraum einschränken, beispielsweise durch die Entwicklung präziserer Lehrpläne. Wo bieten sich dem Lehrer in einem modernen Unterrichtssystem, wie es heute von den Erzie-

1 vgl. dazu Thomas Ellwein, Die verwaltete Schule. in: Das Argument, 31, 1964.

hungswissenschaftlern entworfen wird, Ansatzpunkte für eine Mitbestimmung, um Tendenzen der «Fernsteuerung» wirksam begegnen zu können?

II.

Funktionale Veränderungen der Schule, wie sie der Deutsche Bildungsrat im Strukturplan² vorsieht – um ein konkretes Beispiel zu nennen –, lassen allerdings befürchten, daß der Raum für eigene Initiative des Lehrers künftig sehr viel knapper bemessen sein wird als bisher. Es ist also notwendig und wichtig zu überlegen, wo es neue Möglichkeiten zu persönlichem Einsatz gibt unter der Perspektive der weitgehenden Vorprogrammierung von Lehrstoffen, der Planabhängigkeit von Unterricht sowie des arbeitsteiligen Einsatzes von Lehrern – um nur drei wichtige zu erwartende Veränderungen zu nennen. Die Einwände und Bedenken, die gegen diese Veränderungen eingebracht werden, sind zahlreich: Werden die Kollegen, die ihren eigenen Aufgaben nachgehen, nicht nebeneinander arbeiten, ohne von den Tätigkeiten und Intentionen der anderen zu wissen? Würde bei einer stark zweckrational bestimmten Arbeitsteilung nicht die Entfaltung der persönlichen Bezüge zwischen den Beteiligten in den Hintergrund treten? Läßt vorgefertigter Unterricht zu vorher bestimmten Lernzielen dem Lehrer überhaupt die Chance, seine eigenen methodisch-didaktischen Intentionen neu zu realisieren? Können die im komplizierten System «Schule» agierenden Personen überhaupt noch Übersicht behalten? Und wird nicht zwangsläufig die Differenzierung der Lehrerfunktionen, die besseren Unterricht, bessere Lernberatung, objektivere Erfolgskontrolle usw. sichern soll, zu einer Entfremdung zwischen Spezialisten führen?

Im folgenden soll an den drei oben genannten Punkten erläutert werden, daß eine Reform des Unterrichts – auch im Interesse der Schüler – nötig ist, und welche Mög-

lichkeiten der Lehrer hat, den – zweifellos vorhandenen – Gefahrenmomenten eines hochdifferenzierten und spezialisierten Unterrichtssystems zu begegnen, auch in neuen und ungewohnten Bereichen.

III.

1. Arbeitsteiligkeit

Herkömmlicher Unterricht läuft heute noch weitgehend in 3 Phasen ab, die in der Person jedes einzelnen Lehrers vereint sind: Ein Mathematiklehrer z. B. bereitet eine Rechenstunde vor (Planung), hält sie anschließend (Durchführung) und mißt den Erfolg schließlich mit von ihm selbst dafür entwickelten Kriterien (Evaluation). Es ist jedoch denkbar, diese drei Phasen arbeitsteilig zu organisieren, d. h. Spezialisten für Funktionen der Planung, der Durchführung und der Evaluation auszubilden.³ Setzt sich diese Form der Arbeitsteilung durch – wobei eine Differenzierung nach Schulstufen und Fachgebieten noch dazutreten kann –, ist der einzelne Lehrer darauf angewiesen, Zusammenarbeit mit anderen Lehrern über das Maß der zufälligen und spontanen Kontakte hinaus zu institutionalisieren, d. h. im Interesse der Koordination seiner Arbeit mit der seiner Kollegen ist er in erhöhtem Maße auf Kooperation und Kommunikation mit diesen angewiesen. Eine institutionalisierte Form dieser Zusammenarbeit könnte das Team Teaching werden; d. h. die Lehrer teilen sich die Vorbereitung, Durchführung und Wirkungskontrolle von Unterricht je nach ihren fachlichen und methodischen Schwerpunkten, so daß jeder die ihm eigene Kompetenz optimal einbringen kann. Die Vorteile dieses Verfahrens liegen nicht nur darin, daß es dem Lehrer einen ökonomischeren Einsatz seiner Kräfte und vertiefende Arbeit in einzelnen Bereichen gestattet, wodurch ein Zuwachs an fachlicher Qualifikation bewirkt wird, sondern ebenso darin, daß er gezwungen wird, sich mit Fachleuten anderer Gebiete auseinanderzusetzen und

von dem Stand ihrer Spezialisierung Kenntnis zu nehmen.

Nun darf allerdings – um noch einmal ein Gegenargument anzuführen – nicht verkannt werden, daß auch Team Teaching allzu häufig einzig in den Dienst einer «optimalen Organisation von Lernprozessen»⁴ gestellt wird, wobei es – neben der Effizienzerhöhung – «ebenso um die Einschränkung individueller Eigenarten der jeweiligen Lehrer durch gegenseitige Kontrolle (geht), die sich auf Arbeitsaufwand, persönliche Einstellungen und Wertungen, Unterrichtserfolg und affektives Verhalten zu den Schülern bezieht.»⁵

Wir meinen jedoch, daß – bei aller Berechtigung eines solchen Einwandes – das Team u. a. auch als permanentes Kontrollelement funktionieren muß, will man vom «pädagogischen Ein-Mann-Betrieb»⁶ wegkommen, in dem der Lehrer für jeweils 45 Minuten die Tür hinter sich schließen kann und währenddessen er keinerlei Kontrolle unterworfen ist. Kontrolle des Unterrichtenden ist – auch im Interesse der Schüler – unter diesem Aspekt zu bejahen. Dabei ist nicht an eine Reproduktion der «üblichen Schulaufsicht» gedacht, sondern an ein gemeinsames Bemühen der Lehrenden, z. B. auf unangemessene Lehrverhaltensweisen Einzelner unter ihnen gerade hinzuweisen, sie abzubauen oder zu verändern.

Eine wichtige Voraussetzung dafür, die positiven Möglichkeiten des Team Teaching ausschöpfen zu können, ist eine auf diese Praxis zielende Ausbildung, in der angehende Lehrer Kooperationstechniken und -strategien an konkreten Aufgaben

⁴ Heinrich Roth, Schule als optimale Organisation von Lernprozessen, in: Die Deutsche Schule, 1969, S. 520 ff.

⁵ Thomas/Thomas, Funktionale Veränderungen der Schule und ihre Bedeutung für den Lehrer, in: Betzen/Nippkow, Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München 1971. Zitat S. 215 f; vgl. auch Franz Wellendorf, Formen der Kooperation von Lehrern in der Schule, in: Zur Theorie der Schule. Weinheim 1969, S. 91 ff.

⁶ H.-J. Gamm, Kritische Schule. München 1970, S. 103.

² Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.

³ vgl. Karl-Heinz Flechsig, Didaktik als Beruf. Konstanz 1969.

einüben sowie auf ihrem Spezialgebiet eine Kenntnis erwerben können, die es ihnen erlaubt, eine wirkliche Kompetenz in das Team einzubringen.

2. Planabhängigkeit

Böse Zungen behaupten, daß ein PKW, würde man ihn nach den gleichen Methoden herstellen, nach denen in Schulen «Wissen» produziert wird, 100 000 DM kosten müßte und dazu noch einen eigenen Ingenieur

für Reparaturen erfordern würde. Nun ist der Vergleich Schule – Großunternehmen unter organisationstheoretischen Gesichtspunkten nicht so abwegig, wie es auf den ersten Blick scheinen könnte. Strukturverhältnisse der Schule lassen sich durchaus mit den Termini der Organisationstheorie analysieren und kritisieren. Ein Ansatz dazu findet sich bei M. B. Miles, der die folgenden charakteristischen Mängel der Schulorganisation herausstellt:

- «- Verschwommenheit der Ziele (goal ambiguity);
- Variabilität des Input (input variability);
- mangelnde Kontrolle des Rollenverhaltens der Organisationsmitglieder (role performance invisibility);
- geringe Interdependenz der Organisationsmitglieder (low interdependence);
- Außensteuerung der Schule (vulnerability);
- Kontrolle des Systems durch Laien (lay-professional control problems) und
- geringer Technisierungsgrad (low technological investment)».⁷

ROTTENBURGH SOLO-BLOCKFLÖTEN

Friedrich von Huene hat die in vielen Museen sich befindlichen Blockflöten der Barockzeit untersucht und aus den dabei gewonnenen Erkenntnissen die Rottenburgh-Soloblockflöten entwickelt. In der Form sind es Kopien nach J. H. J. Rottenburgh (1672–1765).

Große Klangfülle über mehr als zwei Oktaven, sauberste Intonation durch die ganze Chromatik, spielend leichte Ansprache.

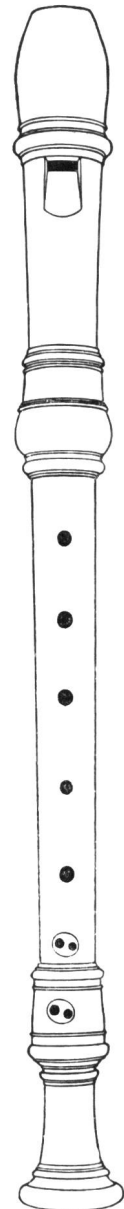
Sopran	Nr. 229	Ahorn, gerader Windkanal	Fr. 90.—
	Nr. 329	Pflaume, mit 2 Elfenbeinringen und gewölbtem Windkanal	Fr. 135.—
	Nr. 429	Palisander, Ausführung wie 329	Fr. 180.—
	Nr. 529	Grenadill, Ausführung wie 329 und 429	Fr. 225.—
Alt	Nr. 239	Ahorn, gerader Windkanal	Fr. 165.—
	Nr. 339	Ahorn oder Pflaume, mit 2 Elfenbeinringen und gewölbtem Windkanal	Fr. 250.—
	Nr. 439	Palisander, Ausführung wie 339	Fr. 325.—
	Nr. 539	Grenadill, Ausführung wie 339 und 439	Fr. 400.—
		Doppel-Formetui für Sopran- und Altblockflöte in Kunstleder mit Plüschleinlage	Fr. 75.—
Tenor	Nr. 249	Ahorn, gerader Windkanal	Fr. 250.—
	Nr. 349	Ahorn, mit 2 Elfenbeinringen und gewölbtem Windkanal	Fr. 315.—
	Nr. 449	Palisander, Ausführung wie 349	Fr. 415.—
	Nr. 549	Ebenholz, Ausführung wie 349	Fr. 520.—

Alle Modelle mit Doppelbohrung cis/dis

**Eigener Reparaturservice in der Schweiz
Zwei Jahre Garantie auf alle Instrumente**

Besuchen Sie uns in unseren **Ausstellungs- und Verkaufsräumen** – Eigene Parkplätze
Montag geschlossen

MUSIKHAUS ZUM PELIKAN, 8044 ZÜRICH
Hadlaubstraße 63 – Telefon 01 - 60 19 85



Daraus leiten *Sander/Rolff/Winkler* vier zentrale Aspekte der Unterrichtsorganisation ab, die auf die Effektivität des Systems Schule Einfluß nehmen:

- «– Das herkömmliche Schulsystem wird den individuellen Fähigkeiten und Neigungen der Schüler nicht gerecht.
- Das herkömmliche Schulsystem geht verschwenderisch mit Zeit und Fähigkeiten der Lehrer um und läßt die Individualität des Lehrers unberücksichtigt.
- Das herkömmliche Schulsystem ist vom Leitbild des «pädagogischen Handwerks» (*A. Fischer*) beherrscht: Kooperation zwischen Lehrern bei der Planung und Durchführung des Unterrichts findet nur in Ausnahmefällen statt. Mechanisierung und Automatisierung von Arbeitsvollzügen im Unterricht und im Bereich der verwaltenden Tätigkeiten stehen noch ganz in den Anfängen.
- Das herkömmliche Schulsystem ist durch Unbeweglichkeit in der zeitlichen (und in der räumlichen) Dimension – Stundenplan – gekennzeichnet.»⁸

Kaum ein Lehrer, der dieser Kritik nicht zustimmen würde. Doch mögen viele erschreckt sein ob der Planungs- und Organisationsarbeit, die eingeleitet werden muß, will man Abhilfe schaffen: Stundenpläne sind zu koordinieren, Beurteilungsmodi für Schülerleistungen zu objektivieren, Lehrbücher zu bestimmen; es muß gewährleistet sein, daß jeder Schüler in jedem der von ihm besuchten Kurse seinem Leistungsstand bzw. seinen Interessen entsprechend eingestuft werden kann, daß ihm Hilfe zuteil wird, wenn er Mängel ausgleichen soll, und daß er in einen leistungshöheren Kurs überwechseln kann, wenn festgestellt wurde, daß seine Lernfähigkeit es erlaubt. Schließlich muß ein Schüler auch bei einem Ortswechsel vergleichbare schulische Bedingungen vorfinden, damit er dort weiterlernen kann, wo er in seiner alten Schule aufgehört hat.

Es ist unschwer zu erkennen, ein wie weitläufiges und kompliziertes Netz an Planungen notwendig ist, damit alle im aktuellen Fall zu-

⁷ zit. nach *Sander/Rolff/Winkler*, Die demokratische Leistungsschule, Hannover 1967, S. 100.

⁸ *Sander/Rolff/Winkler*, a. a. O., Seite 102 f.

Mehrzweck- und Spezialmöbel für die Projektion

Seit mehreren Jahren stehen der Lehrerschaft für den Unterricht Arbeitsprojektoren zur Verfügung. Leider war bisher das Angebot an zweckmäßigen Projektionstischen für diese Geräte sehr gering.

Begeistert von den vielfältigen Arbeitsmöglichkeiten, die der AP bot, begnügte sich die Lehrerschaft vielerorts mit improvisierten Gestellen oder einfachen Stativen.

Anforderungen an einen Projektionstisch

- Ein Projektionstisch muß stabil sein; Erschütterungen werden auf die Optik und auf das Bild übertragen; sie wirken störend und ermüdend für Lehrer und Schüler.
- Die Bedienungselemente des Arbeitsprojektors müssen leicht bedienbar bleiben.
- Große Ablageflächen für Arbeitstransparente und Schreibmaterialien.
- Tisch und Projektor dürfen den Lernenden nicht stören. Sowohl bei stehender wie bei sitzender Arbeitsweise sollte eine bequeme, möglichst ermüdungsfreie Arbeitshaltung eingenommen werden können.
- Wird ein Apparat durch mehrere Lehrer benützt, muß der Projektionstisch leicht zu transportieren sein sowie den verschiedenen Anforderungen bezüglich Körpergröße und Bedienungsgewohnheiten genügen.
- Vorteilhaft werden die verschiedenen apparativen Unterrichtshilfen (Diaprojektor, Tonbandgerät und AP) auf dem selben Tisch gelagert und, falls die technischen Voraussetzungen gegeben sind, vom gleichen Ort aus eingesetzt. Dies erfordert genügend Ablageflächen und eine gute Stabilität.

Allen diesen Ansprüchen stand aber bisher nur ein sehr beschränktes Angebot von Gestellen, Tischen oder Stativen gegenüber. Wer größere Ansprüche stellte, mußte sich nach eigenen Ideen eine teure Spezialausführung anfertigen lassen.

Die Firma FUREX in Schlieren-Zürich bringt ein Baukastensystem auf den Markt, das aus ihrem bisher auf industrielle Zwecke ausgerichteten System speziell für den Schulbetrieb weiterentwickelt wurde.

FUREX-Normteile sind präzise gearbeitete Plattformen, Rahmen, Verbindungsrohre, Simskonsolen usw. in unzähligen Variationen, die sich für die verschiedensten Bedürfnisse zu Gestellen, festen oder fahrbaren Tischen und Stativen zusammenfügen lassen. Das Baukastensystem paßt sich jeder AP-Größe an, was beim heutigen großen Angebot an Modellen sowie im Hinblick auf spätere Neuanschaffungen sehr nützlich ist.

Mit diesem Baukastensystem sind Ergänzungen und Aenderungen jederzeit möglich. Ein kleiner Inbusschlüssel ermöglicht es jederzeit, sämtliche Bauteile zu lösen und wieder zu befestigen. In der Gestaltung des Arbeitsplatzes läßt das FUREX-System jedem Lehrer weiten Spielraum.

Eine interessante Konstruktion ist der Telescop-Auszug, mit dessen Hilfe die obere Plattform um 40 bis 80 Prozent der untersten Stufenhöhe ausgezogen werden kann.

Durch eine Vielzahl von Normteilen und durch seine Stabilität eignet sich das FUREX-System ebenfalls für Einrichtungen von Elektronik- und Chemielabors sowie für Stativen von Foto-Repro- und Filmtitelgeräten.

Architekten, Baukommissionen oder Lehrern, welche sich mit der Anschaffung von Schulhauseinrichtungen befassen, empfehlen wir, das FUREX-Normbausystem näher zu prüfen.

F. Künzler, Reallehrer, Urdorf

sammenwirkenden Maßnahmen bereitgestellt werden können, Maßnahmen, die in erster Linie dem Schüler zugute kommen sollen. Unter diesem Aspekt scheint eine Reform der Schulorganisation dringend notwendig – aber welche Rolle hat der Lehrer dabei einzunehmen? Wer soll die Entscheidungen über einzuleitende Maßnahmen treffen? Sicher nicht die Schulverwaltung, häufig bestehend aus pädagogischen Laien, mögen diese andererseits auch qualifizierte Verwaltungsfachleute sein. Planungsaufgaben für die Gesamtschule müssen unter der Mitwirkung von Lehrern gelöst werden, denn «bislang ist der Lehrer in Schulen angestellt, die ohne ihn gegründet und die ohne seine Mitberatung in Strukturfragen unterhalten werden.»⁹

Mitberatung und Mitbestimmung in Bereichen, die seine eigene Tätigkeit betreffen, dürfen dem Lehrer nicht gleichgültig sein; er begibt sich sonst der Möglichkeit, Einflüsse, die auf die Planung von Schulsystemen und Unterricht einwirken, zu erkennen und zu hinterfragen, gegebenenfalls auch auszuschalten. Denkbar wäre eine Einflußnahme durch Freistellung von Lehrern für Planungsaufgaben, aber auch eine stärkere Mitbeteiligung aller Lehrer durch Verlagerung von Entscheidungskompetenzen aus der Schulverwaltung in die jeweilige Schule. Im Zuge der Differenzierung der Lehrerausbildung wäre es auch möglich, Lehrergruppen für spezifische Funktionen der Planung von Unterrichtsorganisation und Schulverwaltung vorzubereiten.

3. Programmierter Unterricht

Die letzte hier zu betrachtende mögliche Veränderung betrifft die Aussicht, daß in der zukünftigen Schule Teilstrecken von Unterricht weitgehend programmiert sein könnten, was bedeutet, daß Lehrer Unterrichtshilfen einsetzen, die andere für sie ausgearbeitet haben: Rundfunk- und Fernsehkurse, Tonbänder für den Fremdsprachenunterricht, Buchprogramme z. B. für den Erdkundeunterricht.

Manche dieser Programme enthalten alle notwendigen Unterrichtsmaterialien: Versuchsobjekte für ein naturwissenschaftliches Experiment, Informationsmaterial für begleitende Studien, Aufgabensammlungen für den Schüler oder vorgedruckte Bogen zum Notieren der Ergebnisse. In solchen Fällen kann der Lehrer seine Schüler ganz der Arbeit mit dem Programm überlassen und einen Assistenten beauftragen, für die Behebung technischer Pannen zu sorgen. In anderen Fällen ist er nur teilweise von seinen Aufgaben entlastet, beispielsweise bei der Arbeit mit einem Lehrfilm, dessen Auswertung ihm überlassen bleibt. Die Vorteile ganz oder teilweise vorbereiteten Unterrichts sind jedenfalls offensichtlich: er kann ohne Zeitdruck, d. h. sehr sorgfältig, und mit relativ großem Aufwand an personellen und finanziellen Mittel geplant werden, da mehr Schüler von ihm profitieren als vom Unterricht des einzelnen Lehrers.

Weiterhin kann seine Wirksamkeit vorher geprüft werden, und seine Lernziele sind in der Regel ausdrücklich und bis ins Einzelne vorher bekannt. Er leidet nicht unter Zufälligkeit und Laienhaftigkeit, mit der manche Stunde im Gedränge der täglichen Verpflichtungen des Lehrers konzipiert wird.

Seine Grenzen sind ebenso deutlich: Der Lehrer, der vorgeplanten Unterricht einsetzt, hat nur begrenzte Möglichkeiten, ihn den individuellen Bedingungen seiner Arbeit anzupassen, auf die besonderen Schwierigkeiten und Interessen seiner Schüler Rücksicht zu nehmen und auf die Erfordernisse der aktuellen Situation einzugehen. Zwar ist bei vielen Programmen genau angegeben, für welche Schüler sie sich eignen, indem dargestellt wird, auf welche Lernvoraussetzungen sie aufbauen, aber wenn sich der Lehrer für ein bestimmtes Programm entschieden hat, bleibt ihm oft nur noch übrig, die Schüler dem Programm anzupassen, indem z. B. fehlende Lernvoraussetzungen nachgeholt werden. Möglichkeiten, das

Programm dem Schüler anzupassen, sind im allgemeinen nicht realisierbar.

Die Diskussion um programmierten Unterricht, wie sie oben kurz angerissen wurde, hat unter aktiven Lehrern viele Kritiker gefunden, die befürchten, daß Lehrer «überflüssig» werden und Lehr- und Lernprozesse anonym ablaufen. Demgegenüber gilt es, die Vorteile ins Blickfeld zu rücken:

- Programmierter Unterricht wird immer nur einen begrenzten Teil herkömmlichen Unterrichts ersetzen können, dann nämlich, wenn es effektiver und ökonomischer scheint, Standardkurse zu entwickeln, die zu wiederholtem Gebrauch zur Verfügung stehen, und so den Lehrer von Routinearbeit zu entlasten. Um so mehr Zeit wird er für den anderen, nicht dem Programm überlassenen Teil des Unterrichts aufbringen können.
- Zugegebenermaßen engt programmierter Unterricht den methodischen Spielraum des Lehrers zunächst ein, andererseits sind die Resultate des Lehrens in weit geringerem Maße als beim konventionellen Unterricht dem Zufall überlassen. Von daher wäre es zu wünschen, daß Lehrer und Schüler unter einem möglichst umfangreichen Angebot ausgearbeiteter Programme wählen können.

Es ist zu hoffen, daß diese Ausführungen gezeigt haben, daß pessimistische Analysen nicht am Platze sind – in der Schule von morgen wird es für den Lehrer mehr Aufgaben geben als im konventionellen Schulsystem; Aufgaben, die er aber nur lösen kann durch verstärktes Engagement und hohen persönlichen Einsatz – allerdings auch auf anderen Gebieten, als er bisher gewohnt war.

Adreß-Änderungen

können wir nur vornehmen, wenn neben der neuen auch die alte Adresse aufgegeben wird.
Administration und Versand der Schweizer Erziehungs-Rundschau

Künzler Buchdruckerei AG
9000 St.Gallen 2