

Die Mittelschule der Volksschule : Bemühung um ein Selbstbild zwischen Einschulung und weiterführenden Schulen

Autor(en): **Rickenbacher, Iwan**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **64 (1977)**

Heft 8

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-529146>

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.

SO: Solothurner Beteiligung an der Hochschule Luzern?

Der Kanton Solothurn will sich an einer Zentralschweizer Hochschule Luzern beteiligen. Voraussetzung sei, dass diese Unterstützung als solothurnischer Beitrag an das schweizerische Hochschulwesen anerkannt werde. Dies gab Erziehungsdirektor Alfred Wyser im Solothurner Kantonsrat bekannt. Die Innerschweizer Regierungskonferenz, die letzthin in Luzern tagte, konnte sich mit Ausnahme des Kostenverteilers auf die neuen Konkordatsvorschläge des Kantons Luzern einigen.

BL: Schulklasseninitiative vor dem Basellbieter Landrat

Der basellandschaftliche Landrat hat beschlossen, auf eine Initiative der Gewerkschaft Erziehung, die die Klassengrösse auf höchstens 25 Schüler beschränken will, nicht einzutreten. Der Rat hat auch auf die Ausarbeitung eines Gegenvorschlages verzichtet.

Die Initiative der Gewerkschaft Erziehung verlangt die Herabsetzung der Maximalschülerzahl auf 25 (statt jetzt 40) in der Primar-, 20 (30) in der Sekundar-, 25 (30) in der Realschule und in den Progymnasien, 16 (24) in Gymnasial- und 10 (15) in Hilfsklassen zu reduzieren. Regierung und die Mehrheit der Bildungskommission beantragten dem Rat Ablehnung der Initiative und begründeten den Verzicht auf einen Gegenvorschlag nicht zuletzt mit der laufenden Schulgesetzrevision, die Richtzahlen von 25 Schülern und obere Grenzen von 30 vorsieht.

Die Notwendigkeit der Reduktion der im Rahmen des geltenden Schulgesetzes möglichen Klassengrößen blieb in der Diskussion unbestritten; bei den ablehnenden Voten spielten die finanziellen Konsequenzen der Reduktion eine grosse Rolle. Erziehungsdirektor Paul Jenni anerkannte, dass eine Verkleinerung der Schulklassen zwar zu pädagogischen Hoffnungen berechtige; sie sei aber nur ein Element im Rahmen einer echten Reform. Die starren Zahlen der Initiativen seien vielleicht in städtischen, nicht aber in ländlichen Verhältnissen tragbar.

AG: Lehrer müssen nicht unbedingt in der Schulgemeinde wohnen

Die Schulgemeinden dürfen ihren Lehrern nicht vorschreiben, in der Gemeinde selber Wohnsitz zu nehmen, noch darf eine Lehrerwahl von der Wohnsitznahme in der Schulgemeinde abhängig gemacht werden. Zu diesem Schluss kommt ein vom aargauischen Lehrerverein (ALV) in Auftrag gegebenes Gutachten eines Juristen, da sowohl im Bundesrecht wie auch im kantonalen Recht Vorschriften über den Wohnsitz der Lehrer fehlten. Sowohl die Lehrer wie auch die Staatsbeamten dürften sich auf die im Bundesrecht gewährleistete Niederlassungsfreiheit berufen. Weder das aargauische Schulgesetz noch die Reglemente über die verschiedenen Schultypen noch das Lehrerbesoldungsdekret enthalten Vorschriften, wonach ein Lehrer an einer aargauischen Volksschule seinen Wohnsitz in der Schulgemeinde oder überhaupt im Kanton Aargau haben müsste.

Die Mittelstufe der Volksschule: Bemühung um ein Selbstbild zwischen Einschulung und weiterführenden Schulen

Iwan Rickenbacher

1. Zur Problemstellung

Auf der Suche nach schriftlichen Äusserungen über Fragestellungen und Probleme, welche die Mittelstufe der Volksschule (3. bis 6. Klasse der Primarschule) bewegen könnten, fällt auf, wie wenig Beiträge in pädagogischen Zeitschriften explizit dieser Schulstufe gewidmet sind. Dieser Eindruck entsteht insbesondere im Vergleich zu Darstellungen der Volksschuloberstufe, der Lehrerbildung, der Selektionsfragen usw. Ist die Primarschule im Rahmen der Bemü-

hungen um ein besseres Schulsystem von zweitrangiger Bedeutung?

2. Das Selbstbild der Mittelstufe im Lehrplan

Ein in der Zentralschweiz verwendeter Lehrplan weist für die Primarschule folgende Fächer und Lernbereiche auf:

Glaubensunterweisung, Sprechen / Vortragen, Lesen, Sprachlehre, Rechtschreiben, Aufsatz, Rechnen, Geometrie, Sachunterricht, Geschichte, Geografie, Naturkunde, Schreiben, Zeichnen/Gestalten, Handarbeit,

Singen, Turnen, Verkehrsunterricht, Gesundheitserziehung, Geschlechtererziehung, Anstandsunterricht, Medienerziehung.

Dieser Kanon von Fächern und Unterrichtsbereichen könnte ohne weiteres auch auf der Volksschuloberstufe verbindlich sein. Einzig der Begriff «Sachunterricht» ist an die Primarschule gebunden.

Was aber neben der wenig spezifizierten Form des Fächerkanons überrascht, sind Lehrplanaussagen innerhalb der einzelnen Fächer:

2.1 Sprechen/Vortragen (4.–6. Klasse)

«Das freie Gespräch dient der Pflege von Fantasie und Gemüt, wobei gesteigerte Anforderungen an Gehalt und Reichtum der sprachlichen Form gestellt werden. Nacherzählungen, Zwiegespräche, Dramatisieren von Texten, Gedichte, Sprechchöre, Singsprüche, Redensarten, Schultheater, Besuch von geeigneten Theatervorführungen, freie Schülergespräche über aktuelle Diskussionsthemen unter Führung des Lehrers, Interviews bei Berufsleuten, Kurzvorträge (ca. 5 Minuten) über selbstgewählte Themen, Nachsprechen von Sprechplatten oder Tonbandaufnahmen sind Möglichkeiten, um den schriftsprachlichen Unterricht abwechslungsreich und wirkungsvoll zu gestalten.» Dieses Programm könnte ohne wesentliche Änderungen im Stoffprogramm eines Gymnasiums stehen. Die einzigen Hinweise auf stufengemässe Abhandlungen dieser Themen lassen sich hinter Einschränkungen wie «geeignet», «gesteigert», «frei», «geführt», «selbstgewählt» und hinter Zeitbeschränkungen wie 5-Minuten-Vorträgen erahnen.

2.2 Rechnen 5. Klasse (Auswahl)

- Erweitern des Zahlenraumes bis 100 000 mit gelegentlichem Überschreiten
- Rechnen mit gleichnamigen Brüchen
- Leichte Übungen mit Erweitern und Kürzen

2.3 Geschichte 4. Klasse

Urgeschichte bis 1315

- Die Helvetier und Römer in unserem Land
- Christianisierung unseres Landes (Klöster)
- Die mittelalterlichen Stände: Klerus, Adel, Bürger, Bauer
- Die Eidgenossenschaft entsteht

– Wie das Weisse Buch von Sarnen die Bundesgründung erzählt

Ähnliche Themen lassen sich in Vorlesungsverzeichnissen von Hochschulen finden.

Die Auswahl solcher Lehrplanaussagen liesse sich beliebig erweitern, die Beispiele sind für viele Lehrpläne repräsentativ. Ein Einwand, der nun erhoben wird, ist der folgende:

Jeder Lehrer muss in der Lage sein, einen Stoffkatalog auf die besonderen Bedürfnisse der Schüler zu transponieren. Um die Freiheit des Lehrers nicht zu tangieren, dürfen keine differenzierten Aussagen in Lehrplänen enthalten sein. Fragen wir uns, wie in der Praxis die Vorbereitung des Lehrers auf diese schwierige Aufgabe hin erfolgt.

3. Die didaktische Vorbereitung des Lehrers

Die Umsetzung eines Themas wie «Die Helvetier und Römer in unserem Land» in Unterricht für eine 4. Klasse ruft nach einer Reihe von Entscheidungen. Zuerst sind entwicklungspsychologische und situative Voraussetzungen abzuklären. Dann sind Entscheidungen zu fällen über Lernziele, Lerninhalte, Interaktionsformen, Medien, Gütekriterien usw.

Zur Lösung solcher komplexer Aufgaben sieht der Bericht «Lehrerbildung von morgen» (Hitzkirch 1975) 4 bis 5 Wochenstunden im drittletzten Seminarjahr, 17 Wochenstunden im zweitletzten Seminarjahr und 11 bis 16 Wochenstunden im letzten Seminarjahr vor.

Die Situation kann sich in der Praxis wie folgt zeigen (Lehrerseminar des Kantons Schwyz):

3. Kurs: 5 Wochenstunden

4. Kurs: 12 Wochenstunden

5. Kurs: 11 Wochenstunden (nur 1 Semester wegen Rekrutenschule)

Die eher geringfügig abweichenden Stundenzahlen dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass für die didaktische Aufbereitung von Lerninhalten der Primarschule wenig Zeit zur Verfügung steht.

Lehrer sollten in ihrer Ausbildung sowohl wissenschaftliche wie auch didaktische Qualifikationen erwerben. Konkret fordert der Bericht «Lehrerbildung von morgen»

(Hitzkirch 1975):

- Fähigkeit zur inhaltlichen Analyse des Lernstoffes
- Kenntnis der Bedingungen und Möglichkeiten des Lernens
- Fähigkeit zur Beurteilung von Lernleistung und Lernerfolg
- Fähigkeit, seine Mittel ökonomisch einzusetzen
- Fähigkeit, die eigene Unterrichtsarbeit zu kontrollieren.

Wir erwarten vom Lehrer erzieherische Qualifikationen:

- Er muss soziale Bedürfnisse der Schüler erkennen und aufgreifen.
- Er muss zur Zusammenarbeit fähig sein.
- Er sollte Verhaltensmuster und Traditionen aufbauen.
- Er sollte ein entspanntes Lernklima schaffen.
- Er sollte auch in emotionaler Hinsicht Vorbild sein.

Zu Recht erkennt man heute die gesellschaftlich-politische Dimension der Schule.

- Der Lehrer sollte sich für gesellschaftliche Anliegen engagieren können.
- Der Lehrer sollte Strukturen und Konflikte erkennen.
- Der Lehrer sollte die emanzipatorische Wirkung von Lernen und Lehren ausnützen usw.

Er muss 10 Fächer erteilen können und in Spezialfächern weiterstudieren dürfen.

Auf diesem Hintergrund wirkt das berufskundliche Angebot in der heutigen Lehrerbildung mehr als bescheiden.

4. Didaktische Defizite im Unterricht

In einer Klasse von 18jährigen Seminaristen wurde die Frage gestellt: «Welche Beziehung drückt die Aussage $\pi=3,14$ aus? Diese angehenden Lehrer hatten schon x-fach Flächen- und Umfangberechnungen an Kreisen durchgeführt und dabei auch das Symbol π verwendet. Nicht einer war unmittelbar in der Lage auszudrücken, dass der Durchmesser eines Kreises auf dessen Umfang 3,14 mal abgetragen werden kann. Ohne weitere Erklärungen wurden zwei Schüler beauftragt, mit einer Schnur, einer Büchse mit kreisrunder Öffnung und einem Massstab dem Symbol π auf die Spur zu kommen. Nach wenigen Minuten hatten sie die

Lösung gefunden. Die Schuppen, die von den Augen fielen, waren buchstäblich zu hören. Was soll diese Episode illustrieren? Es genügt offensichtlich nicht, den Schülern Bilder zu zeigen oder Formeln an der Wandtafel zu entwickeln, um Elemente des Denkens zu verankern.

Es ist u. a. ein Verdienst Jean Piagets aufgezeigt zu haben, dass Denken eine Form des Tuns ist. Bevor sich aber solche Einsichten in der Schule durchsetzen konnten, oder z. B. Aebli's «Psychologische Didaktik» (1963) in der Lehrerbildung hinlänglich bekannt geworden wäre, errang das Bild in der Schule mit Hilfe moderner Medien wiederum jenen Stellenwert, den es nicht haben kann. Immer perfekteres Demonstrationsmaterial wird für die Einführung von Brüchen, für die Berechnung von Flächen usw. eingeführt. Eine Schere findet man jedoch höchstens in einem Exemplar im Pult des Lehrers... , vielleicht weil man mit einer Schere auch Schulbücher verändern kann.

Dass solche Demonstrationen vielfach nicht genügen, um einen Vorgang im geistigen Leben des Kindes zu verinnerlichen, mag sich auch im Wortschwall zeigen, der Lernprozesse in der Schule begleitet. Tausch (1970) referiert Untersuchungen, wonach pro Lektion um die 50 Befehle, etwa gleichviel Fragen, total um die 3000 Lehrerwörter auf die Schüler niederprasseln, während es 30 Schüler gemeinsam auf 2000 Wörter bringen.

5. Die Abschirmung didaktischer Defizite durch Lehrmittel

Der Verzicht auf handelndes Lernen als wichtige Eingangsstufe für den Erwerb von Elementen des Denkens wird teilweise auch durch Lehrmittel verstärkt. Die Einführung von Umfangberechnungen am Rechteck beginnt in einem Rechenlehrmittel für Fünftklässler mit der graphischen Darstellung zweier Rechtecke und der Definition
Umfang des Rechteckes =

$$\text{Länge} + \text{Breite} + \text{Länge} + \text{Breite} \\ 2 \text{ Längen} + 2 \text{ Breiten}$$

$$\text{oder } (\text{Länge} + \text{Breite}) \text{ mal } 2 \quad (L + B) \cdot 2$$

Dann folgen Arbeitsanweisungen wie

- Zeichne den Umfang des Rechteckes I als Strecke.
- Bilde aus dieser Strecke ein anderes Rechteck.

Aebli stellt in seinem Buch «Psychologische Didaktik» (1963) einen Versuch vor, der u. a. folgende Lernschritte enthält:

1. Unterrichtsstunde:

Zeichnen des Planes eines Gartens von 7 m Länge und 4 m Breite im Massstab 1 : 100. Die Schüler schlagen selber Formen der Umfangsberechnung vor.

Darauf wird der Garten vergrössert, es folgen weitere Berechnungen.

Abschliessend geben die Schüler Beschreibungen ihrer Rechtecke ab und lassen die Mitschüler zeichnerisch die Lösung suchen. Schon in der ersten Stunde stellt ein Schüler die Aufgabe: «Die Breite ist 2 cm und der Umfang 14 cm.»

2. Unterrichtsstunde:

Der Lehrer lässt Flächen vergleichen. Bauer A möchte sein Feld mit Bauer B tauschen. Bauer B hat aber Bedenken, ob er ebensoviel Gras einfahren kann... Auf Grund eines vorgelegten Planes der beiden Felder (die ganze Quadratinheiten enthalten) werden nun handelnd Vergleiche angestellt.

Es ist nicht nötig, hier weitere Teilschritte vorzustellen. Auffallend ist, dass jede Handlung einen Ausgangspunkt in der Vorstellungswelt der Schüler hatte und dass durch konkrete Versuche falsche Vor-Urteile, wie zum Beispiel Fehlannahmen über den Grasertrag auf Grund von Umfangsberechnungen, auch von schwächeren Schülern korrigiert wurden. Die zusätzliche Zeit, die für diese Art von Unterricht eingesetzt werden musste (gegenüber traditionellen Methoden) ist durch das Ergebnis gerechtfertigt worden.

Nun kann man einwenden, das eingangs zitierte Lehrmittel verhindere diese Art von Unterricht nicht. Wir wissen jedoch mit hinlänglicher Sicherheit, welche steuernde Funktion Lehrmittel einnehmen. Unter Berücksichtigung der Zeit, welche in der didaktischen Vorbereitung der angehenden Lehrer zur Verfügung steht, ist es schade, dass 1976 Lehrmittel eingesetzt werden, die von einleuchtenden didaktischen Einsichten keine Notiz nehmen, die seit einem Jahrzehnt zugänglich sind.

6. Die Repräsentation der Umwelt durch Lehrmittel

Unser Ausbildungssystem, das auf differen-

zierte gesellschaftliche Anforderungen zu antworten versucht, ist aus verschiedenen Gründen genötigt, Lerngegenstände zu behandeln, die sich einer unmittelbaren Einwirkung entziehen. Solche Gegenstände müssen sehr oft durch Bild oder Text repräsentiert werden. Gerade Lesebücher sind es, welche Abbilder der Wirklichkeit vorzeigen möchten.

In einem Lesebuch für die dritte Klasse steht ein Lesestück mit dem Titel «Heidis Uhr». Heidi erhält eine «goldene» Armbanduhr geschenkt. Aber Heidi darf die Uhr nicht in die Schule mitnehmen. Sie nimmt sie trotzdem mit und schlussendlich verschwindet sie «für längere Zeit» in der Schublade des Lehrers.

In der gleichen Serie über die Uhr weiss der Uhrmacher, «wie man eine kranke Uhr wieder gesund machen kann».

Dieses Lehrmittel wurde 1966 herausgegeben. Einige von uns werden sich an der Abhandlung der Uhrengeschichte etwas stossen. Insbesondere die Behandlung des Vorfalles durch den Lehrer scheint uns etwas fragwürdig zu sein. Auch das Verbot, die Uhr in der Schule zu tragen, ist heute im Vergleich zum Jahr 1966 unter Umständen anders zu beurteilen.

Nach wie vor aber stellen wir unsere Lesebücher für die Ewigkeit her, mit Einbänden, die voraussichtlich das Jüngste Gericht überdauern werden (welche Perspektiven werden sich da einem zukünftigen Dante eröffnen!).

Fragwürdiger wird es, wenn offensichtlich Fehlinformationen vermittelt werden. Unter dem Titel «Als es nicht regnen wollte» wird den Drittklässlern erklärt: «Und immer mehr Wolken kommen. Sie fangen an zu streiten und stossen mit den Köpfen aneinander. Und wisst ihr was? Wenn Wolken sich die Köpfe stossen, platzen sie. Und wenn sie platzen, regnen sie.»

Unter der Entschuldigung kindgemässer Dramatisierung werden Unwahrheiten erzählt, wie wenn die Wirklichkeit nicht auch für Kinder aufregend genug sein könnte. Legenden wurden in unseren Lesebüchern durch Texte ersetzt, welche den Anspruch erheben, die Wirklichkeit einzufangen. Der Stil der Legende aber wurde unter einem falschen Begriff der Kindgemässheit beibehalten.

7. Die Mittelstufe als Erfahrungsraum

Das Wort Erfahrung beinhaltet in seiner ursprünglichen Bedeutung die Idee der Erkundung, des «Reisend-er-fahren» (siehe HENTIG 1973). Erkunden setzt voraus, dass bestimmte Absichten den Reiseplänen Sinn geben. Es ist hier nicht der Ort, um alle jene Motive aufzuzeigen, welche die Volksschule als Raum installiert haben, in dem Kinder erkunden, um Nachrichten zu erhalten, die anderswo nicht gesammelt werden können, um neue Techniken und Verhaltensweisen zu lernen, die eben in diesem Raum besonders gut erworben werden können.

Nach HENTIG (1973) ist die Schule ein Raum, in dem

- der Schüler mit *Wissenschaften* konfrontiert wird, sei es in Form von Arbeitsmethoden, von Informationen, von Unterrichtsprinzipien,
- der Schüler in *Projekten* wissenschaftliche Methoden anwendet, um Probleme zu lösen,
- der Schüler seine *Sozialwerdung* weiterführt,
- der Schüler durch den Lehrer systematische *Lernerfahrungen* sammelt,
- der Schüler durch Geschichten und Simulationen lernt, einen für die tatsächliche Erfahrung stellvertretenden Vorstellungsraum aufzubauen,
- der Schüler durch bauliche und organisatorische Voraussetzungen in seinem Lernfortschritt beeinflusst wird.

An einer solchen Liste kann das Selbstbild einer Schule geprüft werden. In unvollständiger Form, als Versuch, soll dies im folgenden geschehen:

7.1 Die Konfrontation mit Wissenschaften
«Wissenschaftlichkeit» bedeutet für uns in der Schule leider zu oft die Vorschrift eines geschlossenen, klar sequenzierten und unfehlbaren Erkenntnisvorganges. Wir bereuen die Zeit, die wir einsetzen müssten, um ein Erkenntnisbedürfnis, ein Problem zuerst mit jenen auch unzulänglichen Mitteln anzugehen, die Kinder mitbringen. Wie oft mag sich Edison die Finger verbrannt haben, bis seine erste Kohlenfadenlampe glühte? Probleme werden nicht gelöst, man muss sie *selber* lösen. Wissenschaft muss auf der Mittelstufe Erfahrung von der Lösung kindgemässer Probleme bleiben. Im

Rahmen der ebenfalls notwendigen Belehrung ist immer wieder zu fragen, was durch Erfahrung erworben werden kann.

7.2 Die Sozialwerdung

Mit Sozialwerdung in der Schule kann man das planvolle Hineinwachsen des Kindes in die Gesellschaft verstehen. Eine Rolle spielen dabei Prozesse und Erfahrungen, die mit Begriffen wie «Entwicklung», «Bildung», «ausserschulische Einflüsse» usw. bezeichnet werden.

Schulgesetze und Verordnungen erwecken dabei sehr oft den Eindruck, als ob die Schule allein in der Lage sei, diese Sozialwerdung zu verursachen. Diese Erwartung lässt sich z. B. sehr leicht an den immer wiederkehrenden Rückkoppelungen zwischen der Beteiligung am politischen Leben und der schulischen Anstrengungen im staatsbürgerlichen Unterricht nachweisen. Aber Hand aufs Herz: Wie werden wir Erwachsenen erzogen? Die Einführung des Gurtenobligatoriums im Auto zeigt doch deutlich, dass mehr Vertrauen geschenkt wird in die Veränderungen von Randbedingungen als in die jahrzehntelange Aufklärung. Auch die Sozialisation des Kindes kommt ohne Veränderung der Umweltbedingungen nicht aus. Gerade hier zeigt sich aber die Grenze schulischer Sozialisation. Schulische Sozialisation in der Mittelstufe erhält nur dann eine grössere Breitenwirkung, wenn z. B. die Familie stärker miteinbezogen werden kann. Es ist tragisch, dass die Thesen der Forscher über Sozialisationsdefizite bestimmter Schichten da und dort zum Trugschluss führen, die Lösung des Problems liege in der möglichst umfassenden Abkoppelung des Kindes vom Elternhaus. Not taten vielmehr Versuche in der Verbesserung des Elternkontaktes.

7.3 Die Rolle des Lehrers

Hentig (1973) sieht vier Funktionen in der Rolle des Lehrers:

- er vermittelt Informationen, Erkenntnisse und Fertigkeiten;
- er organisiert Lernprozesse und Lernsituationen;
- er ist Modell eines lernenden, handelnden, geniessenden, sich selbst bestimmenden Menschen;
- er ist Freund.

Es wäre sehr interessant, das Selbstver-

ständnis des Mittelstufenlehrers an Hand dieser Funktionen zu prüfen. Die Probleme, die dabei aufgedeckt werden könnten, reichten von der Schwierigkeit, den Wandel wissenschaftlicher Erkenntnisse mitverfolgen zu können, zur Assimilation neuer Erkenntnisse pädagogischer und psychologischer Natur bis zur Klärung persönlichkeitspezifischer Faktoren. Ein OECD-Bericht zum Thema «L'enseignement face à l'innovation» (Paris 1974) zeigt u. a. auf, wie entscheidend die Erwartungshaltungen des Lehrers gegenüber den Leistungsmöglichkeiten der Schüler in bezug auf deren Lernerfolg sind.

Sowohl die Grundausbildung wie die Fortbildung des Lehrers sollte u. a. persönlichkeitspezifischen Fragen mehr Gewicht zu messen.

7.4 *Bauliche und organisatorische Voraussetzungen*

Ohne im Detail auf bauliche Voraussetzungen für Unterricht eingehen zu können, regt doch die Tatsache zu Fragen an, dass sich ein Schulzimmer für Erstklässler nur in Nuancen von einem für Sekundarschüler unterscheidet. Zum Teil sind die Lehrer selbst Ursache solcher Erscheinungen. Als Mitglieder von Schulbaukommissionen verwenden sie leider oft mehr Energie darauf, technische Details zu erörtern als von der Unterrichtstätigkeit her begründete Anforderungskataloge zu verfassen.

Zu überprüfen wären auch verwaltungstechnische Vorschriften. Zu fragen wäre, wie leicht es einem Schüler gemacht wird, die Bibliothek zu benützen, den Lehrer auch ausserhalb der Schulstunden zu treffen, Arbeitsmaterialien zu finden usw. Gerade für den Mittelstufenschüler dürfte das Argument nur beschränkt anwendbar sein, wonach man «es» dem Schüler nicht zu leicht machen sollte.

8. **Wege zum Selbstbild der Mittelstufe**

Wichtige Ansatzpunkte zur dauernden Überprüfung des Selbstbildes der Primarschule bieten sich in Lehrplanrevisionen, in der Lehrergrundausbildung und -fortbildung, in der Lehrmittelentwicklung an. Zu prüfen sind dabei Inhalte, Ziele und Methoden unter Gesichtspunkten, inwiefern sogenannte Selbstverständlichkeiten

- sich aus Lehrtraditionen herleiten, die auf Grund psychologischer oder pädagogischer Erkenntnisse relativiert werden müssen,
- sich aus Lernerfahrungen der Lehrer herleiten, die in der Schule von heute für die von morgen vorbereitet werden müssen,
- sich aus philosophischen Traditionen herleiten, deren Aussagekraft unter veränderten Umweltsbedingungen an Tragkraft verloren haben,
- sich auf Bedürfnisse der Lehrer abstellen, die durch geeignetere Massnahmen befriedigt werden können,
- sich aus Bedingungen in der Schule und Gemeinde ergeben, die ihrerseits beeinflussbar sein können (siehe WEINERT 1970).

Parallel dazu wäre zu definieren, welche Forderungen die Schule zu erfüllen hat

- im gesellschaftlichen Bereich
- im Bereiche der angestrebten Qualifikationen
- im Bereiche der instrumentellen Aufgaben der Schule und der zur Verfügung gestellten Mittel.

Eine gewisse Verminderung der Mobilität im Lehrkörper der Mittelstufe mag dazu beitragen, eine selbstbewusste Lehrerschaft dieser Schulstufe entstehen zu lassen, die bereit ist, auch innerhalb der eigenen Schulstufe zu argumentieren. Sechs Jahre im Verlaufe eines Lebens sind lange genug, um einen Selbstwert dieser kindlichen Entwicklungsstufe zu begründen. Auch aus dieser Sicht täte eine Theorie der Primarschule Not.

Literaturhinweise

- Aebli, H.: Psychologische Didaktik. Stuttgart 1963.
 EDK: Lehrerbildung von morgen. Hitzkirch 1975.
 Hentig, H. von: Schule als Erfahrungsraum. Stuttgart 1973.
 OECD: L'enseignement face à l'innovation. Paris 1974.
 Tausch, R. und Tausch, A.-M.: Erziehungspsychologie. Göttingen 1970.
 Weinert, F.: Analyse und Untersuchung von Lehrmethoden. In: Ingenkamp, K./Parey, E. (Herausgeber): Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil II. Weinheim 1970, 1217-1352.