Das aufgenommene Material gehört lautlich gesehen dem zentralostjiddischen Dialekt an mit westjiddischem und südostjiddischem (in sehr wenigen Fällen nordostjiddischem) Einfluß.
Jiddisch ist die Sprache einer viele Jahrhunderte alten Kultur, die all das, was dem jüdischen Volk in der Diaspora widerfahren ist, widerspiegelt. Als Bashevis Singer der Nobelpreis für Literatur verliehen wurde, sprach er vom Jiddischen folgendermaßen:
"There are some who call Yiddish a dead language, but...Yiddish has not said the last word. It contains treasures that have not been revealed to the eyes of the world. It was the tongue of martyrs and saints, of dreamers and cabalists - rich in humour and memories that mankind may never forget. In a figurative way, Yiddish is the wise and humble language of the frightened and hopeful humanity. (Eban, 1984, S. 242) ('Manche nennen das Jiddische eine tote Sprache, aber... Jiddisch hat noch nicht das letzte Wort gesagt. Es verbirgt noch Schätze, die den Augen der Welt noch nicht offenbart wurden. Es war die Sprache von Märtyrern und Heiligen, von Träumern und Kabalisten - reich an Humor und Erinnerungen, die die Menschheit nicht vergessen darf. Im übertragenen Sinne ist Jiddisch die weise und demütige Sprache von uns allen, das Idiom der vom Schrecken ergriffenen und hoffnungsvollen Menschheit.') (Übersetzung der Verfasserin)

Anmerkungen

*** *Erdélyi jiddis népköltészet*, zusammengestellt von Sándor Kányadi, Európa Könyvkiadó, Budapest, 1994.
*** *Kleine Enzyklopädie. Die deutsche Sprache*, herausgegeben von Erhard Agricola, Wolfgang Fleischer, Helmut Protze, Mitwirkumg: Wolfgang Ebert, 1. Band, Leipzig, VEB, Bibliographisches Institut, 1969.
***Duden, 4. Band, *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*, 4. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, herausgegeben und bearbeitet von Günther Drosdowski in Zusammenarbeit mit Gerhard August, Hermann Gehlhaus, Helmut Gipper, Max Mangold, Horst Sitta, Hans Wellmann und Christian Winkler, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, Dudenverlag, 1984.
Crystal, David: *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*, Übersetzung und Bearbeitung der deutschen Ausgabe von Stefan Röhrich, Ariane Böcker, Manfred Jansen, Frankfurt, New York, Campusverlag, 1993.
Eban, Abba: *Heritage: Civilisation and the Jews*, New York, Summit Books, 1984.
Hutterer, Claus Jürgen: *Die germanischen Sprachen. Ihre Geschichte in Grundzügen*, Budapest, Akademiai Kiadó, 1975.
Katz, Dovid: *Zur Dialektologie des Jiddischen* in: Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung,, herausgegeben von Werner Besch, Ulrich Knoop, Wolfgang Putschke, Herbert Ernst Wiegand, 2. Halbband, Berlin, New York, Walter de Gruyter, 1983, S. 1018-1041.
Lötsch, Ronald: *Jiddisches Wörterbuch*, 1. Auflage, Leipzig, Bibliographisches Institut, 1990.
Rosen, Moses: *Primejdii. Încercări. Miracole*, Bucuresti, Hasefer, 1990.
Simon, Bettina: *Jiddische Sprachgeschichte. Versuch einer neuen Grundlegung*, Frankfurt am Main, Jüdischer Verlag, 1988.

Erhard P. Müller

LEHRER SOLLEN HANDLUNGSFÄHIG WERDEN - Zum Theorie-Praxis-Bezug in der Ausbildung von Deutschlehrern

Ich habe mir vorgenommen, über die Ausbildung von Lehrern mit Ihnen zu sprechen.
Um diese Vorstellungen begründen zu können, muß ich natürlich zuerst darüber nachdenken, welchen Lehrer ich überhaupt meine: Das heißt, ich muss Ihnen mein Bild vom "idealen Lehrer" vorstellen. Eigentlich müsste ich noch weiter zurückgreifen, von der Gesellschaft, ihrem Menschenbild, ihren Bildungsvorstellungen sprechen, um die Bedeutung der Lehrer dieser Gesellschaft eruieren zu können.
Das ist in diesem Rahmen nicht möglich - nur soviel: Wenn wir uns auf ein Menschenbild im Rahmen einer sich demokratisch organisierenden Gesellschaft einigen können, das Begriffe wie Menschenwürde, Gleichwertigkeit der Personen, Selbstverantwortlichkeit, Verantwortlichkeit und dergleichen ernst nimmt, dann müßte auch der von mir gedachte Lehrer verständlich sein. In der Biographie von Alice Herdan-Zuckmayer, der Witwe von Carl Zuckmayer, finde ich eine Lehrerin auf folgende Weise beschrieben:

> "Fräulein Klara ist eine geniale Lehrerin, weil sie kein erwachsener Mensch ist, sie hat die Genialität, die die meisten Kinder haben, bis sie ihnen die Welt raubt. Wie die Kinder hat sie nicht fünf, sondern hundert Sinne, alle unverbraucht und empfänglich. Wie das Kind ist sie über alles erstaunt; erzählt sie ihren Schülern über die Wunder der Natur, so muß sie selbst mit Interesse zuhören. Die Kinder merken, daß sie das klügste und kenntnisreichste Kind ist, so wird ihr gern die Führerschaft überlassen. Wie wird eine Schulstunde lebendig? Wenn derjenige, der die Führerschaft hat, sie am tiefsten erlebt. - Alles, was die Kinder erzählen, interessiert sie wirklich. Was erreicht sie? - Daß der Wissensdurst, der in jedem jungen Wesen lebt, nutzbar gemacht wird. Die Kinder haben das Gefühl, daß sie ihnen stets genau das sagt, worüber sie augenblicklich gern Bescheid haben möchten. Sie haben keine Furcht, so schreiben sie die echtesten Aufsätze und machen sogar die wenigsten orthographischen Fehler, ihre Handschrift ist so sicher, als spräche daraus die heitere Zuversicht: Fräulein Klara hat gesagt, wir können es, so können wir es auch."
>
> A. Herdan-Zuckmayer: "Genies sind im Lehrplan nicht vorgesehen", S. Fischer Verlag, Frankfurt 1979.

Man mag sagen, hier handle es sich um das Bild einer Naturbegabung, einer geborenen Lehrerin. Dieser literarischen Darstellung kann man - wie Paolo Freire, der berühmte brasilianische Pädagoge und Erziehungsphilosoph - eine Definition des Lehrens und damit der notwendigen Qualifikationen von Lehrern hinzufügen.
Freire grenzt sich ab von jenem Lehrertyp, von dem er sagt: "Der Lehrer zeigt sich seinen Schülern als notwendiger Gegensatz. Indem er ihre Unwissenheit für absolut hält, rechtfer-

BDD-A13270 © 1997 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:56:13 UTC)

tigt er sein eigenes Dasein." (S. 58). Er schildert diesen Lehrer so: "Der Lehrer redet von der Wirklichkeit, als wäre sie bewegungslos, statisch, abgezirkelt und voraussagbar. Oder aber er läßt sich über einen Gegenstand aus, der der existenziellen Erfahrung der Schüler völlig fremd ist. Seine Aufgabe besteht darin, sie mit den Inhalten seiner Übermittlung 'zu füllen' - mit Inhalten, die von der Wirklichkeit losgelöst sind, ohne Verbindung zu jenem größeren Ganzen, das sie ins Leben rief, und ihnen Bedeutung verleihen könnte. ... Übermittlung, bei der der Lehrer als Übermittler fungiert, führt die Schüler dazu, den mitgeteilten Inhalt mechanisch auswendig zu lernen. Noch schlimmer aber ist es, daß sie dadurch zu 'Containern' gemacht werden, zu 'Behältern', die vom Lehrer 'gefüllt' werden müssen. Je vollständiger er die Behälter füllt, ein desto besserer Lehrer ist er. Je williger die Behälter es zulassen, daß sie gefüllt werden, umso bessere Schüler sind sie." (P. Freire: *Die Pädagogik der Unterdrückten*, rororo 6830, Frankfurt 1973).

Freire, von Haus aus ein katholischer Priester, kommt aus der Auseinandersetzung mit dem Unterdrückungssystem der südamerikanischen Staaten und mit dem aufgeklärten Sozialismus zu dem pädagogischen Schluß, daß Pädagogik befreien müsse, daß der Pädagoge jemand sein müsse, der den Schülern bei ihrer Befreiung behilflich ist. Und der Pädagoge, den Freire beschreibt, ist dem eingangs zitierten Fräulein Klara sehr ähnlich: "Der Lehrer ist nicht länger bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schüler belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren. So werden sie miteinander für einen Prozeß verantwortlich, in dem alle wachsen. ... und: ... (Der Lehrer) .. betrachtet Erkenntnis-objekte nicht als sein Privateigentum, sondern als Gegenstand der Reflexion durch ihn und seine Schüler. .... Die Schüler - nicht länger brave Zuhörer - sind nunmehr die kritischen Mitforscher im Dialog mit dem Lehrer." (a.a.O., S. 65).

Diesen Ansatz nennt Paolo Freire "Dialogpädagogik". Sie ist im wesentlichen auch Grundlage meiner Überlegungen.

Anforderungen an die Ausbildung von Deutschlehrern:

Kurz zusammengefaßt heißt dieses Lehrerbild, daß Lehrer sich im Dialog mit den Schülern als Subjekte dynamisch den Gegenständen der Welt zuwenden.

Die Ausbildung müßte also Qualifikationen anstreben, mittels derer die Lehrer fähig sind, sich auf einen solchen Prozeß einzulassen.

1)Erwerb von Sachkompetenz

Sachkompetenz in der Weise zu vermitteln, daß der Studierende Sprache und Literatur als etwa Lebendiges, ihn selbst, die Gesellschaft, in der er lebt und den Schüler Betreffendes kennenlernt.

Sprache kann nicht als festgefügtes System von semantischen, syntaktischen und pragmatischen Regeln verstanden und gelehrt werden. Diese sind vielmehr in ihrer Funktion zur Verständigung zwischen den Menschen, zur Ausbildung eigener Denkfähigkeiten, als Instrumente des Begreifens von sich selbst, der anderen und der Welt zu verstehen.

Nur in der ständigen Fragehaltung danach, was dieses Wissen über Sprachstrukturen für die Bildung der konkreten Menschen in dieser Gesellschaft und Zeit bedeutet, wird Sprache lebendig und kann dynamisch erfahren werden.

Ebenso kann Literatur weder als historische Abfolge von Literaten noch als literaturtheoretische Systematik vermittelt werden, wenn sie für den werdenden Lehrer lebendig sein soll. Es geht vielmehr darum, Literatur in ihren Begegnungszusammenhängen, in ihrer Bedeutsamkeit für den Menschen, für mich auch zu begreifen. Das ist kein Widerspruch dazu, daß nicht auch Literaturgeschichte und Literaturtheorie in den Ausbildungskanon der Deutschlehrer gehörten, es geht vielmehr darum, daß dieses Wissen, diese Kompetenz zur Textanalyse in seiner Funktion im Zusammenhang der Bedeutung von Literatur für den jeweils konkreten Leser vermittelt und verstanden wird. Nur so kann Literatur und der Umgang mit ihr von künftigen Lehrern lebendig erfahren werden, nur so können sie sich auch auf den dialogischen Prozess mit den Schülern der Literatur gegenüber einlassen, die ja wieder ihren eigenen Zugang finden müssen.

Fachkompetenz des Deutschlehrers ist nicht die reine Kenntnis sprachwissenschaftlicher und literaturwissenschaftlicher Fakten und Methoden. Diese wird vielmehr aus bedeutsamen Fragestellungen heraus gewonnen und auf diese bezogen.

2)Erwerb der pädagogisch-didaktischen Kompetenzen

Diese sind in der Weise zu vermitteln, daß es dem künftigen Lehrer möglich ist, die Bedeutsamkeit der Unterrichtsgegenstände für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler zu erkennen, deren Lebensfragen auf die Gegenstände des Deutschunterrichts zu beziehen und umgekehrt.

Er müßte erlernen, Situationen des Lehrens und Lernens so zu planen und einzurichten, daß das dialogische Lehren und Lernen in der lebendigen Gegenstandsbeziehung möglich ist.

Fragen der Entwicklunspsychologie und -soziologie, der Lernpsychologie, der Schulpädagogik und Fachdidaktik werden wieder aus solchen Zusammenhängen her gesehen und auf diese bezogen. Einfache Systematiken zur Geschichte der Pädagogik, zu den verschiedenen Ansätzen der Lernpsychologie und Fachdidaktik können zwar ein sinnvolles und notwendiges Hintergrundwissen abgeben. Für das Handeln der künftigen Lehrer werden sie erst wirksam, wenn deren Bedeutsamkeit in konkreten Situationen erfahren und erkannt ist.

Hier ist auch auf den eklatanten Widerspruch hinzuweisen, der häufig zwischen den Inhalten und Formen unserer Lehrveranstaltungen in der Lehrerbildung besteht.

Wir lehren Schülerorientierung, Projektmethode, Kreativität praktisch frontal von der Kanzel herab. Der Studierende kann daraus für sein Handeln keine Kompetenzen entwickeln.

Deshalb müssen unsere Lehrveranstaltungen bereits der Raum für die Praxiserfahrungen unserer Studierenden sein:

In Projektseminaren arbeiten wir mit den Methoden der Projektdidaktik,

in Kreativitätsseminaren gehen wir selbst kreativ vor,

in Seminaren zur Kommunikation kümmern wir uns auch um die kommunikative Durchführung des Seminars.

Die besten Erfahrungen konnte ich machen, wenn es mir gelungen ist, den Inhalt des Seminars zur didaktischen Form zu machen. Die Studierenden bereiten keine Referate vor, die sie dann verlesen, sondern bereiten mit meiner Beratung die Seminarsitzungen wie Unterrichtseinheiten nach den Vorgaben der jeweils zu behandelnden Theorie vor.

Kreatives Schreiben wird im Seminar selbst durchgeführt, daraus werden Fragen zur Theorie formuliert, diese wird in Kurzreferaten eingebracht, daraus werden mit Methoden der Kreativitätspädagogik Konzepte für Unterrichtseinheiten entwickelt.

Interessebezogenes Lesen heißt zunächst, die eigenen Leseinteressen kennenzulernen, darüber zu kommunizieren, daraus Methoden der Feststellung von Leseinteressen auch bei Schülern zu entwickeln, sich für die Leseinteressen der Schüler

BDD-A13270 © 1997 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:56:13 UTC)

zu interessieren, Konzepte zu entwickeln, wie interessegeleiteter Literaturunterricht im Dialog mit den Schülern gestaltet werden könnte.
Wichtig ist m.E., dass sowohl die Inhalte als auch die Pädagogik im Studium des Deutschlehrers handlungsbezogen verstanden und an der Hochschule handlungsbezogen vermittelt werden. Das erfordert seinerseits wieder den Dialog der Hochschullehrer mit seinen Studierenden und den gemeinsamen lebendigen Zugang zu diesen Fragen.
Weitergedacht würde es jedoch auch eine Umstrukturierung der Lehramtsstudiengänge erfordern.

3)Erwerb der praktischen Handlungskompetenz

Die Qualifikationen für das praktische Handeln sollen die künftigen Lehrer vor allem über die Schulpraktika während des Studiums erwerben.
Dazu eine kurze, für mich aber entscheidende Anmerkung: Ich habe 1961, also vor 35 Jahren, mein Lehramtsstudium begonnen. Als ich damals mein erstes Praktikum an der Schule begann, erklärte die Praktikumslehrerin:
Vergessen Sie erst mal die ganze Theorie von der Hochschule. In der Praxis sieht alles ganz anders aus. Und recht hatte sie. Die Praxis sah wirklich anders aus, als ich es erwartet, erhofft, erträumt hatte.
Auch was damals an pädagogisch-didaktischer Theorie schon überzeugend vertreten wurde, hatte kaum Eingang in die Praxis gefunden.
Heute höre ich von den Studierenden und den Praktikumslehrern denselben Spruch wie vor 35 Jahren!
Dabei gibt es reformpädagogische Theorien und Schulversuche seit über 80 Jahren!
Mich beunruhigt dieser Zustand, weil ich ein Versagen, auch ein persönliches Versagen daraus ablese.
Was aber schlimmer ist:
An der Hochschule lernen die Studierenden etwas, was sie für die Praxis vergessen sollen.
Wie werden sie dann handlungsfähig?
Weitgehend, indem sie die Methoden der sie unterrichtenden Praktikums- und Betreuungslehrer übernehmen.
Das heißt aber: Die Theorie hat wenig Einfluß auf die Entwicklung der Schulpraxis.
Ich weiß, die Diskrepanz zwischen Hochschule und Schule ist nicht der einzige und wichtigste Grund dafür, daß die wirkliche Innovation in der Schule auch über junge Lehrer nur sehr schwer vorangeht. Aber sie ist ein Grund dafür.
Einerseits haben wir ein akademisches Lehrerstudium, andererseits werden die jungen Lehrer nach dem Prinzip der Meisterlehre handlungsfähig gemacht. Das ist die Diskrepanz.
Wir dürfen nun nicht den Fehler machen und die Bedeutung der Praktika falsch einschätzen. Wir haben uns vielmehr darauf zu konzentrieren, wie wir das Zusammenspiel unserer theoretischen Vorstellungen mit der Erprobung des pädagogischen Handelns verbessern könnten.
Ich kann hier von Versuchen berichten, die m.E. durchaus die Tendenz zum Erfolg hin haben:
Wichtig ist die Zusammenarbeit mit den Praktikumslehrern. Zusammenarbeit meint: Dialog. Praktikumslehrer und Hochschullehrer haben zumindest zwei gemeiname Bezugspunkte, die sie mit verschiedenen Kompetenzen angehen: Optimierung des Unterrichts und Optimierung der Lehrerausbildung.

Ich trete mit Praktikumslehrerinnen auf verschiedenen Wegen in diesen Dialog ein:
Ich besuche gemeinsam mit den Studierenden die Schulen, wir formulieren dort gemeinsame Probleme, Interessen, mögliche Vorhaben.
Ich lade Praktikumslehrer dazu ein, mir ihre Probleme mitzuteilen und ihre Fragen, zu denen ich mit meinen Kompetenzen Auskunft geben könnte.
Einmal pro Semester lade ich dann die Lehrer zu ein- oder mehrtägigen Konferenzen zu bestimmten Themen ein. Jetzt ist z.B. eine Konferenz geplant mit dem Thema: Leseprojekte. Bei diesen Konferenzen gehen wir ganz im Sinne Freires vor: Wir setzen uns dialogisch und forschend mit dem Thema auseinander: Jeder ist Lehrer, jeder ist Lernender. Ziel sind Schulversuche gemeinsam mit Studierenden, die in den jeweiligen Klassen praktizieren.
Mein Gewinn bei diesem Vorgehen ist, daß die Praktikumslehrer nun nicht mehr nur den Standpunkt der Praxis vertreten, ich nicht mehr nur den der Theorie. Wir sind gemeinsam für die Projekte verantwortlich.
Die Praktika werden grundsätzlich durch ein Seminar beglei-tet. Auch hierzu lade ich die Praktikumslehrer ein, ich lasse mich im Gegenzug in die Schulen einladen.
Damit diese Doppelveranstaltung "Praktikum-Seminar" den gewünschten Effekt hat, nämlich die innovative Handlungsfähigkeit aus der theoretischen Auseinandersetzung zu fördern, aus der Handlungserfahrung neue theoretische Fragen und Lernprozesse zu gewinnen, ist Anstrengung auf vier (gleich wichtigen!) Ebenen nötig:
Die Schülerebene: Die Schüler müssen bereit sein, sich auf immer wieder neue Personen und Unterrichtsstile einzulassen und sich mit diesen Personen auf neue Lerngegenstände ...
Die Studierenden: Sie haben eine schwierige Doppelrolle auszufüllen: die der Lernenden als "Schüler" von Praktikumslehrer und Hochschullehrer einerseits und die als Lehrende, als Lehrer der Schüler. In der Zusammenarbeit mit Praktikumslehrer und Hochschullehrer müßte es jedoch klar werden, daß den Studierenden bei ihren Schulversuchen voll die Kompetenz und Verantwortung für die Arbeit mit den Schülern übertragen wird.
Da die gemeinsamen Unterrichtsvorhaben jedoch auch von Lehrern und Hochschullehrern mitgeplant sind, verteilt sich die Verantwortung doch in entlastender Weise.
Die Praktikumslehrer bringen ihre Kompetenz der Schulerfahrung, der Schülerkenntnis, der bereits entwickelten Kommunikationsstrukturen mit der Klasse ein, sind jedoch mit dem Hochschullehrer und den Studierenden insofern im Dialog, als diese oft festgefügten Strukturen neu befragt, überprüft, eventuell revidiert werden.
Der Hochschullehrer bringt seine Theoriekompetenz ein, überprüft diese jedoch im Dialog mit Lehrern, Studierenden und Schülern, revidiert, formuliert nach Notwendigkeit neu.
Dieses Zusammenspiel von Praxis und Theorie erfordert natürlich einen organisatorischen Rahmen, der leider in der jetzigen Situation[1] nur schwer einhaltbar ist. So bin ich auf den guten Willen und die Bereitschaft aller Beteiligten angewiesen, denn diese Art von Arbeit kostet auch Zeit und Kraft. Es zeigt sich jedoch immer mehr, daß es gelingt, auch ältere Lehrer im innovativen Sinne anzuregen. Diese machen die Erfahrung mit sich selbst und ihren Klassen, daß Unterrichten wieder Spaß machen kann, wenn es im lebendigen Dialog passiert. Die Studierenden machen die Erfahrung, daß auch noch Lehrer mit fünfzig und mehr Jahren lebendig im Unterricht stehen können. Dies ist m.E. eine wichtige Voraussetzung dafür, daß sich die werdenden Lehrer von Anfang an darauf einlassen, im Sinne Paolo Freires pädagogisch zu handeln: mit innovativen Vorstellungen sich auf den

BDD-A13270 © 1997 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:56:13 UTC)

Dialog mit den Schülern einlassen wollen und können.

[1] Meine Ausführungen sind aus langjährigen Erfahrungen in der Lehrerbildung der BRD gewonnen. Ich denke jedoch, daß diese notwendigen Forderungen auch in anderen Gesellschaften Gültigkeit haben. Inwieweit institutionelle Bedingungen den individuellen Handlungsspielraum ermöglichen oder einschränken, ist jeweils festzustellen und wohl auch richtungsgebend für bildungspolitische Diskussionen.

Marianne Koch/Kristine Lazar

Handelndes Lernen und individuelle Arbeit in der Praxis

Lerntechniken und Lernstrategien sind "in". Andere Bezeichnungen, die man in diesem Umfeld antrifft: Lernen lernen, Lernerautonomie, Lernfähigkeit, aktivierende Didaktik u.ä. In diesem Zusammenhang ist es jedoch verwirrend, daß sowohl in der Literatur und in Schulen mit denselben Begriffen nicht immer dasselbe gemeint wird. Im folgenden versuchen wir uns mit dem Terminus Lernfähigkeit und seinen Interpretationen auseinanderzusetzten und anschließend anhand eines praktischen Beispiels (didaktischer Vorschlag) zu zeigen, wie handelndes Lernen im Unterricht funktionieren kann.

Gerhard Westhoff (1995) weist darauf hin, daß sich in der Literatur aber auch in Gesprächen mit Lehrern hinter dem Begriff Lernfähigkeit vier mögliche Interpretationen dieses Terminus verbergen. Bei jeder dieser Interpretationen hat der Benutzer dabei einen eigenen "idealen Schüler" als Ergebnis dieses Unterrichts vor Augen. Er unterscheidet:

a. den gehorsamen Schüler (Schüler arbeiten auch ohne daß man ständig hinterher sein muß)

b. der handelnde Schüler (probiert wird, den Lernprozeß soviel wie möglich über das Arbeitenlassen an Aufträgen zu gestalten)

c. der lernfähige Schüler (die Schüler haben gelernt bei vorgegebenen Zielen den für sie am effektivsten Weg zu wählen um diese Ziele zu erreichen)

d. der autonome Schüler (der Schüler bestimmt selbst, was und wie gelernt wird).

Beim gehorsamen Schüler ist die Rede von einem verhältnismäßig spezifischen pädagogischen Blickwinkel die Rede. Der dahinter stehende pädagogische Ansatz hat mit den Prinzipien des Lernstrategietrainings wenig zu tun. Er beinhaltet eine Vorstellung wie: " Papa weiß , was gut für dich ist und ist verärgert, daß du nicht brav und vertrauensvoll danach handelst." Der Lehrer trifft alle Entscheidungen selbst, auch wenn er das nicht immer so empfindet. Diese Lehrer übernehmen die gesamte Verantwortung und daher ist es nicht reell dann vom Schüler zu erwarten, daß sie sich mit den Entscheidungen an denen sie keinerlei Anteil hatten identifizieren sollen.

Die Interpretation des autonomen Schülers hat ihre Wurzeln im Gedankengut von Reimer (1971) und Illich (1971). Ihrer Konzeption entsprechend müssen die Schüler selber alle Entscheidungen treffen. Das impliziert auch die Tatsache, daß sie die Freiheit haben nicht anzunehmen, was durch das Unterrichtssystem oder die Unterrichtenden als wichtig beurteilt und angeboten wird. Das steht im schroffen Gegensatz zu der weltweit spürbaren Tendenz, curriculare Rahmenrichtlinien und Prüfungsanforderungen immer konkreter und detaillierter festzulegen und zu spezifizieren.

Etwas ausführlicher wollen wir uns mit den Interpretationen des handelnden und des lernfähigen Schülers beschäftigen, weil uns diese beiden Typen für die heutige Praxis am relevantesten scheinen. Diese beiden Lerntypen werden in der einschlägigen Fachliteratur oft nicht genau auseinandergehalten. Sie können so Westhoff, jedoch nicht ohne weiteres

BDD-A13270 © 1997 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 22:56:13 UTC)