

# Hans Aebli und die Lehrerbildung

## Zeitabhängiges und zeitlos Gültiges

Heinz Wyss (2004)

***Alles hat seine Zeit, und doch gibt es Zeitüberdauerndes, vergleichbar den Pfeilern im Strom. Darum gilt es nach dem zu fragen, was Bestand hat und im Wandel der Dinge von Dauer ist, aber auch danach, was sich als überholt erweist. Das eine wie das andere ist wahrzunehmen, wenn wir Hans Aebli's psychologische Didaktik (Aebli 1963/1976) zu würdigen bestrebt sind und ebenso das Konzept der auf sie abgestützten Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wie er sie in den 70er Jahren entwickelt und inhaltlich strukturiert hat (LEMO 1975).***

### *Eine allgemein Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage*

Als Theoretiker und Forscher auf dem Gebiete der Entwicklungs- und Denkpsychologie, der Lernpsychologie und der Psychologie des Handelns hat Hans Aebli das schulische Lehren und Lernen durchschaubar gemacht, indem er auf Grund seiner Theorie des Denkens und Verstehens und der aus dem Handeln hervorgehenden Begriffsbildung eine moderne Didaktik entwickelt hat. Sein besonderes Interesse galt der kognitionspsychologischen Grundlegung des Unterrichts. Als Forscher und Theoretiker der Begriffsbildung analysierte er die Erkenntnis- und Verstehensprozesse und machte dadurch den Vorgang des Lehrens und Lernens lehr- und lernbar. Seine didaktischen Standardwerke, die "Grundformen des Lehrens" resp. die "Zwölf Grundformen des Lehrens" in der Neufassung von 1983 (Aebli 1983/2002), sind – wie die wiederholten Auflagen belegen - in der Ausbildung der Didaktiker heute noch beachtet. Sie leiten die angehenden Lehrpersonen an, im zielorientierten, systematisch gelenkten Unterricht Begriffe aufzubauen und Probleme zu lösen.

Der lerntheoretische Ansatz dieser Didaktik soll uns indessen nicht darüber hinwegsehen lassen, dass es Hans Aebli stets um mehr ging als um ein wertfreies rationales Verstehen der Vorgänge des Lehrens und Lernens in den von ihm beschriebenen Kategorien. Das Wissen war für ihn nicht ein Wissen per se, sondern ein Wissen im Dienste des problemlösenden Handelns und damit im Besonderen im Dienste der Lehrerbildung. Es hat sich in der beruflichen Tätigkeit, aber auch in lebenspraktischen Bezügen zu bewähren, d.h. es sollte Handlungen ermöglichen und Anlass sein zum Reflektieren des Tuns. Sein didaktisches Konzept war zugleich mitgetragen von einem wertphilosophischen Bewusstsein, vom Wissen um die Verantwortung derer, die sich der Aufgabe des Bildens und Erziehens verschrieben haben. In einer Gesellschaft, die sich durch Unterschiedlichkeit oder gar Gegensätzlichkeit der gängigen Wertvorstellungen und Verhaltensnormen charakterisiert, hat die Schule der Sinnleere und Orientierungslosigkeit entgegen zu wirken. Bleibt die Frage, was und wie die Lehrerbildung dazu beitragen kann, dass sie diesen Auftrag wahrnimmt und dadurch den Schülerinnen und Schülern die personale Sinnfindung in einer undurchschaubar gewordenen Lebenswelt erleichtert, indem sie dazu beiträgt, dass die Heranwachsenden ein Selbst- und Weltverständnis entwickeln und zu ihrer Identität finden. Das setzt voraus, dass sich auch die Ausbildung künftiger Lehrpersonen auf Fragen der Sinnfindung einlässt und dass sie auf das Problem unserer individuellen und kollektiven Verantwortung eingeht.

Weil die offene Gesellschaft nicht mehr vorgibt, was gilt, und weil das Erziehungsumfeld traditionsärmer geworden ist, bedarf es umso überzeugenderer Erzieherinnen- und Erzieherpersönlichkeiten. Das kann indessen nicht dazu bewegen, abgegriffenen "Mythen" des Lehrerinnen- und Lehrerseins nachzuhängen und in Verkennung des Gemeinen das Diktum Hartmuts von Hentig "Das wichtigste Curriculum des Lehrers ist seine Person" (Hentig, v., 1984) zu verabsolutieren oder sich auf Worte zu berufen wie "Der Mensch wirkt alles, was er vermag, auf den Menschen durch seine Persönlichkeit" (J.W. Goethe,

Dichtung und Wahrheit). Solches Pathos war Hans Aebli wesensfremd. Lehrerinnen und Lehrer sind nicht aus dumpfem Gefühl intuitiv Wirkende; es sind aufgeklärte und also bewusst handelnde Fachpersonen. Das Anliegen der Persönlichkeitsbildung steht übrigens der auf Wissens- und Handlungskompetenz ausgerichteten Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer nicht entgegen, im Gegenteil. Persönliches *Sein* setzt fundiertes *Wissen* und auf Grund des Theoriehorizontes ein professionell lernbares *Können* voraus.

### *Eine wissenschaftlich abgestützte, handlungsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*

In der Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen" (Müller et. al. Hrsg. 1975) war Hans Aebli Gegenspieler all jener, die die tradierte seminaristische Verquickung von Mittelschule und Berufsbildung als Idealform der Lehrerausbildung bewahren wollten. Er war der Vordenker einer wissenschaftlich begründeten, theoretisch anspruchsvollen, zu reflektiertem Handeln befähigenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung und damit ein Promotor ihrer Professionalisierung. Entschieden trat er ein für eine Berufsbildung, die dem aktuellen Stand der Forschung entspricht. Aus der zeitlichen Distanz beurteilt, wird deutlich, was die schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ihrer Weiterentwicklung seinem Weitblick zu danken hat, seiner begrifflichen Klärung dessen, was die Berufsbildung der Lehrpersonen an Wissen und Handlungskompetenzen zu vermitteln und an Professionalität zu bewirken hat.

### *Modellpensen als inhaltliche Parameter der beruflichen Lehrerbildung*

Im Bericht der Expertenkommission „Lehrerbildung von morgen“ (LEMO 1975) hat Hans Aebli die Inhalte einer qualifizierten Berufsbildung der Lehrerinnen und Lehrer ausgewiesen. Er bezeichnet seine in Form von "Modellpensen" konkretisierten Leitvorstellung eines inhaltsbezogenen Studienplans als "reale Utopie" einer professionellen Lehrerbildung. Der Utopie-Begriff lässt erkennen, dass er seine Auflistung der Inhalte und Themen als "Zukunftsentwurf" gewertet hat. Als in die Luft gesetzte Wunschvorstellung wollte er sie freilich nicht verstanden wissen. Darum nennt er sie "*reale* Utopien". Anders als das *ideal* Gedachte sind Realutopien sachbezogene, nach Verwirklichung trachtende Leitvorstellungen des Besseren. Darin leuchtet die ideen- und erkenntnisgeschichtlich so bedeutsame Polarität des Nominalismus und des Realismus auf. Für das Denken von Hans Aebli ist es bezeichnend, dass sich das Gedachte in benenn- und strukturierbaren Inhalten konkretisiert. Hinter dem in seiner Allgemeinheit nur ideell Fassbaren steht bei ihm stets das in seiner Evidenz real Wahrzunehmende, das, was sich ins Handeln umsetzt, oder das, was aus dem Tun an Einsicht hervorgeht.

Wissenschaftsgeleitetes Lernen muss wegkommen von einem erfahrungs- und handlungsfernen Begriffslernen. Was Hans Aebli im LEMO-Bericht als Konzept der beruflichen Ausbildung der Lehrpersonen in strukturierter Form modellhaft konstruiert hat, steht in direktem Bezug zum Praxisfeld. Eine anspruchsvolle, auf die Wissenschaft abgestützte Lehrerausbildung wird das "Beobachtungs- und Erfahrungslernen" nicht ausgrenzen, weil – wie Hans Aebli schreibt - das Lernen "nur in der direkten Teilnahme an der Praxis wirksam" (LEMO 1975) wird. Darum seine Forderung [Zitat]: "Die Theorie ist immer wieder durch die empirische Erschliessung von Praxisproblemen zu konkretisieren" (LEMO 1975). Bestimmend sind somit für Hans Aebli zwei Prinzipien, neben dem Prinzip der Wissenschaftlichkeit das Prinzip des Theorie-Praxis-Bezuges. Letzteres hat sich als die zweite handlungsleitende Maxime einer nachhaltig wirksamen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung durchgesetzt. Beide Prinzipien bedingen sich gegenseitig wie das Denken und Tun. In ihrem Wissenschaftsbezug ist die Teilhabe an der Forschung für die Lehrerbildung unabdingbar. Sie generiert neues Wissen, das Wissen, das in seinem

Transfer sicherstellt, dass die Lehre dem aktuellen Stand der Erkenntnis entspricht. Dazu kommt die systematische Verzahnung der theoretischen Studien mit den kritisch zu reflektierenden schulpraktischen Aktivitäten. Ziel dieser doppelten Verknüpfung ist der Aufbau eines fundierten Begriffs- und Zusammenhangswissens und einer auf Reflexion abgestützten unterrichtspraktischen Handlungsfähigkeit. Die Theorie entwirft Modelle und Systeme, die in der Praxis konkretisiert und beurteilt werden. Umgekehrt exploriert die Praxis die Schulwirklichkeit, erhebt Probleme und stellt Fragen, die in der Theorie zu klären und zu beantworten sind. Auf diese Weise schafft die Ausbildung Distanz zu Alltagstheorien und –routinen und stärkt durch erfahrungsgestützte Reflexion zugleich das Bedürfnis nach erweitertem und vertieftem Theoriewissen.

Man hat Hans Aebli entgegengehalten, dass seine "Modellpensen" wohl die Themen, Problemkreise und Begriffe benannt und damit "die inneren begrifflichen Strukturen", die dem Lehrerhandeln zu Grunde liegen, aufzeigten, jedoch nicht operationalisierbare Lernziele formulierten und diesbezüglich hinter den modernen Anforderungen an ein Curriculum zurückblieben. Es trifft zu, dass Hans Aebli den *behaviouristischen* Verhaltenszielen Modelle einer möglichen *inhaltlichen* Ausgestaltung der Berufsbildung von Lehrpersonen entgegenhält. Während die Curriculumentwickler der einstigen FAL<sup>1</sup> sich auf das systematische Training des operationalisierbaren Oberflächenwissens und -verhaltens ausrichteten, ging es Hans Aebli darum, dass die Studierenden in der Auseinandersetzung mit dem Stoff und seiner verstehenden Erarbeitung denkend und handelnd Probleme unterschiedlichen Komplexitätsgrades lösen lernten. Seine Modellpensen wiesen voraus auf die Kerncurricula der beruflichen Lehrerbildung, wie sie heute zur Diskussion stehen.

Die Berufsbildung, verstanden als berufliche Sozialisation, orientiert sich [Zitat] "an den Qualifikationen, die der Lehrer in seiner Berufsbildung erreichen sollte" (LEMO 1975). Der Erwerb eines fundierten Wissens auf Grund eines stofforientierten Bildungsgangs steht nicht im Widerspruch zu dem auf Kompetenzen und Standards ausgerichteten Studium. Das eine ergibt sich aus dem andern oder – anders gesagt – die professionelle Handlungskompetenz der Lehrpersonen resultiert aus dem dialektischen Bezug beider Zielaspekte, indem das stoffliche Wissen im Problem- und Handlungszusammenhang zu seiner berufsrelevanten Bedeutung findet.

### *Der LSEB-Studiengang – ein Unikum<sup>2</sup>*

Ab 1971 initiiert, 1976 als Studiengang offiziell anerkannt, realisierte Hans Aebli seine "Seminarlehrausbildung", wie er den durchstrukturierten Studiengang an der Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern APP benannte – leicht irreführend, weil die Studienabsolventinnen und –absolventen nicht ausschliesslich Lehrkräfte an Mittelschulseminaren wurden, sondern ebenso an Lehrerbildungsinstitutionen der Tertiärstufe. Es war Hans Aebli's Ansinnen, [Zitat] "Seminarlehrer im Geiste von LEMO auszubilden" (BzL1/1985). Im Zusammenwirken von Forschung, Lehre und Anwendung hat er einen Studiengang mit unterschiedlichen Schwerpunkten konzipiert: für *Didaktiker*, die zugleich ein Schulfach zu studieren hatten, für *Psychologen*, die zusätzlich zu den Studien an der APP am Psychologischen Institut allgemeine Psychologie und Psychopathologie lernten, für *Pädagogen*, deren obligates Nebenfach die Philosophie war, sowie für *Fachdidaktiker*. Letztere hatten ihre Fachstudien "auf dem Niveau eines Gymnasiallehrers" abzuschliessen, was sich als ein allzu ambitiöses Projekt erwies. Der Umstand, dass die Ausbildung zur Lehrerin und zum Lehrer der Fachdidaktik zwei Vollzeitstudien in Folge voraussetzte, hielt potenzielle Kandidatinnen und Kandidaten davon ab, sich auf diese hohen Anforderungen einzulassen und sich auf den langen Weg zu wagen. Anders die Studierenden mit andern Schwerpunkten. An der APP markierten Signaturen auf einer

<sup>1</sup> Freiburger Arbeitsgemeinschaft für Lehrplanforschung

<sup>2</sup> Studiengang für Lehrer/innen und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Schweizerkarte die Institutionen der Lehreraus- und –weiterbildung, an denen LSEB-Absolventinnen und –Absolventen als Pädagogen, Psychologen und Didaktiker tätig waren.

*Zur Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, abgestützt auf Hans Aebli's Didaktik und über sie hinausführend*

Im Zuge der Neugestaltung der Lehrerinnen- und Lehreraus- und –weiterbildung auf der Hochschulstufe stehen noch viele Probleme an. Zu nennen ist stichwortartig, was im Besonderen der Klärung bedarf.

*- Die fachwissenschaftliche Ausbildung*

Die fachwissenschaftliche Ausbildung der Lehrpersonen steht im Spannungsfeld zwischen Disziplin und Schulfach. Das zeigt sich besonders deutlich dort, wo sie der Universität übertragen ist, vielleicht am ausgeprägtesten in den hoch spezialisierten Naturwissenschaften. Die Universitäten kümmern sich kaum darum, über welche Sachkompetenzen Lehrerinnen und Lehrer der verschiedenen Stufen verfügen müssen. Sie tragen den spezifischen Bedürfnissen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht Rechnung, inhaltlich nicht und nicht bezüglich der Lehr- und Lernformen. Zudem wehrt man sich mancherorts dagegen, innerhalb der fakultären Disziplinen die Fachdidaktiken aufkommen zu lassen. Zwar steht in anderen Studiengängen die Pragmatik der Vorbereitung auf das berufliche Können und Handeln den akademischen Standards nicht entgegen: nicht in der klinischen Ausbildung der Mediziner, nicht in der kasuistischen der Juristen und nicht in der praktischen Theologie. Der Umstand, dass selbst die von Hans Aebli in Bern aufgebaute Ausbildung der Lehrer und Sachverständigen der Bildungs- und Erziehungswissenschaften LSEB seine Emeritierung nur wenige Jahre überlebt hat und in den Current normal der fakultär geregelten Studiengänge eingeebnet worden ist, zeigt, wie obstinat die Universität in den Gleisen ihrer akademischen Tradition verharret. Was ist zu tun, damit sich dies ändert?

*- Die Kompartimentalisierung des Wissens*

Obwohl sich im Hinblick auf die im Gesellschafts- und Umweltbezug anstehenden umfassenden Probleme die Lernvorgänge nicht mehr durchgehend den einzelnen Disziplinen und Schulfächern zuordnen lassen, sind die Fachstudien in der Lehrerbildung immer noch weitgehend untereinander unverbunden, selbst in den Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, nicht anders in den Fachdidaktiken. Inter- und pluridisziplinär vernetzt sind sie nur in den spärlichen, ausgegliederten Anwendungsbereichen. Wann realisiert sich endlich eine Studienorganisation, die nicht parzelliert, sondern zusammenführt? Dabei hat bereits der LEMO-Bericht auf Anwendungsbereiche hingewiesen. Entsprechende Perspektiven lassen sich den von Hans Aebli im Klett Verlag herausgegebenen Sammelreferaten entnehmen. Umgesetzt hat sich ein fächerübergreifendes Ausbildungskonzept bis jetzt allein im Rahmen der Sekundar- und Reallehrerausbildung SEREAL des Kantons Aargau.

*- Einigung auf Inhalte und Standards*

Was zur LEMO-Zeit das Fernziel war, die interkantonale Anerkennung der Lehrerdiplome auf Grund definierter "Minimalpensen", hätte sich im Zuge der Tertiarisierung und des Erlasses der Diplomanerkennungsverordnungen endlich verwirklichen lassen. Im LEMO-Bericht steht zu lesen, dass die Kommission mit den "Modellpensen" und dem "Fächerkatalog" (Zitat) "eine bedeutsame Vorarbeit für eine anzustrebende baldige Einigung auf Minimalpensen und gegenseitige Anerkennung der Lehrerdiplome" erbracht habe. Wie kommt es, dass die von Hans Aebli umschriebenen Modellpensen in den auf den LEMO-Bericht abgestützten Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und –direktoren EDK übergangen wurden? Im Zuge der derzeitigen Entwicklung der Curricula der Lehramtsstudiengänge wären inhaltlich

ordnende Vorgaben eine Hilfe. Die Planung verläuft an den Pädagogischen Hochschulen zur Zeit völlig unkoordiniert, weil sich die Bedingungen der Diplomanerkennung auf einige wenige Formalien beschränken. Die EDK weicht mit "Kann"-Formulierungen nötigen Entscheiden aus. Offenbar sind wir im Vollzug einer seit Jahrzehnten angedachten Koordination der Studienpläne – oder einer "Harmonisierung", wie dieser Prozess gegenseitiger Annäherung an gemeinsame und verbindliche Vorgaben abschwächend benannt ist – keinen Schritt weiter gekommen.

- *Von der Modularisierung zu einem ganzheitlichen Verständnis des Zusammenhangs von Aus- und Weiterbildung*

Die Studiengänge gliedern sich in Module. So ist das heute überall, und das macht auch Sinn, weil die Ausbildung dadurch an Flexibilität gewinnt und erbrachte Studienleistungen angerechnet werden können. Was aber, wenn jede Pädagogische Hochschule unter Modulen etwas anderes versteht? (BzL 1/2002). Dabei wäre diese lernorganisatorische Strukturierung besonders geeignet, die vielfachen Möglichkeiten der organischen Verbindung von Grundausbildung, Berufseinführung und Weiterbildung wahrzunehmen und so mit der Schaffung einer gesamtschweizerischen "Gesamtkonzeption" der Lehrerbildung Ernst zu machen. Diese Gesamtplanung könnte die Voraussetzung schaffen für einen synergetischen Einsatz der Dozentinnen und Dozenten, für eine übergreifende Qualitätssicherung durch Evaluation der Wirksamkeit der Aus- und Weiterbildung in ihrer Zusammenschau und für die wechselseitige Supervision, und dies im Interesse der Schaffung und Erhaltung der Bereitschaft und Befähigung der Lehrpersonen zur permanenten Weiterentwicklung ihrer beruflichen Kompetenzen angesichts des sich dynamisch verändernden Handlungsfeldes Schule.

- *Abschied von der Gettoisierung der Ausbildung der Lehrpersonen?*

Professionalisierung meint die berufsspezifische Ausrichtung der Ausbildung von Fachleuten des Lehrens und Lernens. Dem steht freilich das Bestreben nicht im Wege, das Spektrum der beruflichen Qualifikation über die im Schuldienst Tätigen hinaus auszuweiten. Die Dynamik, die auch den Bildungsbereich in zunehmendem Masse bewegt, bewirkt zweierlei: Die Professionalisierung der Lehrerbildung als eigenständige Ausbildung ist zu akzentuieren, und zugleich gilt es angesichts der Vielzahl der Vermittlungsberufe die Lehramtsstudiengänge auszuweiten zur Ausbildung von Fachleuten für das Lehren und Lernen im Allgemeinen, für Unterricht im Besonderen und für das Wissensmanagement. Es gilt Barrieren abzubauen und Übergänge zu schaffen. Vorauszusetzen ist eine gestufte Ausbildung, wie der Bologna Prozess sie vorsieht. Zu konzipieren sind ein Basisstudium, ein anschliessendes Kernstudium und ein (fakultatives) Aufbaustudium. Die erste Phase vermittelt die theoretische Fundierung durch den Erwerb eines Grundlagen- und Orientierungswissens, durch den Aufbau eines methodenkritischen Bewusstseins in systematischer Reflexion der Erkenntnis- und Handlungsbedingungen. Das bedeutet die Abwendung von der Stufenausbildung, wie sie sich in der schweizerischen Lehrerbildung zu etablieren beginnt. Was wäre die Alternative? Nach einer generalisierenden, auf verschiedene pädagogische Arbeitsfelder ausgerichteten Studienphase folgt das professionalisierte Kernstudium der Expertinnen und Experten für organisiertes schulisches Lernen. Dieses Fernziel einer lehramtsübergreifenden Anlage des Studiums ist freilich nur dann ernsthaft anzugehen, wenn ein Um- und Neudenken einsetzt. Es ist zu hoffen, dass die kommende internationale Ausrichtung der Hochschulstudien und –abschlüsse diese Neuorganisation der Studien beschleunigen wird, und dies im Sinne ihrer konsekutiven Gliederung als Bachelor- und Master-Studium. Hans Aebli hätte wohl Verständnis dafür gehabt, dass auch die Lehrerbildung eines pädagogischen, psychologischen, didaktischen und soziologischen Sockelwissens und –könnens bedarf, das in einer grundständigen gemeinsamen ersten Phase erworben wird, heutzutage zwingend unter Einbezug des interkulturellen Lernens im Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität, der sonderpädagogischen und diagnostischen Aufgabenfelder und all dies unter Einbezug der neuen Lehr- und Lernwege, die uns die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien erschlossen haben.

### *Dauer im Wandel*

Die soziokulturellen Bedingungen des schulischen Lernens haben sich in den letzten Jahren grundlegend verändert. Es ist unübersehbar, dass die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen heute andere sind als vor Jahren, und anders sind demzufolge auch ihre Lernbedürfnisse und die gesellschaftlich bedingten Lernnotwendigkeiten. Dazu kommt die Multikulturalität und Vielsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler, Folge der stetig wachsenden Zuwanderung. Änderungen auch in der Erwachsenenwelt: Die Arbeitsplätze haben sich drastisch verknappt und es fehlen vielerorts sogar die Lehrstellen. Diesen Zeiterscheinungen hat das Bildungswesen Rechnung zu tragen. Das eine bedingt im Hinblick auf die geforderte berufliche Mobilität eine hohe Flexibilität der Bildungsprogramme, das andere eine Pädagogik der Vielfalt, die zugleich die Aufgabe der Integration der anders sozialisierten und anderssprachigen Schülerinnen und Schüler wahrnimmt.

Der zunehmenden Gewaltbereitschaft und der Bedrohung des friedlichen Zusammenlebens der Einzelnen, der Gruppen und Völker hat die Schule dadurch zu begegnen, dass sie die Konflikt- und Konsensfähigkeit junger Menschen in ihrem Umgang mit dem Fremden bewusst fördert.

Mit zu bedenken sind ferner die Auswirkungen der Globalisierung in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft, und, damit einhergehend, die der globalen Bedrohung der natürlichen Lebensgrundlagen und Ressourcen. Beides hat Konsequenzen: das eine erfordert die Schulung der Fähigkeit, komplexe Sachverhalte zu durchschauen und zu beurteilen, das andere im Hinblick auf die heute immer wieder angesprochene Erziehung zur Nachhaltigkeit die Stärkung der ökologischen Verantwortung jedes Einzelnen und die Einschränkung des unbremsten Konsums.

Schliesslich gilt es zu beachten, dass sich zur Zeit eine Neuausrichtung der Didaktik anbahnt. Eine gewichtige Rolle spielt dabei die Nutzung der elektronischen Möglichkeiten zur eigenständigen Informationsgewinnung und –verarbeitung. Sie öffnet neue Zugänge zum eigenständigen handlungsorientierten Lernen und schafft veränderte Voraussetzungen für die Initiierung von Lernumgebungen und die Moderation der Lernprozesse. Die Lehrerbildung sieht sich vor wachsenden Anforderungen. Die Frage, wie die Lehrerinnen und Lehrer aus- und weiterzubilden sind, damit sie befähigt sind, den Erziehungs- und Bildungsauftrag in einer sich wandelnden Gesellschaft mit ihren Ansprüchen an die Schule sachkompetent, didaktisch professionell und menschlich integer zu erfüllen, stellt sich immer wieder neu, zur Zeit jedoch besonders nachdrücklich.

Heisst dies, dass die von Hans Aebli kategorisierten "Grundformen des Lehrens" angesichts einer neuen Lehr-/Lernkultur überholt sind? Ich meine, dass dem nicht so ist. Was Hans Aebli initiiert hat, ist heute im Wesentlichen so relevant wie eh und je, weil seine Didaktik konsequent von den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler her gedacht ist und davon ausgeht, dass sich das Denken und das Handeln nicht entgegenstehen, dass es vielmehr gilt, diesen Dualismus zu überwinden. In der Didaktik, wie Hans Aebli sie gelehrt hat, entwickelt sich das Denken und Wissen aus dem Tun und führt zurück ins Tun. In der Verknüpfung von fallbezogenen und begriffsbildenden Lernprozessen ist die Dichotomie von Pragmatik und Systematik aufgehoben. Dazu gehört der konstruktivistische Ansatz. Er ermöglicht das situierte Lernen in authentischen Handlungs- und Problemzusammenhängen.

Hans Aeblis Didaktik macht Aussagen zu den Tiefenstrukturen des Unterrichts. Sofern diese stimmen, können sich seine Oberflächenmerkmale, die Methoden und Vorgehensweisen, wandeln. Der Erneuerung und Erweiterung der Lehr- und Lernformen hat sich Hans Aeblis

nicht widersetzt, obschon er seinem eigenen Stil des gelenkten und angeleiteten Unterrichts treu geblieben ist.

Was Hans Aebli in die Lehrerbildung eingebracht hat, seine Grundformen des Lehrens, bindet Neuentwicklungen nicht zurück, vielmehr stützt und trägt sein didaktisches Fundament die sich im Zeitbezug variabel verändernden Lehr- und Lernformen des Unterrichts. Hans Aebli's Grundformen des Lehrens sind im Strom der didaktischen Innovationen das Dauernde, das Bleibende im sich Wandelnden.

### *Literatur*

Aebli, H. (1963). *Psychologische Didaktik. Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget.* (6. Auflage 1976) Stuttgart: Klett-Cotta.

Aebli, H. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen* (Bd. 1 bis 5). Stuttgart: Klett-Cotta.

Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens* (11. Auflage 2001). Stuttgart: Klett-Cotta.

Aebli, H. (1987). *Grundlagen des Lehrens.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Beiträge zur Lehrerbildung (1985). 3. Jg, Heft 1.

Beiträge zur Lehrerbildung (2002). 20. Jg. Heft 1.

Hentig von, H. (1984). *Vom Verkäufer zum Darsteller. Absage an die Lehrerbildung.*

In: Groth, G. (Hrsg.). *Horizonte der Erziehung.* Stuttgart 1981. S. 75 ff.

Hentig von, (Hrsg.). *Der Lehrer und seine Bildung.* In: Becker, H. & Hentig von, (Hrsg.). *Der Lehrer und seine Bildung. Beiträge zur Überwindung einer Resignation.*

Müller, F. (Hrsg.) et al. (1975), *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte.* Hitzkirch: Comenius.

Reusser, K, & Messner, H. (2002). *Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein vernachlässigtes Thema.* Beiträge zur Lehrerbildung 20. Jg. Heft 3.