

1165

gymnasium helveticum

5/1979

Urs Tschopp

Unbehagen
im Grundstudium

Bernhard Hertenstein

Mittelschulbibliotheken:
Was können sie an einem
Gymnasium leisten ?

Michael Huberman
Anca-Lucia Schapira

Cycle de vie et enseignement:
Changements dans les
relations enseignant-élève
au cours de la carrière

ISSN 0017-5951

Herausgeber:

Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)

Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES)

Società svizzera degli insegnanti delle scuole secondarie (SSISS)

Präsident: Guido Staub, Kyburgerweg 5, 1700 Freiburg, 037 22 06 53

Sekretariat: Postfach 776, 1701 Freiburg, 037 265298

Zeitschrift für die schweizerische Mittelschule

Revue de l'enseignement secondaire suisse

Rivista della scuola secondaria svizzera

Verantwortlicher Redaktor und Redaktor für die deutsche Schweiz:

Dr. Alexander Heussler, Waldweg 16, 6005 Luzern, 041 44 54 86

Rédacteur pour la Suisse romande:

Dr Henri Corbat, Beaumont 5, 1700 Fribourg, 037 24 18 13

Die Besprechung unverlangt eingesandter Schriften bleibt vorbehalten

Le compte rendu des livres non demandés n'est pas garanti

Anzeigenverwaltung / Annonces :

Sauerländer AG, Postfach, CH-5001 Aarau, Telex 68736 sag ch, Telefon 064 22 12 64

Termine:

Inseratenschluß: 30 Tage vor Erscheinen

Druckunterlagen: spätestens 20 Tage vor Erscheinen

Erscheinungsdaten: Nr. 1 10. Januar

Nr. 2 9. März

Nr. 3 10. Mai

Nr. 4 2. Juli

Nr. 5 20. September

Nr. 6 9. November

Preise/Prix 1.1.79:

$\frac{1}{1}$ Seite/page $\frac{1}{2}$ Seite/page

Reklamen im Textteil/Réclames vis-à-vis texte

Fr. 420.-

Fr. 250.-

Inseratenteil am Schluß des Heftes/Partie publicitaire

Fr. 380.-

Fr. 230.-

à la fin du fascicule

Preise für Nichtmitglieder VSG/Prix pour non-membres SSPES :

Jahresabonnement/Abonnement annuel :

Schweiz/Suisse Fr. 37.-, Ausland/Etranger Fr. 40.-

Einzelnummer/le fascicule seul : Schweiz und Ausland/Suisse et étranger Fr. 8.- + Porto

Für Verbandsmitglieder ist der Abonnementspreis im Mitgliederbeitrag inbegriffen

Pour les membres le prix de l'abonnement est compris dans la cotisation

Verlag, Herstellung, Auslieferung/Edité et imprimé chez Sauerländer AG, Postfach,
CH-5001 Aarau, Tel. 064 22 12 64, Postscheck 50-308, Telex 68736 sag ch

Erscheint alle zwei Monate/Paraît tous les deux mois

Redaktionsschluß/Dernier délai d'envoi des manuscrits :

20.11./10.1./10.3./1.5./1.7./10.9.

Nachdruck nur mit Genehmigung der Redaktion gestattet - Die Autoren zeichnen für
ihre Artikel selbst verantwortlich

Tous droits réservés - Les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs

261 Alexander Heussler

Zu diesem Heft

262 Urs Tschopp

Unbehagen im Grundstudium

275 Bernhard Hertenstein

Mittelschulbibliotheken: Was können sie an einem Gymnasium leisten?

281 Michael Huberman / Anca-Lucia Schapira

**Cycle de vie et enseignement: changement dans les relations enseignant-élève
au cours de la carrière**

Informationen / Tour d'horizon

305 Nachrichten des VSG / Les activités de la SSPES

307 WBZ / Centre suisse pour le perfectionnement des professeurs de l'enseignement secondaire

310 Bildungspolitische Kurzinformationen / Tour d'horizon sur la politique de l'éducation

315 Allgemeine Hinweise / Informations générales

320 Bücher und Zeitschriften / Livres et Revues

279, 323 Stelleninserate / Places vacantes

TESTE DEIN FRANZÖSISCH

Stufe 1:

Testbuch für Anfänger

von Monique Peltre

Format 11 × 18 cm, 150 Seiten, Best.-Nr. 38510,
DM 6,80

Merkmale:

- Untergliederung in 2 Teile: A und B. Jeder dieser Teile enthält 15 unités mit je 15 Tests im Multiple-choice-Verfahren.
- Am Ende der Teile A und B sind die richtigen Antworten aufgeführt, die zum Teil ausführlich erläutert werden.
- Das Buch ist reich illustriert, wobei die Zeichnungen Teil der Testaufgaben sind.

Stufe 2 erscheint im 2. Halbjahr 1979.

Für weitere Informationen steht Ihnen gern die Schulabteilung des Verlages, Postfach 4011 20, D - 8000 München 40, zur Verfügung.

Langenscheidt Verlag
BERLIN · MÜNCHEN · WIEN · ZÜRICH

Für Lernende mit fortgeschrittenen Englischkenntnissen wurden in Zusammenarbeit mit dem Eurocenter entwickelt:

Advanced Speaking Skills Advanced Writing Skills

Diese beiden Materialien führen zum aktiven Fremdsprachengebrauch in einer Vielzahl von Situationen und stellen die praktische Nutzenanwendung der Sprachen in den Vordergrund. Sie können unabhängig voneinander eingesetzt werden; so dienen sie als Zusatzmaterial der gezielten Ausformung der Sprechfertigkeit bzw. der Schreibfertigkeit. Beide Titel zusammen stellen einen selbständigen Kurs dar.

John Arnold/Jeremy Harmer

Advanced Speaking Skills

hilft dem Lernenden, in unterschiedlichen Situationen angemessen mit seinem Gesprächspartner zu kommunizieren. Umfassendes, auf Interaktion basierendes Übungsmaterial, führt zu praxisgerechter Anwendung der Fremdsprache.

John Arnold/Jeremy Harmer

Advanced Writing Skills

schult insbesondere Klarheit des Ausdrucks und sprachliche Richtigkeit, wobei sich Sprachfunktion, Thema und Grammatik in einem ausgewogenen Verhältnis befinden. Im Anhang wird vielfältiges Bildmaterial zur Unterstützung bereitgestellt.

Buch: Best.-Nr. 51 510, sFr. 10.30

Buch: Best.-Nr. 55 481, sFr. 10.30

Tonband: Best.-Nr. 51 512, sFr. 38.80

Cassette: Best.-Nr. 51 511, sFr. 29.40

Für weitere Informationen steht Ihnen gern die Schulabteilung des Verlages, Postfach 4011 20, D - 8000 München 40, zur Verfügung.

Langenscheidt-Longman

ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Langenscheidt-Longman Verlag

Neusser Straße 3, 8000 München 40

staatsbürgerlichen Unterricht

**Soeben
erschienen**

Alfred Huber

STAATSKUNDE- LEXIKON

Informationen
Fakten und
Zusammenhänge



Das Register mit über 900 Stichwörtern und Abkürzungen verweist auf die 226 mehrheitlich längeren Artikel (alphabetisch geordnet), vor allem zu
Bund – Kanton –
Gemeinde – Europa –
UNO – Recht – Wirt-
schaft – Gesellschaft.

sabe

Verlagsinstitut für Lehrmittel
Bellerivestrasse 3, 8008 Zürich
Telefon 01 32 35 50

Original-Taschenbuch.
Mit Tabellen, Grafiken und Karten.
Format: 125 x 192 mm, 288 Seiten
sabe-Nr. 5009, Fr. 8.80

Senden Sie mir:

Ex. 5009 Huber: Staatskundelexikon, Fr. 8.80

Name/Vorname _____ PLZ/Ort _____

Strasse _____ Schule/Fach/Stufe _____

Zu diesem Heft

Wenn die neue gh-Nummer in Ihrem Briefkasten liegt, sind Sie aus den Ferien zurückgekehrt und stehen wieder mitten in der Arbeit, von Ihren Schülern umgeben. Wie immer werden Sie feststellen, daß die Probleme nicht kleiner und nicht anders geworden sind, und daß Sie erneut und mit neuen Ideen an sie herantreten müssen. Als Unterstützung für solche Bemühungen sind die Beiträge dieses Heftes gedacht. – Der junge Student der Romanistik, Urs Tschopp, stellt zusammenfassend die Schwierigkeiten der Ersten Semester an der Hochschule dar, die von einer studentischen Arbeitsgruppe erfaßt und interpretiert worden sind. Der Maßstab kann also nicht die statistische und wissenschaftliche Perfektion sein, sondern der Einblick in die praktischen Studienprobleme der jungen Studenten. Diese beginnen eben nicht erst beim Eintritt in die Hochschule, sondern zum Teil schon in ihrem Vorfeld. Dabei wird sachlich, von den Studienbedürfnissen her, und nicht polemisch argumentiert. (In diesem Zusammenhang sei der Hinweis erlaubt, daß die voruniversitäre akademische Berufsberatung heute wohl kaum mehr nach dem Erfahrungsrahmen des Verfassers arbeitet.) Ich glaube, daß die Ergebnisse der studentischen Kommission auch Rückmeldungen an unsere Schulen sind, die wir ernst nehmen müssen und einer Diskussion wert sind. Ich bin froh, Ihnen diese Arbeit vorlegen zu können.

Mit dem Beitrag von Bernhard Hertenstein möchte ich nicht nur jene Kollegen und Kolleginnen ansprechen, die sich an ihren Schulen mit besonderem Engagement der Bibliotheken annehmen. Er zeigt auch, wie diese «Bienenstöcke» der Bildung auch von unserer Arbeit und unseren Ideen leben. Die Bibliothek eine Agora.

Der Artikel der Autoren Schapira/Hubermann war für mich wie ein Pfeil in die Mitte. Denn im Grunde genommen ist das Fachwissen für den Lehrer eine unerläßliche Selbstverständlichkeit, das Verhältnis zum Schüler aber ein existenzielles Sein oder Nicht-Sein, eine ruhig getragene Verantwortung oder ein täglicher Schrecken. Und nach außen, damit gekoppelt, der Erfolgsausweis. Was ruhig, sachlich tönt, trifft den Einzelnen. Schließlich, und das ist das Eigentümliche an unserem Beruf, geht es nicht darum, wie viele Schüler wir erfolgreich durch die Klippen der Maturität gelotst haben, sondern wie reich wir im Geben und Nehmen waren, auf jeder Lebensstufe.

Und nun noch ein Abschied und ein Willkomm. gh 6/75 brachte erstmals die Rubrik «Bildungspolitische Kurzinformationen». Alois Hartmann, heute Chefredaktor der Tageszeitung «Vaterland», steuerte sie bei, weil ihn die bildungspolitischen Fragen schon immer brennend interessierten. Ich war ihm immer für seine zuverlässigen und gewissenhaften Informationen dankbar, und viele gh-Leser haben mir ihre Anerkennung für diese Bereicherung unserer Zeitschrift zum Ausdruck gebracht. Nun aber muß Alois Hartmann «Ballast» abwerfen. Ich habe Verständnis dafür und bin ihm herzlich dankbar dafür, daß er die Staffette an Herrn Redaktor Walter A. Laetsch, Luzern, weitergeben konnte. Ich freue mich darüber, daß Herr Laetsch auch diese Aufgabe im Interesse unserer Leser übernimmt, und begrüße ihn herzlich im Kreise der Mitarbeiter des «gymnasium helveticum».

Alexander Heussler

Unbehagen im Grundstudium

Urs Tschopp

Résumé : La propédeutique comprend en général les 3 ou 4 premiers semestres des études. Elle doit consister en une introduction au contenu et aux méthodes de travail de la matière choisie. L'admission dans le cycle principal des études se fait soit d'après un travail fourni dans les proséminaires soit après un examen probatoire.

Etant donné un mécontentement général au sein des étudiants de propédeutique et particulièrement en Français, une commission des étudiants romanistes de l'Université de Berne s'est réunie afin d'étudier cette question. Un certain nombre de points importants tirés du rapport final de cette commission qui se basait sur un sondage effectué auprès des étudiants de propédeutique pendant le semestre d'hiver 78/79, se trouvent rassemblés ici et concerne le passage du lycée à l'université.

La situation des étudiants qui débutent en propédeutique dépend de certains facteurs : en premier lieu de la formation dispensée dans l'enseignement secondaire. La moitié des étudiants interrogés estime avoir reçu une bonne formation, mais 22,2% estiment néanmoins qu'elle était insuffisante. En Français les étudiants interrogés ont admis avoir des connaissances insuffisantes en histoire de la littérature, en expression orale comme en grammaire lors de leur passage à l'université !

La situation des étudiants de propédeutique dépend en second de la quantité de travail nécessaire pour répondre aux exigences des études. Une semaine de 58 heures de travail personnel ne peut que difficilement combler les lacunes occasionnées par les exigences faites aux étudiants débutants qui dépassent nettement celles du lycée. On remarquera avec étonnement que moins d' $\frac{1}{3}$ des étudiants de premier semestre estiment qu'on leur en demande de trop, alors que le surmenage à l'approche des examens probatoires du troisième semestre semble se faire beaucoup plus sentir : au troisième semestre $\frac{2}{3}$ des étudiants estiment être surmenés.

Le troisième point est que beaucoup d'étudiants débutants ne s'habituent que difficilement au nouvel environnement et ne se sentent ainsi pas à l'aise en propédeutique. Il s'agit ici, de la part des étudiants, d'une certaine réserve dans leur contact avec les professeurs comme avec les autres étudiants et de la part de l'université, d'un manque d'information sur le déroulement des études et sur les méthodes de travail.

La situation de l'étudiant en propédeutique dépend quatrième de la motivation pour la matière choisie ; le manque de motivation est souvent la base d'un changement de matière ou de l'abandon des études : ces étudiants ont commencé leurs études sans motif précis (« pour voir ce que cela donne », « comme ça, pour faire des études ») et travaillent ainsi à l'université souvent beaucoup moins qu'au lycée.

En dernier lieu il ne faut pas oublier que l'étudiant débutant se trouve la plupart du temps dans une situation personnelle difficile, l'entrée à l'université étant le plus souvent liée à un processus de détachement du noyau familial (choix du domicile dans la ville universitaire). Les éléments masculins parmi les étudiants débutants ayant d'autre part, à cette même époque, les premières impressions du service militaire à digérer.

Tous ces éléments jouent en fin de compte un rôle dans ce sentiment indéfini de malaise pendant les semestres de propédeutique. C'est pourquoi il est difficile de se faire une opinion de ce sentiment et d'apporter le cas échéant l'aide nécessaire.

Il faut chercher des solutions sur deux plans :

D'une part il faut que la propédeutique tienne compte de ces éléments. Elle devrait être une phase d'orientation pendant laquelle l'étudiant pourrait se familiariser avec l'uni-

versité tout en bénéficiant d'une introduction dans la matière choisie et en se donnant le temps de réflexion nécessaire au choix de sa profession.

D'autre part l'information doit être améliorée. Le futur étudiant devrait recevoir des informations sur ses études dès le lycée afin de pouvoir au besoin nouer les premiers contacts avec l'université. Il faudrait pour cela des liens de travail plus serrés entre le lycée, l'université et les services d'orientation universitaire.

Angesichts einer weitverbreiteten Unzufriedenheit unter den Studienanfängern vor allem im Fach Französisch hat die Fachschaft Romanisten (= Körperschaft der Romanistik-Studenten) der Universität Bern eine sich ausschließlich aus Studierenden zusammengesetzte Kommission beauftragt, den Problemen der Studieneingangszeit nachzugehen und allfällige Lösungsmöglichkeiten in Form konkreter Verbesserungsvorschläge an der Struktur des jetzigen Grundstudiums auszuarbeiten. Sehr bald aber hat sich herausgestellt, daß die Probleme viel komplexer sind, als dies zunächst angenommen worden war, und daß eine Lösung kaum nur auf der Stufe Universität allein gesucht werden kann.

Das Grundstudium

«Das Grundstudium will den Anfänger mit den Elementen der Wissenschaft vertraut machen und ihm die Grundlage für die selbständige Arbeit in den oberen Semestern geben.»¹

«Das Grundstudium der [German]-istik soll heranzuführen an ihre Gegenstände, einführen in die wissenschaftlichen Arbeitsmethoden, die Wissenschaftsgeschichte und den Gebrauch der wichtigsten Hilfsmittel.»²

So und ähnlich wird das Grundstudium in den Studienplänen der verschiedenen Fächer umschrieben. Es umfaßt in der Regel die ersten drei bis vier Semester des Studiums und soll den Studienanfänger in das fachspezifische, wissenschaftliche Arbeiten und dessen Inhalte einführen.

Die Zulassung zum Hauptstudium (= Abschluß des Grundstudiums) erfolgt meistens entweder durch einen Leistungsnachweis in den Proseminarien (Referat oder Hausarbeit) oder aber durch eine Zwischenprüfung (Akzeßexamen), wie das z. B. in den romanistischen Fächern an der Uni Bern nach frühestens drei Semestern der Fall ist.

Die Einführung von Grundstudium und Akzeßexamen vor ungefähr zehn Jahren hat eine Gliederung auch der geisteswissenschaftlichen Studiengänge bewirkt. Einerseits ermöglicht dies, dem Studienanfänger in bezug auf die im Studium ge-

¹ Studienplan für die Studierenden des Instituts für romanische Sprachen und Literaturen der Universität Bern, 3. Juli 1978, Art. 6, Abs. 2.

² Provisorische Richtlinien für das Studium der Germanistik nebst Zusatz für Kandidaten des Höheren Lehramtes im Fach Deutsch, Bern, 20. September 1978, Art. 1.

stellten Anforderungen etwas entgegenzukommen, d.h. aufs ganze Studium gesehen, die Anforderungen zu differenzieren und den Studenten auf ein Zwischenziel hin arbeiten zu lassen, so daß er eine Standortbestimmung vornehmen kann, bevor er wertvolle Jahre verstudiert hat. Andererseits aber besteht bei dieser Form der Studienorganisation eine sehr große Gefahr der Verschulung, besonders der ersten Semester, die umso größer ist, je spezialisierter das Fach wird.

Befindlichkeit im Grundstudium

Das Unbehagen im Grundstudium hat nicht eine klar auszumachende Ursache; vielmehr hängt die Befindlichkeit des einzelnen Studienanfängers im Grundstudium von diversen Faktoren ab, die alle zusammenwirken: Es sind dies:

- Qualität der Vorbildung durch die Mittelschule
- Damit weitgehend zusammenhängend: Arbeitsaufwand, der für die Erfüllung der im Grundstudium gestellten Anforderungen notwendig ist (mögliche Überforderung)
- Erfüllung bzw. Nicht-Erfüllung der vom Studienanfänger an das Studium gestellten Erwartungen
- Verhältnis zur neuen sozialen Umgebung
- Motivation für das Studium allgemein und das einzelne Fach speziell
- Inneres Gleichgewicht des Studienanfängers

Mit einer Umfrage bei den im Wintersemester 78/79 im Fach Französisch eingeschriebenen Grundstudium-Studenten der Uni Bern hat die Arbeitsgruppe der Berner Romanisten versucht, u.a. auch über diese Punkte etwas Aufschluß zu gewinnen. Infolge der kleinen Zahl von Befragten (27 von insgesamt 31 Französisch-Grundstudium-Studenten konnten erfaßt werden) ist diese Umfrage keineswegs repräsentativ, doch vermag sie dennoch sicher einige interessante Tendenzen aufzuzeigen.

Qualität der gymnasialen Vorbildung

Auf die Frage, was ihnen beim Übertritt an die Uni im Französischen gefehlt habe, antworteten

- 16 oder 59,25 % : literaturgeschichtliche Kenntnisse
- 10 oder 37 % : mündliche Ausdrucksfähigkeit
- 7 oder 25,9 % : grammatikalische Kenntnisse
- 6 oder 22,22 % : schriftliche Ausdrucksfähigkeit
- 1 oder 3,7 % : Verständnis der Vorlesungen
- 1 oder 3,7 % : Interpretationskenntnisse.

(Es konnten mehrere Dinge angegeben werden.)

Ganz generell aber werden dem Gymnasium keine schlechten Noten verteilt. Die Vorbereitung auf die Uni wird von fast der Hälfte der Befragten als gut, von 7,4% sogar als sehr gut, immerhin aber von 22,2% als ungenügend bezeichnet. Bei der Beurteilung der Vorbereitung im Fach Französisch gehen die Meinungen etwas mehr auseinander: Während hier 25,9% der Befragten ihre Vorbildung als ungenügend betrachten, beurteilen sie 14,8% als sehr gut, 3,7% als gut bis sehr gut und 22,2% schließlich als gut.

Während die doch relativ große Zahl derer, denen mündliche Ausdrucksfähigkeit und grammatikalische Kenntnisse fehlen, angesichts der Tatsache, daß doch am Gymnasium vor allem hierauf Wert gelegt wird, eher erstaunen mag, war das Resultat in bezug auf die literaturgeschichtlichen Kenntnisse nach der Befragung einiger Gymnasiallehrer und der Einsichtnahme in die gesetzlichen Vorschriften, nicht zuletzt aber auch nach zahlreichen Gesprächen mit Grundstudium-Studenten zu erwarten. Allerdings gaben etwas mehr als die Hälfte der Befragten (nämlich fast 52%) an, im Gymnasium einen einigermaßen brauchbaren literaturgeschichtlichen Überblick im Französischen gewonnen zu haben, während 44% an der Mittelschule keine französische Literaturgeschichte betrieben haben. Es ist hier vielleicht interessant zu vermerken, daß von den 16, denen literaturgeschichtliche Kenntnisse beim Übertritt an die Uni gefehlt haben, 4 am Gymnasium französische Literaturgeschichte betrieben hatten und auch den Eindruck hatten, einen einigermaßen brauchbaren Überblick mitbekommen zu haben.

Arbeitsaufwand und Überforderung

In stark durchstrukturierten, um nicht zu sagen verschulden Fächern wie den naturwissenschaftlichen, häufig auch den fremdsprachlichen, sieht sich der Studienanfänger einer Vielzahl obligatorischer Lehrveranstaltungen gegenüber, die oft seine ganze Aufmerksamkeit erfordern, so daß er kaum dazu kommt, allfällig Versäumtes oder Verpaßtes nachzuholen. So tritt denn das Unbehagen der Grundstudium-Studenten gerade dort am ehesten auf, wo mehr vorausgesetzt wird, als der Studienanfänger in der Regel mitbringen kann, und wo ihm ein selbständiges Aufarbeiten seines Rückstandes durch eine hohe Stundenbelastung verunmöglicht wird. Wie groß die zeitliche Belastung eines Grundstudium-Studenten ist, mag folgende Hochrechnung zeigen. Wir rechnen darin mit einem «Ideal»-Studenten mit dem Studienziel Gymnasiallehrer in den Fächern Französisch und Deutsch (Studienort Bern), der

- sich gewissenhaft auf die Proseminarien vorbereiten will,
- neben den obligatorischen Lehrveranstaltungen pro (Liz.-) Fach eine einstündige Vorlesung besuchen will und
- sich an der Uni daneben auch etwas umsehen (orientieren will, und zu diesem Zweck 2 fachfremde Vorlesungen pro Semester besucht.

Als Vorbereitungszeit für ein Proseminar (PS) rechnen wir mit der doppelten Anzahl Wochenstunden (PS = 2 h., Vorbereitung = 4 h.). Die Vorbereitung einer Vorlesung (Lektüre im Zusammenhang mit der Vorlesung usw.) beanspruche etwa gleichviel Zeit pro Woche wie die Vorlesung selber (Vorlesung = 1 h., Vorbereitung = 1 h.). (Diese Zahlen entsprechen ungefähr den Forderungen wenigstens eines Teils der Dozenten.)

Auf die Dauer des ganzen Grundstudiums gerechnet ergibt sich folgende Stundenbelastung pro Woche (für die Kombination Deutsch und eine andere Fremdsprache, wie z. B. Englisch ergeben sich nicht wesentlich andere Zahlen):

Fach	Kurse	Präsenzzeit h.	Vorbereitung h.
1. Obligatorische Kurse Französisch			
Französische Literatur	3 PS à 2 h	6	12
	3 Rép à 1 h	3	3
	versification	2	2
Romanische Philosophie	2 PS à 2 h	4	8
	2 Altfranzösisch	4	8
Philosophie française	1 PS à 2 h	2	4
	2 ex. écrits à 2 h	4	8
	2 analyse gram. à 1 h	2	2
	3 cours à 1 h	3	3
Zwischentotal Französisch		30	50
2. Obligatorische Kurse Deutsch			
Deutsche Literatur mhd.	2 PS à 2 h	4	8
	2 PS à 2 h	4	8
Linguistik	2 PS à 2 h	4	8
Zwischentotal Deutsch		12	24
3. Pädagogik und Philosophie			
Pädagogik	2 PS à 2 h	4	8
	2 Vorlesungen	2	2
Philosophie	1 PS à 2 h	2	4
	1 Vorlesung	1	1
Zwischentotal Pädagogik und Philosophie		9	15
4. Fakultative Kurse			
Pro Semester 4 Vorlesungen Deutsch-Französisch		12	12
Pro Semester 2 fachfremde Vorlesungen		6	6
Zwischentotal fakultative Kurse		18	18
Total in 3 Semestern		69	107

Pro Semester im Grundstudium ergibt nun das eine Belastung von 58 Wochenstunden (23 h. Präsenzzeit an der Uni, 35 h. Vorbereitung). Um einer Überlastung auszuweichen, beschränkt sich nun der Durchschnittsstudent auf die obligatorischen Lehrveranstaltungen und, was schlimmer ist, bereitet auch diese weniger gut vor. Zu dem unguuten Gefühl, individuelle Rückstände nicht aufarbeiten zu können, kommt somit vielfach auch das Gefühl, dem Spezialistentum ausgeliefert zu sein (mehr als die Hälfte der Befragten empfindet das Studium als zu speziell), und häufig auch ein etwas schlechtes Gewissen wegen mangelhaft vorbereiteter Proseminarien.

Trotz dieser an sich enormen zeitlichen Belastung fühlen sich aber rund 52% der befragten Grundstudium-Studenten nicht überfordert. Während Überforderung allerdings im ersten Semester noch keine allzu wichtige Rolle zu spielen scheint (nur etwas weniger als ein Drittel der befragten Erstsemestrigen fühlen sich überfordert), wird sie im dritten Semester, wohl unter dem Druck des bevorstehenden Akzeßexamens, bedeutend stärker spürbar: zwei Drittel der Drittsemestrigen fühlen sich überfordert.

Welche Rolle aber die Überforderung im Grundstudium spielt, ist nicht genau auszumachen. Möglicherweise spielt sie bei der Aufgabe des Faches, vor allem im ersten Semester, eine grössere Rolle, als dies aus der Umfrage hervorgehen mag, hat doch einer von 4, die das Französisch aufgegeben haben, der einzige Erstsemestrige unter diesen vieren, das Gefühl der Überforderung im Französischen gehabt, während der Großteil derer, die das Fach aufgegeben haben, in einer solchen Umfrage kaum erfaßt werden können. So mag denn beim Entscheid, das Fach zu wechseln oder das Studium ganz aufzugeben besonders im ersten Semester Überforderung ausschlaggebender sein, als es nach der Umfrage der Berner Romanisten den Anschein haben mag.

Erfüllung bzw. Nicht-Erfüllung der ans Studium gestellten Erwartungen

Auch zu diesem Punkt vermag die gemachte Umfrage keine genauen Auskünfte zu geben. Folgendes hat sich dennoch herausgeschält:

Erfüllt haben sich die Erwartungen der Studienanfänger an das Französisch-Studium in bezug auf die Vertiefung und Erweiterung der Vorkenntnisse (von 22 oder rund 80% der Befragten genannt) und in bezug auf den Zugang zur Literatur (10mal, oder von rund 37% der Befragten genannt, während im Gegensatz dazu nur einer angegeben hat, den erhofften Zugang zur Sprache gefunden zu haben).

Nicht erfüllt haben sich die Erwartungen in bezug auf die Kontakte (insgesamt 13mal oder von fast der Hälfte der Befragten genannt), den erhofften Überblick, den das Studium vermittelt (15mal genannt) und die Anforderungen (5 der Befragten fühlen sich über-, 1 unterfordert, wobei letzterer das Fach gewechselt hat). Die Einschätzung des an der Uni notwendigen Arbeitsaufwandes scheint recht

realistisch zu sein; so arbeiten zwar rund 41 % der Befragten an der Uni mehr als am Gymnasium, aber nicht unbedingt mehr als sie erwartet hatten. Rund die Hälfte aller Befragten hat den Arbeitsaufwand an der Uni richtig, 22,2% haben ihn zu tief und 18,5% zu hoch eingeschätzt.

Anschluß an die neue soziale Umgebung: Information und Kontakte

Wie wir bereits oben gesehen haben, ist, neben dem Eindruck, daß das Studium zu speziell sei und zuwenig Überblick vermittele, der fehlende Kontakt zu Dozenten und Mitstudenten der häufigste Grund für die Enttäuschung im (Französisch-) Grundstudium.

Auf die Frage nun, was sie beim Übertritt an die Uni ganz allgemein vermißt hätten, nannten die 27 befragten Studienanfänger (Mehrfachwahl war möglich):

- Kenntnis des Studienganges und der Studienorganisation (15mal)
- Information (z. B. über Studiengang usw.) (15mal)
- Überblick ganz allgemein (14mal)
- Kontakte mit andern Studenten (9mal)
- Kontakte zu den Dozenten (6mal)
- Freiheit (4mal)

Diese Zahlen deuten darauf hin, daß das Unbehagen im Grundstudium möglicherweise in erster Linie der Ausdruck eines Gefühls des Verlorenenseins und der Orientierungslosigkeit an der Uni ist; der einzelne Studienanfänger scheint weniger eine vielleicht trotzdem erwartete (akademische) Freiheit im Französisch-Grundstudium zu vermissen, vielmehr leidet er – wie einer der Befragten vermerkte – sogar unter zuviel Freiheit. Hierfür spricht auch die Tatsache, daß all jene, die mit dem Grundstudium als solchem zufrieden sind (bei der zugrunde liegenden Umfrage insgesamt 5), die obige Frage nicht beantwortet haben. Sie scheinen somit sowohl genügend informiert gewesen zu sein als auch genügend Kontakte gefunden zu haben.

Was nun die Kontakte betrifft, so scheinen die Studienanfänger häufig nicht den Mut zu haben, sich an Dozenten und ältere Mitstudenten zu wenden. Überhaupt läßt sich feststellen, daß sich gerade Studienanfänger häufig etwas abkapseln und sich selten mit ihren Problemen an jemanden anders wenden. So übersehen sie sehr oft, daß der Kommilitone links und rechts mit ganz ähnlichen Problemen zu kämpfen hat, und daß ältere Mitstudenten und selbst Dozenten zu Beginn des Studiums in einer ähnlichen Situation gesteckt haben. Wenn dann nach vier oder fünf Semestern jeweils wieder vom Grundstudium die Rede ist, merkt man erst, daß man mit seinen Problemen nicht ganz allein gewesen ist.

Inwiefern allerdings diese Haltung am Gymnasium anezogen worden sein könnte, bleibe hier dahingestellt.

In bezug auf die Information über Studiengang und das Studium ganz allgemein hingegen sündigen sowohl das Gymnasium, als auch Studien- und Berufsberatung und Universität:

Am Gymnasium fehlen oft (Ausnahmen bestätigen die Regel) konkrete Hinweise auf das Studium. Die wenigsten Studienanfänger haben, wenn sie an die Uni kommen, bereits eine Ahnung von der Arbeitsweise an der Hochschule, noch weniger kennen die Uni aus eigener Anschauung: Die meisten sehen die (bzw. eine) Universität zum ersten Mal von innen, wenn sie am ersten Tag des ersten Semesters auf die Suche nach den neuen Räumlichkeiten gehen, oder wenn sie in den Semesterferien vor Studienbeginn einmal etwas auf der Kanzlei zu erledigen haben.

Auch die Studien- und Berufsberatung vermag allzu häufig nicht befriedigend zu helfen. Einerseits beschränkt sich die Beratung angehender Studenten allzu oft auf Vermitteln von statistischem Zahlenmaterial (Berufsaussichten), andererseits scheint ihr auch der Kontakt zum universitären Alltag abzugehen, denn wie anders könnte man sich erklären, daß z. T. längst veraltete Informationen (z. B. über die Regelstudiendauer für Gymnasiallehrer an der Uni Bern)³ an den Mann bzw. an die Frau gebracht werden?

Aber auch die Universität trägt ihre Schuld. Denn sie ist es letzten Endes, die eben jene überholten Informationen verbreitet (bzw. bestehende Informationen nicht revidiert), auf die sich schließlich die Studien- und Berufsberatung und die Gymnasien stützen und stützen müssen. Auch sie verbreitet jenes statistische Zahlenmaterial, das mehr abschreckt denn nützt. Und schließlich gelingt es auch den Studentenorganisationen oft nicht, den Studienanfängern in Einführungs- und Informationsveranstaltungen brauchbare Hinweise zu geben, weil auch hier allzu quantitativ informiert wird.

Gerade in Sachen Information ließe sich also auf allen drei Ebenen noch viel verbessern. Dies ist um so wichtiger, als gute Information dem Studienanfänger wesentlich hilft, sich an der Uni zurechtzufinden und den Anschluß an die neue Umgebung zu finden.

Motivation

Die Befindlichkeit der Studienanfänger im Grundstudium hängt aber auch weitgehend zusammen mit ihrer Einstellung zum gewählten Fach und zum Studium ganz allgemein.

³ So wurden beispielsweise noch im Jahr 77 vielerorts als Regelstudiendauer für Gymnasiallehrer an der Uni Bern 10 Semester angegeben, während sie in der universitären Praxis längst auf 14–16 Semester angestiegen war. (Inzwischen hat sich das durch die Einführung eines neuen Reglementes wieder etwas geändert.)

Im großen und ganzen scheinen die befragten Studienanfänger für ihr Studium recht gut motiviert zu sein, haben doch rund drei Viertel von ihnen das Studium «in der festen Absicht, in den gewählten Fächern sicher abzuschließen», angetreten, doch scheint der Prozentsatz derer, die an die Uni kamen, weil sie nach der Matur keine andere Möglichkeit als eben ein Studium sahen, und derer, die ihr Studium ziemlich erwartungslos begonnen haben («... um einfach mal zu sehen»), doch recht groß zu sein (rund 20% bzw. 15%). Niemand jedoch hat das Studium in Angriff genommen, weil es die Eltern haben wollten.

Daß aber fehlende Motivation sehr wahrscheinlich der Hauptgrund für die Aufgabe des Faches ist, mag aus den Antworten jener vier Befragten hervorgehen, die das Fach gewechselt haben, aber in der Umfrage doch erfaßt worden sind.

Überforderung scheint kein Grund für die Aufgabe des Faches zu sein, haben sich doch die meisten nicht über-, sondern z.T. sogar unterfordert gefühlt. Auch die Vorbildung durch das Gymnasium kann nicht ausschlaggebend gewesen sein, wird sie doch mehrheitlich als gut bis genügend taxiert. Alle haben denn auch bereits am Gymnasium Literaturgeschichte betrieben, und mehrheitlich haben sie auch einen Überblick über die französische Literaturgeschichte mitgebracht. Schließlich bewegt sich auch die Zahl der am Gymnasium gelesenen Werke aus der französischen Literatur mehrheitlich im oberen Durchschnitt.

Hingegen arbeiteten die Ausgeschiedenen an der Uni mehrheitlich weniger als sie erwartet hatten, und weniger als am Gymnasium, ein mögliches Zeichen fehlender Motivation. Im Gegensatz zu allen andern Befragten betrachteten die meisten der Ausgeschiedenen Französisch, das Fach das sie aufgegeben haben, nicht als arbeitsintensiver als die andern an der Uni belegten Fächer.

Auch scheinen inzwischen Ausgeschiedene das Studium sehr erwartungslos angetreten zu haben und mehrheitlich haben sie nach der Matur keine andere Möglichkeit als die Uni gesehen oder kamen mit der doch recht vagen Absicht an die Hochschule einfach zu studieren.

So mag denn die fehlende Motivation ein Grund sein für die einhellige Unzufriedenheit der Ausgeschiedenen mit dem Grundstudium, wie es sich im Moment präsentiert.

In einem direkten Zusammenhang mit der fehlenden Motivation mag schließlich aber auch die Tatsache stehen, daß alle Ausgeschiedenen an der Uni Information über Studiengang und -organisation vermißten. Gerade hier zeigt sich möglicherweise auch, welcher wichtiger Stellenwert der Information der Studienanfänger beigemessen werden muß.

Die Situation des Studienanfängers

Eine ganz wesentliche Rolle für die Befindlichkeit im Grundstudium spielt schließlich die innere Verfassung des Studienanfängers bei Antritt des Studiums und in

den ersten Semestern. In der Zeit des Wechsels vom Gymnasium an die Universität, und z. T. auch mit diesem eng verbunden, fallen einige ganz entscheidende Ereignisse im Leben eines jungen Menschen, so daß sich der einzelne Grundstudium-Student mit einer ganzen Reihe z. T. recht komplexer Probleme konfrontiert sieht. So hat er

- den Wechsel aus der überblickbaren, vertrauten Klassengemeinschaft am Gymnasium in ein offenes, ja z. T. sogar anonymes Kameradschaftssystem an der Uni zu vollziehen,
- oft auch aus dem Elternhaus in die Universitätsstadt zu wechseln,
- Erfahrungen mit dem meist völlig unbekanntem Wesen Universität zu sammeln und sich darin zurechtzufinden,
- sich den neuen Formen des Lehrens und Lernens anzupassen,
- sich mit der Richtigkeit des Berufswahlentscheidendes auseinanderzusetzen,
- (für den männlichen Teil der Studienanfänger) die Eindrücke von der ersten Konfrontation mit der Armee (RS, UOS usw.) zu verdauen.

Folgerungen

Eine oder mehrere klare Ursachen für das Unbehagen im Grundstudium haben sich nicht herausarbeiten lassen, und es dürfte auch, angesichts der Komplexität der Probleme zu Beginn des Studiums, recht schwierig sein, klare Ursachen dafür zu finden. Alle erwähnten, für die Befindlichkeit im Grundstudium maßgebenden Faktoren spielen zusammen und bewirken letzten Endes jenes unbestimmte Gefühl des Unbehagens. Es ist deshalb recht schwierig, diesem Gefühl zu begegnen und Abhilfe zu schaffen, wobei es ohnehin keineswegs darum gehen kann, den Übergang vom Gymnasium an die Universität reibungslos zu gestalten.

Lösungen des Problems müssen auf zwei Ebenen gesucht werden:

Einerseits muß die Struktur des Grundstudiums der Situation des Studienanfängers besser Rechnung tragen. Das Grundstudium wäre «in weit stärkerem Maße, als dies heute der Fall ist, als *Orientierungsphase* aufzufassen und zu gestalten [...], so daß der Student zur Selbsteinschätzung, Selbstorientierung und schließlich zu freiem eigenem Entscheid für ein bestimmtes Studienfach und ein bestimmtes Berufsziel fähig wird.»⁴ Der einzelne Student sollte sich also während dieser Phase an der Uni, mehr als das bis jetzt der Fall ist, umsehen, und sich mit seinem Berufs-

⁴ Für eine Reform des Philologiestudiums und der Sprachlehrausbildung. Schlußbericht und Empfehlungen der Arbeitsgruppe für Studienreform in den neueren Philologien mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerausbildung zuhanden der Kommission für Studienreform (Schweizerische Hochschulkonferenz/Schweizerische Hochschulrektorenkonferenz), S. 28 (Hervorhebung von uns).

wahlentscheid auseinandersetzen können, während er gleichzeitig in sein gewähltes Fach eingeführt wird.

Andererseits muß die Information verbessert werden. An der Universität müßten u. U. während des ganzen ersten Semesters studentische Informationsveranstaltungen angeboten werden, die schließlich auch eine kontinuierliche Betreuung der Studienanfänger durch ältere Kommilitonen erlauben würden. Damit würden auch erste Kontakte mit Mitstudenten entstehen, was den Grundstudium-Studenten etwas aus seiner Isolation herausreißen würde. Schließlich aber müßte dem künftigen Studienanfänger bereits am Gymnasium Gelegenheit geboten werden, erste Kontakte mit der Universität (z. B. durch eine Exkursion an eine Uni und Besuch einzelner Vorlesungen) zu schließen. Obwohl gerade in bezug auf die Information über Studium und akademische Berufe bereits viel getan wird, müssen die Anstrengungen in dieser Richtung noch intensiviert werden. Vor allem bedarf der künftige Student konkreter Hinweise auf das Studium, und hierzu braucht es allerdings eine noch intensivere Zusammenarbeit zwischen Universität, Gymnasien und akademischer Berufsberatung als dies bereits heute der Fall ist.

Möglichkeiten einer wissenschaftlich fundierten Kunstvermittlung auf der Oberstufe schweizerischer Maturitätsschulen

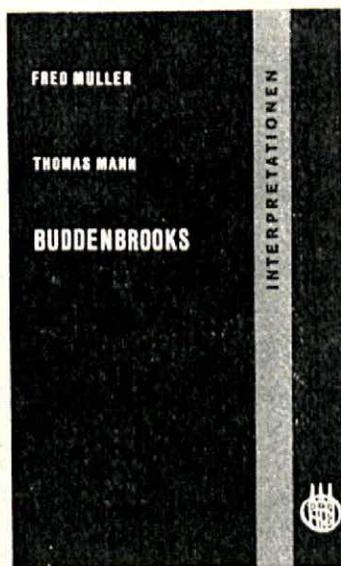
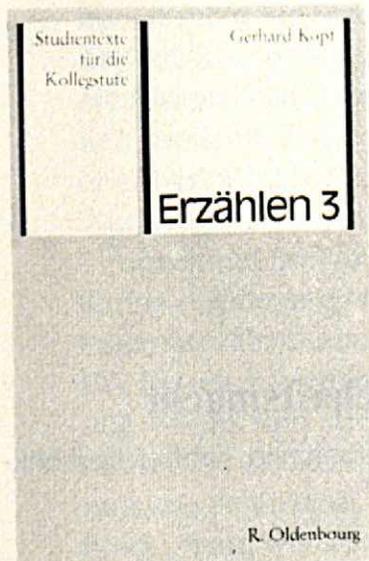
Robert L. Füglistner

Die Redaktion bedauert, den auf dieser Seite nachgedruckten Schluß im gh 4/79, Seite 225, beim Umbruch weggelassen zu haben.

Unser Kunstunterricht ist nicht einfach Teil einer schulischen Auseinandersetzung mit der mancherorts bereits in wenigen Jahren restlos zerschwatzten «Visuellen Kommunikation», und noch weniger sind ihre Probleme und Scheinprobleme der eigentlichen Kunstproblematik unbedingt immanent. Wer z. B. meint, seinen Schülern alles, was jahrein, jahraus im Kunst-Bulletin steht, in einem modisch gewürzten Eintopfgericht anbieten zu müssen, setzt sich dem Verdacht aus, sie – wahrscheinlich mit höheren Zielen! – absichtlich blick-blöd zu machen. Die Schule braucht weder rasende Reporter noch geschmeidige Show-Masters, sondern Lehrer, in unserem Fall auch als Kunsthistoriker und Kunstwissenschaftler gründlich ausgebildete Gymnasial- bzw. Mittelschullehrer. Da aber, im Hochschulfach «Kunstgeschichte», sind die Möglichkeiten einer wissenschaftlich fundierten Kunstvermittlung auf der Oberstufe schweizerischer Maturitätsschulen bisher offensichtlich nicht nur zuwenig wahrgenommen, sondern sogar, aus manchmal recht egoistischen Gründen, auf einschneidende Weise begrenzt worden. Wem zum Nutzen? Unsern Schülern und der ganzen Gesellschaft zum Schaden!

Neuerscheinungen

für den Deutschunterricht



5. Zeigen und erkennen

Aufsätze zur Literatur von Goethe bis Jonke von Rolf Geißler
173 Seiten, Kunstst.
Best.-Nr. 486-16721,
DM 19,80

R. Oldenbourg Verlag
Rosenheimer Str. 145
D-8000 München 80

Goethe
Grillparzer
Raimund
Ludwig
Spielhagen
Mann
Brecht
Ionesco
Grass
Handke
Bichsel
Walter
Jonke

Rolf
Geißler

Zeigen
und
erkennen

Oldenbourg

1. Lenz: Der Hofmeister – Die Soldaten

mit Brechts „Hofmeister“-Bearbeitung und Materialien von Herbert Haffner
122 Seiten, Kunstst.
Best.-Nr. 486-16661, DM 10,80
Reihe: Analysen zur deutschen Sprache und Literatur

2. Das Volksstück von Raimund bis Kroetz

Die Gattung in Einzelanalysen von Gerd Müller
178 Seiten, Kunstst.
Best.-Nr. 486-16571, DM 12,80
Reihe: Analysen zur deutschen Sprache und Literatur

3. Erzählen 3 (Roman)

Zusammenstellung: Gerhard Köpf
151 Seiten, Kunstst.
Best.-Nr. 486-16271, DM 8,20
Reihe: Studententexte für die Kollegstufe

4. Thomas Mann Buddenbrooks

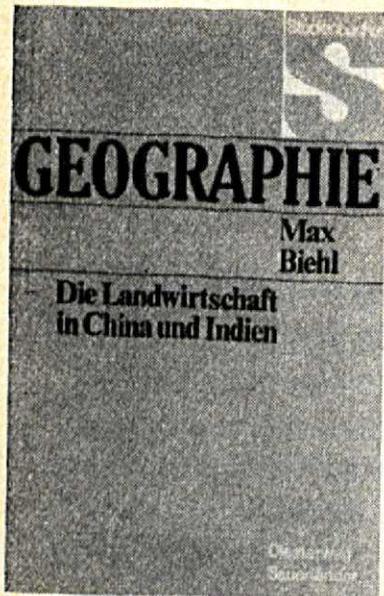
von Fred Müller
112 Seiten, Kunstst.
Best.-Nr. 486-16611, DM 9,20
Reihe: Interpretationen für Schule und Studium



Oldenbourg

Studienbücher Geographie

Herausgeber: Dr. Willi Walter Puls



Max Biehl

Die Landwirtschaft in China und Indien

129 Seiten + 5 vierfarbige Tafeln, 13 Abbildungen, 12,4 × 19 cm,
broschiert 7.90
Bestellnummer 08 01955

Für Schüler der Sekundarstufe II, Studenten an Hochschulen und Universitäten, Geographen in Lehre und Praxis. Die Landwirtschaft in China und Indien muß ein Drittel der Weltbevölkerung ernähren. Die verschiedenen Entwicklungswege nachzuzeichnen und die heutige Situation beurteilbar zu machen, ist die Aufgabe dieses Buches. Zugleich wird der Leser Verständnis für Fragen und Probleme dieser Räume gewinnen. Dr. Max Biehl, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Weltwirtschaft an der Universität Kiel. Studienaufenthalte in China und Indien. Zahlreiche Veröffentlichungen.



Adolf Karger

Die Sowjetunion als Wirtschaftsmacht

160 Seiten + 8 vierfarbige Satellitenaufnahmen, zahlreiche Abbildungen, 12,4 × 19 cm, broschiert 9.90
Bestellnummer 08 01959

Die Sowjetunion stellt sich uns in vielen Gesichtern dar, die einander oft gar nicht ähnlich sind. In jedem Schulbuch findet sich das Bild, auf dem ein halbes Dutzend Traktoren Schwarzerdefelder von Quadratkilometern Größe abernten – und doch fegen sowjetische Aufkäufer mit großer Regelmäßigkeit die Weltgetreidemärkte leer. Die Sowjetunion versteht sich als mächtiges Industrieland und versorgt ihre Bürger nur recht ungenügend mit Industriegütern, sie ist eine Wirtschaftsmacht ersten Ranges und macht im Verkehr mit dem Westen Schulden wie ein Entwicklungsland, kauft wie diese Investitionsgüter und zahlt mit Rohstoffen. Adolf Karger bemüht sich um Verständnis für diese Welt, die nicht erst uns paradox erscheint. So ging es schon unseren Vätern und Großvätern. Er stellt die Sowjetunion als Wirtschaftsmacht vor der feststehenden Kulisse der naturräumlichen Verhältnisse dar und unter dem Einfluß wechselnder Vorstellungen darüber, auf welche Weise der Westen einzuholen und zu überholen sei.

Die Reihe «Studienbücher Geographie» ermöglicht in ausgewählten Sachgebieten der modernen Geographie eine intensivere Einarbeitung in Ergebnisse, Methoden und Denkansätze der wissenschaftlichen Forschung. Aktuelle wie allgemeingültige Raumbeispiele verdeutlichen Probleme, zeigen ihre Verflechtungen und bilden Grundlagen zur Urteilsfindung.

Verlag Sauerländer · Aarau · Frankfurt am Main · Salzburg

Verlag Moritz Diesterweg · Frankfurt am Main · Berlin · München

Mittelschulbibliotheken:

Was können sie an einem Gymnasium leisten?

Bernhard Hertenstein

Résumé: On trouve partout des bibliothèques à l'usage de l'enseignement secondaire. Selon leurs concepts et leur situation locale les conditions sont plus ou moins bonnes en ce qui concerne les salles, la dotation du personnel et l'inventaire des livres. Se basant sur la bibliothèque du gymnase cantonal de St-Gall comme «Centre d'information accessible à tout moment à tous les élèves», leur demandant uniquement une inscription de self-control, cet article traite de la tâche, des possibilités et du sens des bibliothèques à l'usage de l'enseignement secondaire.

Psyches Iatreion. Diese Inschrift über dem Eingang zu unserer 1100 Jahre alten St. Galler Stiftsbibliothek sagt dem aufmerksamen Leser – und solche wünschen wir ja auch in heutigen Gymnasien und ihren Biblio- wie Mediotheken – über den Sinn von solchen Institutionen alles. Auch wenn er nicht Griechisch gelernt hat: «Heilstätte für die geistigen Fähigkeiten des Menschen, oder kurz Seelen-Sanatorium». Auch wenn heutige Bibliotheken – Mittelschulbibliotheken besonders – immer mehr als Mediotheken zu bezeichnen sind, weil sie neben Buch, Zeitung und Zeitschrift (books) auch über Ton- und Bildträger (non-books) verfügen. Heilstätten bedürfen aber der Besucher und der Betreuer. Über Besucher können sich moderne Freihandbibliotheken mit großzügigen Öffnungszeiten, auch an ihm orientiertem Medienbestand und wohnlicher Atmosphäre keineswegs beklagen. Auch nicht über die Bereitschaft der – in Statistiken als «Benützer» erscheinenden – jungen zukünftigen Studenten, den Arbeits- und Leseraum als geistige und seelische Verpflegungsstätte und nicht als Aufenthaltsraum für (durchaus nötige, aber anderswo abzuhaltende) Diskussionen und materielle Verpflegung zu akzeptieren. Die Betreuer wiederum sind auch nicht mehr, was sie einst waren (wenn sie es wirklich waren und nicht oft einfach dem bekannten Spitzweg-Klischee zum Opfer fielen ...): skurrile Bücherwürmer, ihre schwarz eingebundenen Schätze vor Benutzung schützend, das eingangs erwähnte Zitat auf sich selbst zu beziehen scheinend. Nein, wir sind wohl alle Realisten – wenn auch (der Not gehorchend, nicht dem eignen Triebe) idealistischer Prägung. Wie jeder Lehrer, obwohl Mittelschulbibliothekare an der Besucher- und Bücherfront meist keine Lehrer sind, sondern Diplombibliothekare mit VSB-Abschluß (Vereinigung Schweizerischer Bibliothekare). Und wo es diese mit Schulfachleuten zusammenarbeitenden Bibliotheksfachleute noch nicht gibt, ist auf die Zukunft zu hoffen. Sie kommt bestimmt. Dafür haben wir ja Informations-, Kommunikationszentren, die «den einzelnen Menschen, der Gesellschaft, der Zivilisation und der Kultur dienen»: Bibliotheken. Wie kann nun aber – und damit sei auf den Wirkungskreis des Schreibenden als (halbamtlicher) Leiter der Bibliothek an der Kantonsschule St. Gallen zurück- und eingeschwenkt – eine Gymnasiumsbibliothek ihre Aufgabe erfüllen, «unterrichtsbezogenes Informationszentrum und Freihandbibliothek» zu sein für 1560 Schüler und Studenten (1320 Kantonsschüler, 180 Studenten der Sekundarlehramtsschule St. Gallen, 60 Sekundarschüler der ihr angegliederten Übungsschule) und immer

öfter auch für die 101 Haupt- und 42 Hilfslehrer? Unsere Kantonsschulbibliothek hat diese ihre Aufgabe seit ihrem Umbau 1971–73 im Dachstock des bald 125 Jahre alten Schulgebäudes erfüllen können. Im «schönsten Raum des Hauses» (Fremd- zitat ...) auf 223 m² und mit drei (bis 1976 zwei) Teilzeitbibliothekaren, Leiter in- begriffen: 20% + 50% Personaldotierung plus 50% Leiter, der (vorausschauend) als Hauptlehrer mit besonderer Aufgabe gewählt (und daneben am St.Galler Orts- und Flurnamenbuch als wissenschaftlicher Mitarbeiter tätig) ist. Mit einem Anfangsbestand von 3331 Büchern (davon etwa 2000 Altbestand), 38 betreuten Öffnungszeiten pro Woche (Montag bis Samstag), 72 Sitzplätzen an 23 Tischen, großzügigen Ausleihzeiten und einem Büro von 14 m² haben wir begonnen. Jetzt können wir etwa 9500 Bücher, etwa 30 Zeitschriftenabonnements, 160 geographische Karten, 135 Tonkassetten (mit Texten) und etwa 30 Diareihen anbieten; Öffnungs- zeiten täglich 9.00 bis 17.00 ohne Mittwochnachmittag (schulfrei) und Samstag. Seit zwei Jahren verfügen wir über ein weiteres Bearbeitungsbüro gleich neben der Bibliothek (20 m²).

Während der Gründer- und Pionierzeit – sie dauerte 5 Jahre – stieg die Benutzung jährlich um rund 50% (gegenüber dem Vorjahr). 1978 hielten sich durchschnittlich 35 Schüler jede Stunde in diesem Studienraum auf (über Mittag mit Maxima zwi- schen 75 und 98 – der Jugend dienen ja auch teppichbelegte Böden als Sitz- und Arbeitsplätze); an 6600 Schüler und Lehrer haben wir fast 11000 Bücher ausge- liehen. Und daß dabei die Ausleihzahlen der benachbarten Vadiana (seit 1979 Kantonsbibliothek, vorher Stadtbibliothek) und der St.Galler Freihandbibliothek (eine Volksbibliothek mit Freihandsystem, seit Herbst 1978 am Marktplatz mit 30000 Bänden und 1000 Tonkassetten) nicht etwa gesunken sind, belegen deren Jahresberichte. Offenbar ist Lesen ansteckend – wie es eigentlich in einem Seelen- sanatorium nicht sein sollte ... Oder handelt es sich hier um eine ungefährliche ansteckende Krankheit?

Den Schritt zu einer alle heutigen Informationsmittel präsentierenden Bibliothek haben wir Ende 1978 getan. Unter dem Stichwort «Toninformation Wort und Musik» führen wir zur Ergänzung von Wort- und Bildinformation in Büchern auch Tonkassetten – wo immer möglich mit auf deren Inhalt bezogenen Texten bzw. Textblättern (die «Literatur» zum Hörspiel, zur Rede, zum Interview ist na- türlich in der Belletristik-Abteilung zu finden). Die Schüler können die (leeren) Kassettenboxen an einem offenen Präsentierregal aussuchen, auswählen, an der Ausleihtheke das entsprechende Bändchen erhalten und den Toninhalt entweder in der Bibliothek an einem einfachen Gerät über Kopfhörer abhören oder die ganze Tonkassette für 14 Tage nach Hause nehmen (wobei wir versuchen, auch die Textblätter «zu verkaufen»). Im übrigen koordinieren wir unsere Anschaffun- gen (auch im Bereich wissenschaftliche Bücher) mit den beiden genannten öffent- lichen Bibliotheken und kaufen z. B. keine reine Unterhaltungs-Tonkassetten (wo- bei natürlich eine Pop-Kassette im Spektrum der Musikgeschichte auf Tonträgern

vorhanden sein muß). Diese Toninformation dient (nicht nur in der Idee des Bibliothekars und von Lehrern) sowohl zur Eigeninformation wie zur Weitergabe in Vorträgen u. ä.

Daß unser gesamter Medienbestand nach der Dezimalklassifikation (für Sachbücher, sogenannte Sekundärliteratur) und dem Autorenalphabet (für Belletristik, sogenannte Primärliteratur) aufgebaut ist, versteht sich eigentlich von selbst. Bei der noch laufenden Systematisierung der etwa 20 Fachbibliotheken – welche bestehen bleiben sollen, denn jede Büchersammlung diene den jeweiligen Benutzern und nicht dem Organisator allein – versucht der Bibliothekar zusammen mit den Fachbibliothekaren (sie sind meist zugleich Delegierte ihrer Fachgruppe in der Bibliothekskommission) die sogenannte «Dezimalklassifikation für mittlere Bibliotheken, Arbeitsgrundlage für Mittelschul-, Lehrer- und Regionalbibliotheken ...» beliebt zu machen. Wobei (wie in ihr ja vorgesehen) Kürzungen und Erweiterungen vorgenommen werden, z. B. für Geographie-, Anglistik-, Germanistik-, Sachliteratur. Wir haben zum Ziel, die für Schüler nützliche Primärliteratur aller Sprachen in der ja auch Lehrern zugänglichen Bibliothek aufzustellen – allein nach Autoren geordnet; die Fremdsprachen erhalten eine für sie reservierte farbliche Suprasignatur und sind so auch nach dem Suchkriterium Französisch (grün), Englisch (grau), Italienisch und Spanisch (braun), Lateinisch und Griechisch (gelb), Russisch (weiß!) leicht auffindbar. Die Tonkassetten, Diareihen und Geographischen Karten sind zwar gleich bei der Ausleihtheke stationiert, aber auch in dieses Ziffernsystem für Sachinformation eingegliedert und künftig in den Katalogen ebenfalls nachgewiesen (allerdings mit nur ihnen zukommenden Katalogkärtchenfarben, die mit der Farbe des Auslehtickets und der Signierung übereinstimmt).

Die Bibliothek der Kantonsschule St. Gallen ist kein selbstständiges Gebilde innerhalb des Schulhauses, wie dies bei den meisten Gymnasiumsbibliotheken der Bundesrepublik Deutschland (Konzept- und Personalgründe) leider der Fall ist. Da der Leiter im Lehrkörper integriert – und in erfreulichem Maße auch akzeptiert worden – ist, erweist sich das Attribut «unterrichtbezogen» nicht als leeres Wort in einem bestehenden, aber nicht durchzuführenden oder nicht durchgeführten Gesetzespapier. Und das gleiche gilt übrigens von meinen beiden Mitarbeiterinnen, wenn sie auch nicht gleich großen Kontakt mit den Lehrern unserer Schule haben wie der Schreibende.

Denn mit dem Kontakt, mit der Kontaktfreudigkeit und Kontaktfähigkeit steht und fällt nicht nur der gesamte Unterrichtsbetrieb einer von Lehrern, Schülern und Personal belebten Schule, sondern eben auch eines ihrer Glieder, die Bibliothek. Oder, wie man auch formulieren könnte: der Bibliothekar ist Hüter und Helfer, an der Schule vorwiegend Helfer im Dienste der Vermittlung vom Buch zum Leser, aber auch von Mensch zu Mensch. Wo ein Bibliothekar nur noch den Kontakt zum Buch (und hoffentlich auch zu dessen Inhalt) findet, ist er zu bedauern. Allerdings auch die Besucher seines Etablissements ...

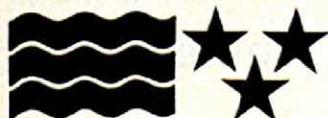
Die Bibliothek der Kanti St. Gallen führt alle neuen Klassen mehrfach in die gezielte Bibliotheksbenützung ein, gibt Raum für Gruppen- und Klassenarbeiten (auch außerhalb der regulären Öffnungszeiten, da die Lehrer ungehindert Zugang haben), darf manchmal Klassen- und Schülerarbeiten ausstellen, führt Autorenlesungen durch, beherbergt Lehrerkonvente und Fachgruppensitzungen, ja sogar kammermusikalische Anlässe (von Schülern organisiert), überläßt ihren Raum den Orientierungen der Akademischen Berufsberatung St. Gallen. Aber wo ist dies nicht auch so?

Ein Aspekt darf wohl etwas näher beleuchtet werden: die Mitarbeit der Schüler. Sie findet statt, ist erfreulich groß (dürfte aber ruhig noch stärker werden) – auch wenn sie (oder gerade weil sie?) wenig verankert ist. Zwar sitzen in der Bibliothekskommission auch zwei Schülervertreter, welche sich aber angesichts sovieler Professoren vielleicht zuwenig melden mit ihren Ansichten, Wünschen, Anregungen, Vorschlägen. Aber sie – und andere Schüler – helfen bei der buchtechnischen Verarbeitung mit, springen auch mal ein an der Ausleihtheke, bei der Komprimierung der Statistik für den Jahresbericht; bei Buchvorschlägen sind sie (mir) noch zu wenig aktiv. Daß alle Arbeiten bezahlt werden, hat neben dem grundsätzlichen auch einen arbeitstechnischen Aspekt: wen wir zu lange über die Instruktionszeit hinaus kontrollieren müssen, darf nicht mehr helfen (da wir die Arbeit dann ja gleich selbst erledigen können ...). Aber anstellige und lernwillige Schüler – auch im handwerklichen Einsatz – sind gar nicht so dünn gesät, wie man meinen könnte. Kontakte pflegt der Schreibende als Mittelschulbibliothekar auch mit seinen Kollegen aus dem Kanton (Rorschach, Heerbrugg, Sargans, Wattwil) und aus andern Kantonen. Und er fährt immer mit viel Erwartung in bezug auf Problemlösungen über Winterthur (wo die Schweiz aufhören soll – allerdings von Westen her gesehen) hinaus nach Olten (das Mekka der Mittelschulbibliothekare) und nach Luzern (an der dortigen Kantonsschule Alpenquai ist der leitende Bibliothekar zugleich Präsident der Kantonalen Bibliothekskommission, Leiter der da integrierten Kantonalen Beratungs- und Dokumentationsstelle, und hat deshalb eine prächtige Gymnasiumsbibliothek aufgebaut). Die Mediothek der Kantonsschule Zürcher Unterland in Bülach hat diesen Frühling im neuen Gebäude ihren Betrieb aufgenommen, die Bibliothek der Kantonsschule Zürcher Oberland in Wetzikon soll bald neue angemessene Räume erhalten, die Mediothek des Bildungszentrums Zofingen (für eine gewerblich-industrielle, eine kaufmännische Berufsschule, eine höhere pädagogische Lehranstalt und die Kantonsschule) ist seit 1977 in aufbauendem Betrieb. Auch die Mediothek der Kantonsschule Baden – welche an der VSG-Tagung im November wohl auch bewundert werden kann – ist mitten in der Bestandaufbauphase mit einem vollamtlichen akademischen Bibliothekar. In Baselland bestehend «Materialien zum Bibliotheksplan ...» seit 1978 und werden sicher zu einem weiteren Ausbau der dortigen Mittelschulbibliotheken führen. Und in Basel-Stadt wird der Schreibende im Herbst die Bibliothek des Gymnasiums

Bäumlihof besichtigen dürfen – gespannt auf die Einrichtung dieses Informationszentrums im finanzstärksten schweizerischen Kanton.

Denn Bibliotheken bedürfen ja nicht nur der Besucher, Betreuer und der Räume mit Beständen, sie bedürfen der verbalen und wohlwollenden Unterstützung von Erziehungsdirektoren, Chefs von Kulturdepartementen wie auch der tatkräftigen Unterstützung der Finanzdirektoren. Diese haben nicht nur die Turnhallen für körperliche Betätigung, sondern auch die Turnhallen für geistiges und seelisches Training im Griff (neben den Turnstätten für Straßenverkehr).

Oder wie es der abschließend mitzuteilende Schreiberspruch aus einem St. Galler Codex des 9. Jahrhundert formuliert – er gilt zwar nicht mehr für unsere beiden wichtigsten Archive (Stifts- und Staatsarchiv), wohl aber für die Bibliotheken unserer Landmittelschulen und andere Gymnasiumsbibliotheken in der Schweiz und im Ausland (wobei mir klar ist, daß andere Konzepte und örtliche Bibliotheksverhältnisse andere Schulbibliotheken erfordern): *Non bene prandetur, cum panis abesse videtur.*



Aargauische Kantonsschule 5610 Wohlen

Auf Frühjahr 1980 ist zu besetzen

1 Hauptlehrerstelle für Latein

Die Bewerber müssen im Besitze des Diploms für das höhere Lehramt oder eines gleichwertigen Studiaausweises sein.

Anmeldeformulare sind zu beziehen beim Rektorat der Aargauischen Kantonsschule, 5610 Wohlen, das auch Auskunft erteilt über die Anstellungsbedingungen.

Anmeldetermin: 30. September 1979

Erziehungsdepartement
des Kantons Aargau



Sport? Sport!

Sonderausgabe «Der Berufsschüler»

Babst Claudius / Viktor Jenny

Die Eidgenössische Turn- und Sportschule in Magglingen produzierte einen Sportfilm für die Zielgruppe Lehrlinge und Auszubildende. Das Kontext-Material zum gleichnamigen Farbfilm «Sport? Sport!» erscheint in der Reihe «Der Berufsschüler» und als vierfarbige Sonderausgabe. Eine Testauflage von 200 Exemplaren zeigte bei Schulen und Fachleuten ein vielversprechendes Resultat.

«Unablässig treten wir für einen guten Sport ein», schreibt Dr. Kaspar Wolf, Direktor der ETS, im Vorwort zur Juni-Ausgabe des «Berufsschülers». Daß solches Bemühen ohne Scheuklappen möglich ist, beweisen sowohl Film als auch Broschüre, die vom Magglinger Produktionsleiter Dr. Viktor Jenny und dem Luzerner Journalisten Claudius Babst erarbeitet worden sind und zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Phänomen Sport anregen sollen.

Das 32seitige Vierfarben-Heft gibt einen Überblick über den Siegeszug des Breitensports und die Schußfahrt des Spitzensports in die Zukunft. Ungeschminkt werden fragwürdige Entwicklungen dokumentiert, um dem Leser einen Einstieg in die komplexe Problematik zu ermöglichen. Das Heft erscheint

in deutscher, französischer und italienischer Sprache.

Bestellnummern: 06 58101 (deutsch) 06 58102 (französisch) 06 58103 (italienisch)

Verlag Sauerländer Postfach 5001 Aarau

Cycle de vie et enseignement: changements dans les relations enseignant-élève au cours de la carrière

Michael Huberman / Anca-Lucia Schapira

Zusammenfassung: Dieser Artikel ist der Entwicklung der Haltungen und Verhaltensweisen der Gymnasiallehrer im Laufe ihrer beruflichen Laufbahn gewidmet. Es geht darum, den Inhalt von Gesprächen zu analysieren, die zum Thema beruflicher «Lebensablauf» und zu den Auswirkungen von Veränderungen im Rahmen der beruflichen Laufbahn auf die Beziehungen zu den Schülern, den Kollegen, den Schulbehörden, wie auch auf die Ansichten über laufende Schulreformen geführt wurden. Diese Gespräche fanden mit einer ausgewählten Gruppe von 30 Lehrern der Orientierungsstufe des Kantons Genf statt. Die Hälfte von ihnen unterrichtete zwischen 4 und 15 Jahre, die andere Hälfte zwischen 15 und 45 Jahre.

In diesem Artikel, der den Beziehungen Lehrer-Schüler gewidmet ist, wird dargelegt, daß sich keine lineare Entwicklung zwischen der Anzahl der Berufsjahre und dem Typus, der Häufigkeit oder Intensität der Beziehungen zeigt. Andere Faktoren wirken gleichzeitig oder stärker als die Anzahl der Jahre beruflicher Erfahrung: Status (Meisterung der Klasse oder nicht), Anzahl der Unterrichtsstunden, das Unterrichtsfach, die familiäre Situation, die psycho-dynamischen Dimensionen, usw. Dennoch, es gibt Unterschiede zwischen «Anfängern» und «Veteranen» hinsichtlich der Initiative in den Beziehungen Lehrer-Schüler.

Die Beziehungen Lehrer-Schüler scheinen in den ersten fünf Unterrichtsjahren besonders schwierig zu sein, ein Phänomen, das man einem allgemeinen Mangel an formeller Vorbereitung auf die Beherrschung der pädagogischen Situation zuschreiben muß. Die Qualität der Beziehungen Lehrer-Schüler scheint von seiten der befragten Lehrer ein wichtiger Bestandteil für den Erfolg ihrer Arbeit und die persönliche Befriedigung in ihrem Beruf zu sein.

Introduction et survol de l'étude: la carrière des enseignants

Lorsqu'on parcourt les recensements de recherches empiriques en sciences de l'éducation, deux tendances se manifestent. D'une part, la grande majorité de ces recherches est axée sur le développement mental, social et affectif des élèves, ainsi que sur les implications de cette genèse sur les pratiques éducatives. D'autre part, à l'intérieur de la minorité des études consacrées aux enseignants, la plupart s'adressent soit à la formation initiale, soit aux facteurs en relation avec l'«efficacité» de l'enseignement, traduite le plus souvent en notes obtenues par les élèves aux épreuves communes. Il existe, par conséquent, peu d'études portant sur le développement des enseignants en tant qu'adultes qui opèrent dans un cadre scolaire. On trouve encore moins de recherches axées sur les caractéristiques de ces adultes qui ne seraient pas en interaction immédiate avec les résultats scolaires des élèves. Une telle orientation s'explique facilement. L'école n'existe pas en priorité pour promouvoir le développement des enseignants mais plutôt (entre autres) pour promouvoir celui des élèves. Par ailleurs, il est légitime d'approfondir surtout les dimensions de l'enseignement (formation de base, conduites en classe, attitudes envers les élèves) qui peuvent influencer directement sur le niveau et la rapidité de développement chez l'élève.

Notre approche a été différente. Nous pensons que l'étude des enseignants constitue un sujet d'analyse valable en soi. Nous avons aussi observé que la quasi-totalité des études portant sur les enseignants ont été statiques; l'on ne cherche pas à mesurer l'évolution des conduites et des attitudes des enseignants au cours de leur carrière, mais plutôt à révéler l'état de leurs actions ou de leurs réflexions à un moment donné. Enfin, nous émettons l'hypothèse que l'évolution des conduites et des attitudes au cours de la carrière va changer également la manière dont les enseignants font et perçoivent leur travail et que ces changements vont à leur tour se répercuter sur le travail et les attitudes scolaires de la part des élèves. C'est ainsi que nous nous sommes lancés dans une série d'entretiens auprès d'un échantillon d'enseignants du Cycle d'Orientation du Canton de Genève, afin de déterminer l'évolution de leurs perceptions d'eux-mêmes et de l'enseignement au cours de leur carrière d'enseignant. Ces entretiens ont porté sur une variété de thèmes : relations avec les élèves, les parents, les collègues et avec l'administration scolaire ; évolution dans les méthodes d'enseignement et dans les attitudes vis-à-vis des réformes introduites depuis 1972 ; évolution dans leurs opinions quant aux problèmes de discipline en classe, au rôle extra-scolaire de l'école et à l'importance relative de l'hérédité et de l'environnement dans la performance scolaire.

Dans cet article nous proposons d'examiner les réponses des enseignants à un de ces thèmes, celui des relations avec les élèves. Nous situerons d'abord notre enquête dans un cadre théorique approprié. Nous décrirons ensuite brièvement nos procédés de recherche : échantillonnage, méthodologie, contexte de l'entretien et questions posées. Nous présenterons enfin les résultats, y compris quelques extraits des entretiens, et dégagerons quelques implications psycho-pédagogiques.

Cadre théorique : cycle de vie

L'un de nous a développé ailleurs (Huberman, 1975) une thèse selon laquelle l'étude des adultes et de l'âge adulte en tant que phase particulière du développement de la personne n'a commencé que très récemment. Il s'est agi de reconnaître le fait que la maturation biologique, ainsi que la somme d'expériences et de connaissances accumulées au cours de la vie, contribuent à façonner un groupe qualitativement distinct de l'enfance, de l'adolescence et de l'extrême vieillesse. En effet, les expériences des adultes ne sont pas seulement plus nombreuses que celles des enfants ; elles ont aussi un contexte et un caractère différents. Les moyens qui permettent d'explorer, d'éprouver et de construire la réalité sociale ne sont pas non plus les mêmes chez les adultes et les enfants. Enfin, au fil des années, l'état physiologique, le temps psychologique et le profil de l'activité professionnelle se modifient chez les adultes, entraînant des changements dans le faisceau complexe de leurs centres d'intérêt et de leurs motivations.

A l'intérieur de l'âge adulte, il y a plusieurs phases ou étapes distinctes. En fonction

de leur orientation, les chercheurs ont essayé de caractériser ces étapes selon une progression d'expériences, de conflits, de capacités intellectuelles et motrices, de préoccupations et d'intérêts. Par exemple, les études d'Erikson (1950), se situant dans un cadre psychanalytique, tracent le développement de la personnalité à travers 8 «crises» depuis le stade oral et sensoriel jusqu'à ce qu'Erikson appelle «la maturité», ce qui correspond à la vieillesse. Les travaux davantage sociologiques de Friedman (1970) et de Havighurst (1953) sont ordonnés d'après les étapes de la carrière professionnelle et d'après une série de «tâches évolutives». Ces dernières peuvent être résumées très schématiquement comme suit :

Début de l'âge adulte (18 à 30 ans) :

- Se choisir un compagnon ou une compagne.
- Apprendre à vivre avec le conjoint.
- Avoir un premier enfant.
- Elever de jeunes enfants.
- Tenir une maison.
- Se lancer dans une carrière.
- Assumer des responsabilités civiques.
- Trouver un groupe social où l'on se sent bien intégré.

Age mûr (35 à 60 ans) :

- Remplir ses responsabilités civiques et sociales d'adulte.
- Se créer et maintenir un certain niveau de vie.
- Aider ses enfants à devenir des adultes.
- Se choisir un «hobby» durable pour occuper ses loisirs.
- Accepter les changements physiques et s'y adapter.
- S'adapter au vieillissement de ses parents.

Maturité avancée (à partir de 65 ans) :

- S'adapter au déclin des forces physiques.
- S'adapter à la retraite et à la diminution du niveau de vie.
- Accepter le décès de son conjoint.
- Se créer des liens avec des membres du même groupe d'âge.
- Remplir ses obligations sociales et civiques.
- Organiser le cadre de vie de manière satisfaisante (en fonction de ses infirmités physiques).

D'autres recherches classiques ont analysé l'évolution avec l'âge des intérêts et des loisirs (Strong, dans Pressey et Kuhnen, 1957, p. 218 ff.) et ont dessiné une courbe évolutive de performances intellectuelles au cours de la vie (Horn, dans Goulet et Baltes, 1970, p. 463 ff.).

Face à l'ensemble de ces travaux, deux dimensions intervenant dans les résultats seraient pertinentes à notre objet d'étude, à savoir l'évolution des conduites et des attitudes des enseignants au cours de leur carrière, notamment en ce qui concerne leurs relations avec les élèves. La première dimension est celle des résultats spécifiques qui concernent directement ou indirectement les rapports avec autrui et de l'évolution dans ces rapports au cours de la vie. Il s'agit bien de relations à la fois avec les adultes et les enfants, à la fois en situation professionnelle, sociale et familiale. Voici quelques constatations fournies par ces études :

- une tendance, avec l'âge, de réduire le nombre et la fréquence de contacts sociaux pour ne garder que quelques relations privilégiées.
- une tendance, vers 45-55 ans, notamment chez ceux qui ont «plafonné» dans leur profession, d'investir davantage dans les activités non professionnelles.
- une préoccupation croissante avec l'âge du «peu de temps qui reste» pour accomplir les tâches que l'on s'est fixées.
- une volonté accrue, notamment entre 35 et 55 ans, «d'aider autrui à résoudre ses difficultés.»

La deuxième dimension de ces travaux consiste en un regroupement des résultats spécifiques en deux «leitmotives». Le cycle de vie adulte serait caractérisé d'abord par une période d'expansion, suivie d'une période de contraction à mesure qu'approche la vieillesse. Le début de la vie adulte est consacré à l'achèvement de la formation, à la construction d'un foyer et à l'arrivée des enfants. Il s'accompagne de sentiments d'autonomie, de compétence, de stabilité, d'expansion et d'extraversion. Au milieu de la vie, l'individu est plus pensif, plus préoccupé de ses émotions, s'abstrait davantage de son milieu social et connaît plus souvent l'anxiété. La vieillesse est axée sur le désengagement et le repli : vivre aussi longtemps que possible, se reposer davantage, être protégé des risques physiques, conserver ses prérogatives (compétences, possessions, droits, etc.). Selon Jung, une «transvaluation» radicale intervient vers le milieu de la vie : les intérêts et les objectifs de la jeunesse perdent de leur valeur et sont remplacés par des poursuites moins biologiques et plus culturelles. Grâce à une réorientation des énergies, les valeurs sont sublimées en symboles sociaux, religieux, civiques et philosophiques.

Ce passage de la vie «active» à la vie «contemplative» nous amène au deuxième thème ou «leitmotiv» : la réorientation des valeurs, les désirs égocentriques de la première phase adulte faisant place à un sens des responsabilités sur le plan culturel et social au cours de la deuxième période de la vie adulte. A ce phénomène, on peut apporter plusieurs explications logiques : vers 45-55 ans l'adulte est presque à la fin de la progression dans sa carrière, il a obtenu la sécurité économique et se tourne plus facilement vers les affaires de la communauté. Les positions-clés en matière de responsabilité sociale sont d'ailleurs souvent occupées par des personnes d'un certain âge. En outre, ces derniers, ayant apporté de nombreuses contributions

aux institutions sociales et politiques, ont tout intérêt à les protéger de l'emprise de la jeune génération. Mais ici encore des facteurs psycho-dynamiques entrent en jeu, comme l'expliquent la théorie de la «transvaluation» de Jung, la doctrine hindouiste du «besoin de servir» qui caractérisent le milieu de la vie, et la notion de «générativité». Chez Erikson, «générativité» implique un souci quasi-biologique de la prochaine génération, un désir de se prolonger à travers ses propres enfants ou à travers d'autres jeunes personnes.

Cycle de vie et carrière enseignante

Dans quelle mesure peut-on trouver le reflet de ces tendances globales et quelque peu normatives dans la carrière d'enseignement ? De manière générale, l'on pourrait penser que la progression dans l'enseignement devrait suivre l'évolution de la vie professionnelle tracée par Havighurst et Friedman : grand investissement d'énergie et d'ambition au départ, suivi d'une période plus réfléchie et moins activiste, laquelle période débouche sur une orientation moins personnelle mais aussi plus limitée dans son champ d'action. Les choses sont moins claires lorsqu'on applique les recherches portant sur le deuxième «leitmotiv», celui de la «transvaluation». Car l'enseignement représente au départ une carrière axée sur les relations humaines en général et sur la «générativité» auprès de jeunes adolescents en particulier. Comment caractériser dès lors l'évolution avec l'âge de ces relations qui sont, en principe du moins, privilégiées de la même manière à chaque étape de la carrière ?

Afin de trouver quelques éléments de réponse, il conviendrait d'interroger les recherches portant directement sur le cycle de vie des enseignants. Or, il y en a très peu. De celles-ci, la quasi-totalité s'adresse uniquement à l'entrée dans la carrière enseignante, notamment aux deux ou trois premières années de maîtrise de classe. Nous n'avons trouvé qu'une recherche (Peterson, 1964) couvrant la carrière enseignante en entier et prenant comme population de base les enseignants secondaires. Toutefois, cette étude est intéressante. D'une part, elle s'adresse directement à notre problématique. D'autre part, Peterson y incorpore des extraits d'entretiens qui reflètent bien la richesse et la complexité des réflexions faites par les enseignants sur l'ensemble de leur carrière.

Peterson fait la remarque pertinente que l'enseignant secondaire commence sa carrière à l'âge correspondant à celui d'un frère ou sœur aîné(e) de ses élèves. A mi-carrière, l'enseignant atteint l'âge des parents de ses élèves. En fin de carrière, il pourrait leur servir de grand-parent. Cette évolution en âge, prétend l'auteur, correspondrait bien au changement de rôle que s'attribue l'enseignant vis-à-vis de ses élèves : d'abord le jeune enseignant «confident», ensuite l'homme de 40 ans intervenant de manière parentale pour résoudre les problèmes de ses élèves, enfin le conseiller bienveillant mais légèrement plus distant dans l'âge de la pré-retraite.

Afin d'illustrer le sens et la pertinence de cette remarque, voici une citation des entretiens auprès de notre échantillon genevois. Il s'agit d'un enseignant ayant 15 ans d'expérience : « En début de carrière, j'avais avec les élèves des relations de grand frère. Après, j'ai eu plus facilement des relations paternalistes, surtout avec les élèves qui n'ont pas de père ou avec ceux dont le père ne s'occupait pas. Ils voyaient en moi l'homme et moins l'enseignant. Maintenant, je garde plus de distance. Je suis devenu plus large dans ma compréhension, tout en étant plus rigoureux face à leur conduite et leur travail. » De manière quelque peu plus précise, les lignes de force dans cette étude sont les suivantes : l'enseignant perçoit les premières années de sa carrière comme « le meilleur moment ». « J'étais jeune et vigoureux dans ces années-là »... « Qu'est-ce que je me suis amusée ! »... « Je me suis lancé dans une foule d'aventures avec mes élèves. » Précisons ici – car c'est important pour la suite de notre analyse – qu'il ne s'agit pas des toutes premières années d'enseignement, lesquelles sont perçues comme éprouvantes, mais plutôt de l'ensemble de cette période, allant jusqu'à 6-10 ans. A noter aussi que les enseignants attribuent l'émoi et la stimulation de ces années précisément à leur âge en invoquant explicitement leur jeunesse, leur énergie et leur enthousiasme et en contrastant ces qualités avec des phases ultérieures de leur carrière. Par la suite, ces enseignants ressentent une distance croissante entre leurs élèves et eux-mêmes. Le contact facile et amical, souvent même intime, des premières années donne lieu à des rapports plus formels. La plupart des enseignants situent cette phase vers la quarantaine. Ils la voient comme un processus subtil et interactif : les élèves, en associant leurs enseignants à leurs propres parents, hésitent à se livrer aussi spontanément qu'ils le font auprès des jeunes maîtres. Les enseignants eux-mêmes s'identifient à ce rôle parental et changent leur mode de relations avec les élèves. Toutefois, cette distance les trouble : « Les élèves me demandaient mon âge et je me rends compte que cela me troublait. Je me suis souvent demandé comment ils me voient. Sûrement, ils pensent que je suis beaucoup, beaucoup plus âgée qu'eux. Je n'ai jamais eu ce sentiment avant, mais je l'ai maintenant. Je ne sais pas au juste comment les élèves le montrent, en partie ils le font en gardant leur distance vis-à-vis de moi... Cela m'a gênée ; je pensais que j'allais perdre les relations amicales, voire intimes, que j'avais eues auparavant avec mes élèves » (p. 273).

Un autre souci qui paraît vers la même époque, c'est-à-dire à mi-carrière, est celui de la routine. Le travail devient plus « mécanique ». L'enseignant éprouve une diminution d'énergie et un déclin correspondant de son enthousiasme pour l'enseignement : « Je regarde en arrière vers les premières années d'enseignement. C'était la meilleure période, probablement parce que c'était une nouvelle expérience. Je me suis plongé là-dedans avec toute mon énergie. Je me dis parfois que lorsque nous devenons plus âgés, nous investissons moins et nous faisons notre travail de manière plus mécanique. Ça change toute notre perspective. Je dirais que cela arrive vers 35 ans » (p. 274). On constate enfin un déplacement des intérêts. Ces

enseignants s'intéressent davantage aux activités professionnelles (syndicalisme, groupes de travail) et moins aux activités proprement pédagogiques au sein de la classe.

Toutefois, il y a un côté positif à cette évolution. Ayant atteint la quarantaine, ces enseignants ont tendance à se décrire comme plus détendus, plus à l'aise et plus autonomes en face de leur enseignement et surtout en face de l'administration scolaire. En partie, ce sens de sécurité provient directement de leur sécurité d'emploi. Cependant, les résonances psychologiques paraissent être plus profondes. Ces enseignants parlent d'être plus à l'aise en classe, car ils peuvent anticiper la plupart des problèmes qu'ils ont à affronter. Ils se décrivent comme moins sensibles ou moins vulnérables à l'évaluation par autrui, que ce soit le directeur de collège, leurs collègues ou leurs élèves. Ils parlent de «sérénité», d'enfin «être arrivé à m'accepter tel que je suis et non pas comme d'autres me veulent» «Q : Comment votre vie professionnelle a-t-elle changé au cours des 10 dernières années ? R : Eh bien, je me fais beaucoup moins de soucis. Avant, je rentrais chez moi et je mijotais toute la nuit les événements de la journée. Une chose magnifique qui s'est passée, c'est que quand je rentre maintenant j'oublie mon travail. Mais je n'ai plus l'enthousiasme d'autrefois. Je n'ai pas non plus les problèmes de discipline en classe d'autrefois. Je suis aussi serein maintenant que je suis capable de l'être» (p. 273). Voici un extrait d'un autre entretien allant dans le même sens : «Je me préoccupe moins des avis des autres me concernant. Je me rappelle qu'au début, j'avais peur du directeur du collège, de ce qu'il pensait réellement de moi. Maintenant, cela m'est assez égal. Remarquez, je préférerais qu'il m'apprécie, mais s'il ne m'apprécie pas nous pourrions toujours faire notre boulot chacun parce que cela ne me gênerait pas particulièrement. Autrefois, quand je faisais quelque chose, je me disais, «Qu'est-ce qu'il va en penser ?» Maintenant, je me dis, «Qu'est-ce que j'en pense, moi ?» Je crois que je suis moins sensible envers les autres que par le passé. Parfois, je le regrette, car je me rends compte que je me laisse aller un peu et que j'investis moins» (p. 274).

En partie, ces perceptions de soi se confirment lorsque Peterson demande aux jeunes enseignants de caractériser ceux en mi-carrière ou en fin de carrière et inversement. On peut même se demander si ces appréciations de la part des collègues ne contribuent pas à créer les auto-appréciations présentées ci-dessus. Pour résumer brièvement ces données, les jeunes enseignants estiment que leurs collègues de 50-60 ans s'intéressent peu aux élèves : «Ils ont oublié ce que c'est que d'être adolescent ; cette période leur est trop lointaine». Par contre, les enseignants de 35-50 ans sont plus tolérants que leurs collègues plus âgés. Ils se distinguent aussi des jeunes maîtres dans la manière dont ils perçoivent les changements relationnels et pédagogiques comme étant plus lents et plus difficiles à opérer. Enfin, les enseignants à l'âge de la pré-retraite ont tendance, tout en regrettant la perte du contact facile et souvent intime avec leurs élèves, à fortement critiquer ceux-ci : «Les

élèves empirent chaque année. Plus indisciplinés, intellectuellement amorphes, moralement décadents. Pour y faire face, il faut être jeune et vigoureux.» D'une manière générale, les enseignants en fin de carrière, dans l'échantillon de Peterson font des appréciations amères et défensives, soit à l'égard de leurs collègues ou élèves, soit à l'égard d'eux-mêmes. Cependant, à l'intérieur de ce groupe se trouve un noyau d'enseignants qui se caractérise par des qualités de chaleur, enthousiasme et sérénité. Peterson les appelle «les conseillers». C'est l'image archétypale du grand-père ou de la grand-mère sages et bienveillants, ceux à qui les élèves en scolarité viennent se confier, ceux à qui les ex-élèves reviennent périodiquement, comme en pèlerinage.

L'étude genevoise : échantillonnage, méthodologie, hypothèses

Nos entretiens ont porté sur plusieurs thèmes abordés par Peterson dans son étude des enseignants américains. Les questions étaient «ouvertes» et, pour la plupart, générales. Par exemple, nous avons demandé aux enseignants de caractériser leurs relations avec les élèves – la fréquence, le type et le degré d'intimité – et de réfléchir à l'évolution de ces relations au cours de leur carrière. En analysant les réponses, nous avons cherché les tendances centrales – des ressemblances entre les réponses à l'intérieur de chaque groupe d'âge. Nous avons aussi cherché une confirmation des tendances évolutives prévues dans nos hypothèses, en comparant les réponses de chaque groupe. Enfin, nous avons cherché la confirmation de cette évolution en mettant en parallèle les réponses d'un groupe d'âge avec les souvenirs d'un groupe ayant déjà passé cette étape. Par exemple, est-ce que les enseignants de 45 ans décrivent leurs rapports avec les élèves lors des premières années d'enseignement de la même manière que celle décrite par les jeunes maîtres et par les enseignants en fin de carrière ?

Notre échantillon a été constitué de 30 enseignants du Cycle d'Orientation genevois. Nous avons essayé de rendre aussi représentatif que possible cet échantillon, c'est-à-dire, de sélectionner un groupe de sujets correspondant à la population d'enseignants au C.O. en ce qui concerne la distribution d'âge, la proportion de licenciés par rapport aux non-licenciés, le statut (nommé ou suppléant), la structure du collège (réformé ou non), les sections (latino-scientifique, générale et pratique), le degré d'enseignement (7^e, 8^e ou 9^e), le sexe et les branches enseignées. Nous y sommes arrivés, à l'exception de la distribution des sexes parmi les enseignants plus âgés, où notre échantillon comprend proportionnellement plus d'hommes que la population de référence. Une autre exception : nous n'avons interrogé que les enseignants ayant déjà 4 ans de pratique, pour que leurs réflexions sur la carrière enseignante portent sur une expérience minimale. Afin de faciliter les comparaisons et de tester nos hypothèses, nous avons divisé notre échantillon en deux groupes de 15 sujets chacun. Le premier comprend les enseignants ayant

entre 4 et 14 années d'expérience. Pour la plupart, il s'agit de jeunes maîtres et maîtresses, mais ce n'est pas toujours le cas. Douze sur quinze ont entre 25-31 ans. Les trois autres ont respectivement 36, 43 et 56 ans. L'âge médian de ce groupe est de 31 ans ; le nombre médian d'années d'expérience est 7.

Dans le deuxième groupe se trouvent les enseignants ayant entre 15 et 45 années d'expérience. En médiane, ce groupe a 25 années d'expérience. L'âge médian est de 48 ans. C'est un groupe dont la gamme d'âge va de 37 à 62 ans, avec 12 enseignants se situant entre 42 et 57 ans. Voici un résumé des caractéristiques de l'échantillon :

Groupe	N	Sexe		Nombre d'années d'expérience		Age	
		M	F	Variation	Médiane	Variation	Médiane
1. Première partie de la carrière	15	8	7	4-14	7	25-56	31
2. Deuxième partie de la carrière	15	11	4	15-45	25	37-62	48

Nous référant aux études tant théoriques qu'empiriques citées au début de cet article, nous avons émis l'hypothèse que, de manière générale, les relations avec les élèves évolueraient avec l'âge et les années d'expérience dans le sens d'une distance et d'un formalisme plus grands. Même si le souci de maintenir des relations moins formelles avec les élèves continuait au cours de la carrière, le nombre de connotations intimes devrait diminuer. Face à cette évolution, nous nous attendions à enregistrer les motifs suivants : moins d'énergie physique et psychique, investissement dans d'autres dimensions de la vie professionnelle et personnelle, emprise de la routine, impression qu'un impact réel et durable sur l'élève est très difficile à atteindre. Nous ne nous attendions pas à trouver des différences significatives entre les réponses des maîtres et des maîtresses.

Quelques constatations préliminaires

Avant de présenter les résultats liés directement à nos hypothèses, nous ferons part de trois constatations générales qui nous ont frappés. Tout d'abord, nous étions étonnés de la facilité, du degré des confidences et de la longueur des entretiens. Très rapidement, il s'instaurait un climat de confiance. Nos interlocuteurs parlaient facilement et en détail de leurs carrières, y compris des sujets assez personnels et en relation souvent distante avec la vie professionnelle. Ils ont évoqué leurs espoirs, leurs soucis, leurs échecs et moments de joie, leurs préoccupations personnelles et matérielles. Ces entretiens, qui devaient durer une heure et demie,

tendaient tous à se prolonger. L'ensemble a duré plus de 100 heures. Nous avons constaté ainsi un besoin de communiquer toute une série de réflexions et sentiments, autrement dit, le besoin de se confier à autrui. Cependant, plusieurs personnes ont remarqué qu'elles ne s'étaient jamais posé une grande partie de ces questions et qu'elles n'ont jamais analysé l'évolution de leurs sentiments envers l'enseignement. Le fait d'en discuter paraissait pourtant les enchanter.

Tout en le trouvant fascinant, nous n'arrivons pas à expliquer le pourquoi de ce phénomène. Il nous confirme l'idée d'un très grand isolement dans l'enseignement. On travaille seul, on souffre seul, on vit seul des moments d'exaltation. On partage peu de tout cela avec les collègues qui, eux, doivent cependant connaître les mêmes expériences et émotions.

Ce qui est curieux est le fait de ne pas parler à soi-même, si l'on peut dire, de manière approfondie. On vit apparemment les changements d'attitude, de comportement ou de conditions matérielles sans analyser le comment et le pourquoi de ces modifications. L'explication évidente serait que la plupart de ces changements sont si lents, subtils et progressifs, comme c'est le cas des changements physiologiques avec l'âge, qu'on ne les distingue pas en tant que modifications. Une autre explication, plus proche des théories cognitives classiques, serait que de telles réflexions touchant par exemple à la vie professionnelle ne se font pas spontanément à moins d'être activées. Une telle activation pourrait se faire normalement au collège, entre collègues ou entre collègues et le directeur du collège. Manifestement, cette activation ne se fait pas, du moins en ce qui concerne les collègues où travaille notre échantillon. Elle n'en est pas moins latente, voire désirée, à en juger par notre expérience au cours des entretiens.

Deuxième constatation : La plupart des enseignants du deuxième groupe – entre 15 et 45 années d'expérience – ne pensaient pas avoir évolué dans leurs idées ou leur conduite au cours de leur carrière. En approfondissant avec eux cette impression préalable, nous nous sommes rendu compte qu'il s'agissait de souvenirs devenus trop lointains et trop vagues pour être opératoires dans la réflexion. Ces enseignants ont cru toujours avoir eu les relations analogues avec leurs élèves, toujours maintenu la même optique concernant les réformes pédagogiques, etc. Or, à force de creuser chaque point, réapparaissaient avec peine les souvenirs plus précis de leurs premières années d'enseignement au cours desquelles, en effet, l'enseignant se voyait et voyait les autres différemment. A part l'intérêt en soi d'une telle constatation, elle a eu l'effet de rendre souvent impossible la comparaison entre les perceptions des jeunes enseignants et les souvenirs de jeunesse de la part des enseignants plus âgés et plus expérimentés.

Une dernière observation : Nous avons été frappés par un phénomène que l'on peut qualifier de « préoccupation dominante » au sens psychologique du terme. Quelle que soit la question, quel que soit le champ traité dans l'entretien, plusieurs personnes répondaient par le même thème ou la même préoccupation. Une crise

d'enfance, un divorce, des rapports familiaux, les difficultés de réintégration après un long séjour à l'étranger, les problèmes d'élever un enfant adoptif, un changement de l'apparence physique, les difficultés de communication posées par une allergie à la fumée, une dépression nerveuse à la suite d'une liaison sentimentale : pour la personne interrogée, ce facteur déterminait l'ensemble de ses réactions ou attitudes en classe et en expliquait également l'évolution au cours des années. Ceci donne à réfléchir quant à la fragilité de notre équilibre émotionnel et, par conséquent, à la manière dont notre vie privée envahit notre vie professionnelle. Il se peut que, dans les carrières administratives, les conséquences en seraient plus atténuées que dans une carrière axée sur les relations avec de jeunes adolescents. Quoi qu'il en soit, nous verrions ici une autre raison d'intensifier les rapports sociaux au sein des collègues et, de manière plus générale, de se préoccuper tout autant de l'hygiène mentale des enseignants que de la gestion administrative.

Les relations avec les élèves : comparaisons entre les deux groupes

Lorsque nous avons analysé les réponses concernant la fréquence et le degré d'importance attribué aux relations avec les élèves, que ce soit sur le plan proprement du travail scolaire, des contacts extra-scolaires ou de l'investissement dans les problèmes personnels des élèves, il n'est pas apparu une relation linéaire entre nombre d'années d'expérience et type ou intensité de relations. Le groupe 4-14 ans d'expérience ne se distingue pas non plus de façon tranchée du groupe 15-45 années d'expérience. Par exemple, par rapport au niveau d'investissement dans la dimension relationnelle de l'enseignement, les réponses des deux groupes se répartissent de la manière suivante :

Groupe	Niveau d'investissement élevé	Niveau d'investissement moyen ou faible
Groupe 1 (4-14 ans d'expérience)	13	2
Groupe 2 (15-45 ans d'expérience)	9	6

Il y a une différence du niveau d'investissement dans le sens indiqué dans notre hypothèse, mais cette différence n'est pas significative. Manifestement, le facteur «années d'expérience» n'est pas à lui seul déterminant pour expliquer l'évolution des relations enseignant-élèves.

Toutefois, nous avons trouvé quelques différences significatives entre les réponses des deux groupes. Par exemple, face à la question, «Est-ce que c'est vous qui prenez l'initiative auprès des élèves pour les aider à résoudre des problèmes personnels qui influent sur leur conduite en classe?», voici la répartition regroupée des réponses :

	oui	non
Groupe 1	9	6
Groupe 2	4	11

Les enseignants ayant entre 15 et 45 années d'expérience tendent à laisser l'initiative à l'élève, voire même à décourager de telles démarches. Voici quelques extraits à ce propos, tirés des entretiens : « Par ma nature, j'ai toujours eu peur de gêner les élèves. Si l'élève vient de lui-même à la suite des discussions qu'on a eues en classe... je discute volontiers avec lui. Autrement, moi, je ne le convoque pas. » « Les élèves viennent rarement me présenter leurs problèmes personnels. Je me rends compte que moi-même je ne leur pose jamais de questions dans ce sens et je ne crée même pas un climat favorable à la confiance. C'est ma nature qui est ainsi. » « Les élèves ont besoin d'un maître et non pas d'un copain, non plus d'un père. Même dans le cas d'un enfant qui n'a pas de père ou qui se révolte en famille, j'estime que je n'ai pas à assumer le rôle de remplaçant, car ça aurait privé l'élève d'une autre personne qu'il doit trouver en classe. »

Il est possible que la prise d'initiative auprès des élèves sur le plan relationnel soit essentiellement une question de personnalité, comme deux des extraits le suggèrent. Toutefois, nous avons remarqué que l'idée même de s'occuper des problèmes non spécifiquement scolaires des élèves pose davantage de problèmes au groupe d'enseignants plus âgés que plus jeunes. Nous pensons qu'il s'agit ici d'un effet conjugué de deux facteurs : (a) une diminution avec l'âge du désir d'intervenir dans les problèmes personnels d'un grand nombre d'élèves et (b) le fait que de telles interventions, même si elles sont liées directement aux performances scolaires, ont été découragées sur le plan institutionnel au cours des premières années d'enseignement de ce groupe. Plusieurs enseignants ont observé que jusqu'à une période récente, le fait de « se mêler des problèmes de famille d'un élève » était si mal vu que cela pourrait leur attirer de sérieux ennuis. Ils se sont donc protégés de s'exposer à de telles confidences, tout en restant disponibles au cas où un élève venait en faire de son propre chef.

Entrée dans l'enseignement et relations enseignant-élèves

Curieux d'apprendre que notre hypothèse globale n'était pas confirmée, nous avons étudié plus en détail les réponses individuelles. En définitive, le nombre, le type et l'importance des rapports avec les élèves n'évoluent pas de manière univoque avec l'âge. Beaucoup d'enseignants augmentent même ces rapports au cours de leur carrière. Par ailleurs, beaucoup d'autres facteurs interviennent (situation familiale, nombre d'heures d'enseignement ; âge, sexe et section dans laquelle les élèves sont

inscrits) que nous aurons l'occasion d'examiner par la suite. En réexaminant les protocoles, nous avons remarqué que les plus grandes différences entre les réponses se trouvaient à l'intérieur du premier groupe. En plus, ces différences se situaient généralement entre les débutants (4-6 années d'expérience) et les « rodés » (10-14 ans). Ceux du dernier groupe, en discutant de l'évolution de leur carrière, ont aussi distingué une période d'entrée dans l'enseignement d'une phase ultérieure de consolidation. En début de carrière, les relations avec les élèves sont perçues soit comme peu fréquentes soit comme problématiques. Très rares ont été les répondants estimant qu'ils avaient pu adopter une attitude « naturelle » – c'est-à-dire, décrispée – dès le début de leur carrière d'enseignement. La plupart ont évoqué soit un malaise général, soit un phénomène de fixation dans un rôle stéréotypé, soit enfin une vacillation entre différents rôles ou types de rapport : le copain des élèves, le grand frère, le parent bienveillant, l'acteur apparemment imperturbable qui cache bien sa tension, le spectateur quelque peu glacial, le « maître » décisif et autoritaire, axé uniquement sur le travail quotidien. C'est ainsi que nous avons trouvé dans notre échantillon de jeunes maîtres et maîtresses deux enseignants nous avouant qu'avant chaque leçon ils avaient l'impression d'entrer dans une cage aux fauves, ainsi qu'un autre enseignant qui se rappelle avoir souffert, pendant les trois premières années, de migraines avant chaque leçon. Nous y trouvons également un professeur qui a eu besoin de quatre ans pour « surmonter les problèmes me permettant de trouver l'équilibre entre le travail et la détente. » Il l'aurait accompli notamment « en ne regardant en face, pendant une année, aucun élève. » Une autre stratégie évoquée par quatre personnes : ne se préoccuper, plutôt par peur des élèves que par choix, que de « faire passer les connaissances. »

Ce n'est que très progressivement – à partir de 3-4 ans d'expérience – que les enseignants de notre échantillon parviennent à trouver leur équilibre au sein de la classe. Ce faisant, ils s'estiment être plus disponibles dès lors pour entretenir des relations plus proches avec leurs élèves. Voici une citation assez typique de l'ensemble des remarques à ce sujet : « Je m'étais beaucoup trop préoccupé de garder mon autorité... Maintenant mon autorité est naturelle. Je n'ai plus besoin de crier ou de punir. Les élèves le sentent et la discipline est meilleure. Je n'ai plus peur de plaisanter avec mes élèves ni de les écouter en dehors de la classe. » Une fois parvenu à une réelle maîtrise de classe, ce qui comprend le dépassement des rapports défensifs et par conséquent stéréotypés avec leurs élèves, ces enseignants éprouvent à la fois un énorme soulagement et une plus grande disponibilité. Vues longitudinalement, les relations enseignant-élèves sont perçues tout d'abord en termes militaires : « bataille », « guerre des nerfs », « confrontation », suivi de « paix », « entente », « cohabitation pacifique », « victoire ». Par la suite, l'on parle souvent de « vraies liaisons », de « coopération », de « s'amuser bien ensemble ». A en juger par la littérature empirique à ce sujet, c'est un scénario familial qui se joue ici. L'entrée dans l'enseignement constitue une étape éprouvante dans la carrière, d'autant plus que

la préparation à l'entrée – la formation spécifiquement pédagogique – est très sommaire. Pour rester dans le cadre conceptuel du départ, nous pouvons éclairer cette étape initiale à travers l'examen d'une étude classique (Fuller, 1969). Dans cette étude, conçue dans une perspective évolutive, l'auteur dégage trois phases au cours des premières 5–10 années d'enseignement. La première phase, qui précède l'expérience pratique (responsabilité de la classe), est caractérisée par un manque de préoccupations précises. L'enseignement est soit idéalisé, soit perçu de manière amorphe et vague. Le futur enseignant ne sait guère à quoi s'attendre, et se dit concerné par les problèmes dont d'autres lui ont parlé. La deuxième phase, qui succède aux premières expériences de maîtrise de classe, est caractérisée par des préoccupations très égocentriques : Est-ce que je fais le poids ? Suis-je vraiment fait pour l'enseignement ? Saurai-je gérer ce groupe d'enfants ? Puis-je leur avouer mes lacunes ou mes difficultés ? Qu'est-ce que le directeur de collège pense de moi ? etc.

Fuller analyse également une dizaine d'autres études dont on peut conclure qu'au cours de cette deuxième phase, aucun candidat à l'enseignement n'évoque des préoccupations axées sur le rythme d'apprentissage des élèves, sur la planification des leçons ou sur les problèmes rencontrés par les élèves. Elle note aussi qu'aucune étude ne donne du poids à l'idée que les enseignants débutants sont concernés avant tout par les méthodes de présentation du matériel didactique ou par l'adaptation du contenu aux élèves. Et pourtant ce sont là les sujets abordés habituellement lors de la formation pédagogique initiale. Autrement dit, les débutants seraient trop préoccupés par leurs difficultés à faire face à la complexité et l'imprévisibilité de la maîtrise de classe – et par leurs réactions à ces difficultés – pour pouvoir se focaliser sur les composantes distinctes de l'activité pédagogique.

Par contre les préoccupations de l'enseignant lors de la troisième phase, qui commence vers la troisième ou quatrième année d'enseignement, sont centrées davantage sur les élèves et moins sur lui-même. C'est ici, conclut Fuller, que les questions pédagogiques et relationnelles se posent de manière prédominante. On se soucie surtout des progrès des élèves en retard sur le programme scolaire. Apparemment, les enseignants sont arrivés à la troisième phase à un niveau de maîtrise suffisant pour leur permettre de se décentrer et de voir plus loin que la survie quotidienne. Revenons un instant à la deuxième phase décrite par Fuller et correspondant aux trois premières années d'enseignement. Plusieurs études (Wahlberg, 1968 ; Amiel-Lebigre et Pichet, 1978) indiquent que l'enseignant débutant passe, au cours de ces années, par une chute de l'estime de soi. Il se voit comme moins compétent, moins confiant et moins sûr de son choix professionnel. En particulier, les débutants se décrivent comme « anxieux ». Or, certaines études démontrent que l'anxiété chez l'enseignant, définie comme la réponse à des situations perçues comme menaçantes, entraîne une diminution du niveau de motivation chez l'élève (Kearney et Sinclair, 1978), ainsi qu'un accroissement des réponses « anxieuses » chez l'élève (Doyal et

Forsyth, 1973 ; Coates et Thorenson, 1976). Il y a aussi beaucoup d'indications que la réduction du niveau d'anxiété chez le débutant s'accompagne souvent d'une augmentation du dogmatisme et de l'autoritarisme (Abraham, 1972 ; Campbell et Williamson, 1973). Il s'agit là d'un mécanisme de défense classique. Cette combinaison d'anxiété et d'autoritarisme est souvent catastrophique au niveau de la gestion de la classe en général et au niveau des relations enseignant-élèves en particulier. En effet, une revue des études des facteurs liés à la fois à la satisfaction des enseignants au bout d'une année d'enseignement et aux appréciations positives de la part des observateurs ou inspecteurs, démontrerait que parmi les qualités les plus prédictives de la satisfaction et l'appréciation positive se trouvent la facilité de communication avec les élèves, le sens de l'humour, la détente et la chaleur humaine (pour une revue récente, voir Moscovitz et Haymann, 1974). A noter qu'il s'agit ici avant tout de qualités relationnelles facilitées par la détente.

Il s'instaure ainsi un cercle vicieux. L'imprévisibilité de la situation enseignante, en combinaison avec la multiplicité de tâches différentes et à mener simultanément, produisent des réactions anxieuses et rigides chez le débutant. Ces réactions empiraient la qualité des relations entre l'enseignant et les élèves, ce qui intensifie à son tour le degré d'imprévisibilité et l'intensité des réactions de l'enseignant. L'état d'anxiété est intensifié aussi par la constatation chez le débutant qu'il n'arrive pas à la fois à créer un rapport affectif positif avec les élèves et à maintenir un niveau acceptable de discipline. C'est comme si l'atteinte d'un de ces objectifs passait par le sacrifice de l'autre. Les préoccupations les plus fréquemment mentionnées par les débutants sont, effectivement, la peur d'une incapacité de contrôler les élèves et la peur d'une incapacité de gagner le soutien affectif des élèves (par exemple, Petrusich, 1967). Le débutant se rend bien compte que ces deux dimensions sont intimement liées, mais il ne parvient pas à les faire agir ensemble dans le même sens. D'où la vacillation entre le rôle du «copain» et celui du «disciplinaire». Sachant également que l'institution s'attend à ce qu'il puisse maîtriser ces deux composantes de l'acte enseignant – car il s'agit bien de deux objectifs privilégiés par les responsables de la formation, par les directeurs de collège et par la plupart des chefs de service – l'enseignant débutant se trouve à la fois déficient devant les exigences institutionnelles et devant ses attentes personnelles. Le soulagement ressenti par notre échantillon après 4-5 années d'expérience, ainsi que par les échantillons étudiés par Fuller et d'autres, correspond à un dépassement de cette situation. L'enseignant arrive progressivement à intégrer la maîtrise de classe et les relations interpersonnelles de manière à améliorer les deux en agissant sur l'une ou l'autre dimension de la vie en classe.

Voici, à titre d'illustration, une remarque d'un enseignant de notre échantillon à propos de ce processus qui part d'une vacillation entre deux pôles pour aboutir à une intégration des extrêmes. A noter aussi la satisfaction ressentie par cet enseignant d'avoir acquis une ligne de conduite qui correspond à la fois au «rôle»

qu'il s'est attribué et aux attentes des responsables administratifs. «J'ai commencé à faire des remplacements à 19 ans avec le désir de laisser beaucoup de liberté aux élèves. Je n'étais pas du tout directif. Or, les élèves attendent de nous d'être professeur. L'année d'après j'étais trop directif. Ensuite j'ai trouvé le juste milieu et maintenant je suis prof.» Il s'agit apparemment d'un apprentissage lent et apparemment spontané, c'est-à-dire un auto-apprentissage. Il est facilité par la présence de certaines caractéristiques psychologiques, par la discussion avec d'autres débutants et avec les collègues plus expérimentés et enfin par un appui familial ou sentimental soutenu. En jargon sociologique, il s'agit d'une socialisation «informelle» ou «sauvage». D'autres comparent cet apprentissage à celui entrepris par la femme enceinte, avec l'objectif implicite de diminuer l'utilité d'une préparation formelle. Cependant, force est de constater que les femmes enceintes s'adressent de plus en plus à une préparation formelle. Par ailleurs, il y a beaucoup d'indices, venant souvent de la formation médicale, qu'une formation systématique et encadrée peut réduire de façon significative les difficultés de la pratique initiale d'une profession complexe et souvent imprévisible telle que l'enseignement.

D'autres facteurs influant sur la fréquence, le type et l'importance des relations enseignant-élèves

Jusqu'ici, nous avons pu voir que les relations enseignant-élèves ne changent pas de manière univoque et linéaire en fonction des années d'expérience. D'une part, les toutes premières années d'expérience présentent en quelque sorte un cas à part. Par ailleurs, les années d'expérience constituent un indice trop grossier. Enfin, cet indice n'incorpore pas toutes les dimensions qui déterminent le nombre et la qualité de ces relations. Manifestement, il faudrait prendre en compte d'autres facteurs qui agissent soit en interaction avec les années d'expérience, soit indépendamment. A travers les réponses à nos questions, les variables suivantes ont émergé :

1. La situation familiale

La plupart de nos répondants mesurent l'état de leurs relations avec les élèves par rapport à trois situations : «n'étant pas marié» ... «avant de m'être marié» ... «après m'être marié». En règle générale, les deux premiers états sont contrastés avec le troisième : le nombre de contacts sociaux avec les élèves, ainsi que l'importance attachée à l'aspect relationnel de l'enseignement, diminuent lorsque l'enseignant se marie et devient parent. Après le mariage, il y aurait à la fois réduction de la disponibilité en temps libre et canalisation vers sa propre famille des énergies relationnelles plus intimes. Un cas typique est l'enseignant de notre premier groupe, chef scout et maître de classe, qui dit : «Depuis que j'ai ma petite fille, j'ai beaucoup moins de temps pour m'occuper des élèves.» Nous avons aussi trouvé plusieurs

exemples de la situation inverse : un fort investissement relationnel dans le cas d'une personne non mariée. Une enseignante du deuxième groupe (35 années d'expérience) qui a travaillé longtemps à l'école ménagère, estime que ne s'étant pas mariée, elle est restée disponible pour ses élèves et pour leurs parents. Elle dit s'être rendu compte progressivement que plusieurs élèves, notamment les filles, restaient en classe après les heures d'école pour discuter de leurs problèmes personnels. Ces discussions se transformaient en confidences mutuelles, de telle sorte que l'on cherchait collectivement à résoudre les problèmes de chacun, tout en restant périodiquement à l'école jusqu'au soir. En outre, s'il y avait une réclamation de la part d'un des élèves contre un autre enseignant, notre répondant assistait aux leçons de celui-ci afin de déterminer les sources du problème. Elle faisait de même au cas où un collègue se plaignait d'un des élèves dont elle était maîtresse de classe. Citons à ce propos une autre enseignante non mariée qui affirme : « Je ne fais pas de l'enseignement pour l'enseignement, mais pour découvrir ce que les élèves ont de mieux en eux, et, à partir de là, leur venir en aide. » Cette enseignante avoue explicitement que ses élèves constituent pour elle sa propre famille et qu'elle y investit toute son énergie affective. C'est un aveu qui fait apparaître les éventuels dangers d'un investissement trop lourd et trop axé sur les dimensions non scolaires de la relation enseignant-élèves.

2. La branche enseignée et le nombre d'heures d'enseignement

L'enseignement primaire se distingue du secondaire en ce que les enseignants du secondaire travaillent souvent à temps partiel et/ou ont plusieurs groupes d'élèves lors d'une même année. Comme les relations soutenues avec les élèves ne peuvent s'établir qu'à partir d'un contact régulier, beaucoup d'enseignants à temps partiel ou responsables d'une branche spécialisée estiment que leurs relations avec les élèves sont nécessairement superficielles. Un enseignant à plein temps (23-27 heures d'enseignement par semaine) qui donne deux heures par semaine dans une classe (par exemple, pour le dessin), aura un minimum de 12 classes d'environ 25 élèves chacune, ce qui est peu propice à la connaissance approfondie des élèves. Les maîtres genevois qui enseignent les branches dites « secondaires » – musique, dessin, physique, géographie, sciences naturelles – sont généralement dans cette situation. Sur le plan relationnel, ce foisonnement de branches scolaires faisant intervenir des personnes différentes peut poser problème. Pour citer un cas extrême, une enseignante de branche secondaire nous avoue regretter le fait que les maîtres de classe l'informent très rarement des problèmes des élèves. C'est ainsi qu'elle avait appris seulement en fin d'année que tel élève était sourd d'une oreille. Elle avait puni cet élève pour ne pas avoir écouté une explication qu'elle avait donnée à la classe, vraisemblablement d'une voix plus basse que d'habitude. Le nombre d'élèves peut être significatif en soi. Deux enseignants qui donnent des leçons d'observation scientifique, ainsi que deux qui s'occupent des classes pratiques, estiment que le

fait de n'avoir pas plus de 15 élèves dans la classe favorise nettement les relations enseignant-élèves.

Pour résumer cette situation au niveau de notre échantillon, presque un tiers (9 sur 30) disent qu'ils ne connaissent tout simplement pas leurs élèves, car ils ont un nombre trop grand de classes différentes, d'heures d'enseignement ou d'activités en dehors de l'enseignement sur les heures de décharge. Les enseignants nommés maîtres de classe sont, par cette seule fonction, censés connaître leurs élèves de façon plus approfondie et donc en mesure d'assurer une liaison avec les autres enseignants et avec les parents de ces élèves. Tous les enseignants de notre échantillon qui assurent cette fonction, ainsi que d'autres qui ne sont pas maîtres de classe, en soulignent l'importance sur le plan relationnel. Voici quelques extraits des entretiens à ce sujet : « En tant que maître de classe, je discute avec les élèves de ma classe pour les aider à assumer leurs responsabilités. Ceux qui ont des problèmes sont encore plus attachés à la classe que d'autres, car c'est leur seconde famille. » « Comme je suis maître de classe, je discute longuement avec mes élèves – individuellement, en groupes, aux soirées de classe, dans le camp de ski, etc. » « Je ne suis pas maître de classe. (Alors) les élèves viennent rarement discuter avec moi de leurs problèmes. » « Etant maîtresse de classe, je finis par bien connaître mes élèves. Une classe a toujours un visage ; elle est comme une propriété qu'on connaît bien. » Enfin, nous avons pu constater le même phénomène par un autre biais : ces répondants ont tendance à parler spontanément d'une évolution positive dans les relations avec leurs élèves depuis qu'ils sont devenus maîtres de classe.

3. Les contacts extra-scolaires

Selon notre échantillon, les soirées de classe, courses d'école, classes de neige, etc. sont des contextes dans lesquels les relations maître-élèves deviennent plus proches. On arrive, dans ce cadre, à mieux se connaître et à se connaître sous un angle différent. La remarque suivante est revenue assez souvent : « Les élèves nous identifient avec l'institution... C'est dans un cadre non scolaire que les relations peuvent changer. » Pour les enseignants qui n'ont pas de maîtrise de classe, mais ont, par contre, trop d'heures d'enseignement, ces contacts extra-scolaires restent presque le seul moyen de connaître mieux leurs élèves. A ce propos, un enseignant de musique expliquait qu'il lui arrive de travailler chaque année scolaire avec plus de 400 élèves : « Comment les connaître autrement (qu'en dehors de l'école) ? »

4. Age, sexe et section

Ces trois facteurs ont été évoqués spontanément par 18 % de notre échantillon. Les remarques faites vont dans le sens suivant : a) Les élèves plus jeunes (12-13 ans) se confieraient plus facilement que les autres. b) Les filles viendraient plus facilement discuter de leurs problèmes scolaires et extra-scolaires que les garçons. A noter que cet avis provient surtout des enseignantes. c) Les rapports maître-élèves

seraient primordiaux dans les sections générales et pratiques. La qualité du travail, ainsi que la gestion quotidienne de la classe, en dépendraient davantage que dans les classes de la section latino-scientifique.

5. Philosophie d'enseignement et personnalité de l'enseignant

Nous avons trouvé dans les deux groupes quelques enseignants qui estiment que leur rôle est celui de transmettre un savoir et non pas de s'occuper de leurs élèves sur le plan relationnel. Cependant, comme il est mentionné plus tôt, cet avis est prépondérant chez les enseignants ayant plus de 15 années d'expérience. En regardant de plus près ces réponses, nous avons remarqué deux choses. Tout d'abord, certains de ces enseignants parlent, dans d'autres moments de l'entretien, d'avoir éprouvé un sentiment de crainte vis-à-vis des élèves en début de carrière, sentiment qu'ils pensent ne pas avoir surmonté entièrement. D'autres nous font part d'une certaine « déception » de ne pas avoir retrouvé chez leurs élèves leur propre attitude face à l'école, notamment une passion pour la branche qu'ils ont fini par enseigner. La deuxième remarque, allant dans le même sens, concerne le manichéisme des propos à ce sujet. Voici une phrase qui revient souvent : « Je suis là pour enseigner, non pas pour leur servir de père (mère). » Ce sont là des options présentées de manière polarisée, absolue et exclusive. Or, on n'enseigne pas sans entretenir des relations interpersonnelles avec les élèves. Ces relations peuvent être proches ou distantes, bonnes ou mauvaises, axées sur les dimensions uniquement scolaires ou extra-scolaires, mais elles existent dans toute situation d'enseignement face à face. Une telle polarisation, présente dans les réponses de ce sous-groupe et absentes chez la plupart des autres, est frappante. Sans pousser trop loin l'analyse psychodynamique des mécanismes de défense, l'on peut émettre l'hypothèse que la philosophie des relations minimales ou formelles refléterait une série d'expériences relationnelles problématiques, en partie dues à la timidité et/ou à un manque de confiance en soi. Notons que d'autres enseignants de notre échantillon attribuent explicitement leur manque de connaissance approfondie de leurs élèves à « ma timidité. »

Conclusions

Le sujet des relations entre l'enseignant et l'élève est un vrai serpent de mer. Le terme est à la fois flou et affectivement chargé. Un rapport « distant » aux yeux d'une personne peut constituer un rapport « intime » pour une autre, et inversement. Par ailleurs, comme nous l'avons déjà suggéré, tout acte d'enseignement implique une relation entre maître et élève. Le nombre, type et intensité de ces rapports peuvent se limiter à la salle de classe ou bien s'étendre à la vie privée. Les relations en classe peuvent se répercuter sur les relations familiales, et inversement. Enfin, ces rapports peuvent évoluer avec l'âge, avec les années d'expérience, avec un changement

d'état civil et à la suite d'expériences de vie heureuses ou malheureuses. Nous avons, en définitive, trouvé des exemples de tous ces phénomènes.

Si le sujet est mal défini, il n'est pas pour autant insignifiant. Dans les recherches empiriques récentes, la qualité des rapports interpersonnels influe de manière conséquente sur les résultats scolaires, sur la satisfaction éprouvée par les enseignants et les élèves et sur les appréciations portées sur les enseignants, par les directeurs de collège et par les formateurs. Ces données se retrouvent, sur le plan subjectif, dans les propos de notre échantillon. De manière générale, les enseignants du Cycle d'Orientation genevois considèrent qu'il s'agit d'une dimension privilégiée de l'enseignement. Ceux qui se disent entretenir des relations proches avec leurs élèves – sans aboutir pour autant à la dépendance mutuelle – en ressentent une satisfaction personnelle dont ils font spontanément état. Par contre, ceux qui ont moins de rapports ou des rapports strictement formels ont tendance soit à s'en plaindre, soit à en ressentir de l'amertume vis-à-vis des élèves ou vis-à-vis d'eux-mêmes. Enfin, plusieurs considèrent que le déblocage devant une branche donnée, le progrès scolaire en général ou l'amélioration du climat en classe passent très souvent par une plus grande facilité ou un plus haut degré d'intimité des relations enseignant-élèves. Dans un tel métier où les résultats des interventions sont souvent longs à se manifester, intangibles et, par conséquent, plus difficiles à mesurer que chez le médecin, l'avocat ou l'architecte, ce sont là des indices positifs concrets. A en juger par nos interlocuteurs, ils apportent en plus une grande satisfaction professionnelle.

Références

- Abraham A., *Le monde intérieur des enseignants*, Epi, Paris, 1972.
- Amiel-Lebigne F. et P. Pichot, *Psychopathologie de la fonction enseignante*, *Traité des Sciences pédagogiques*, PUF, 1978, tome 7, p. 148-163.
- Berger I., *Psychosociologie des enseignants*, *Traité des Sciences pédagogiques*, PUF, 1974, tome 6, 121-140.
- Brim O., *Adult Socialization* (J. Clausen, ed.), *Socialization and Society*, Little Brown, Boston 1968, p. 182-226.
- Campbell L. et J. Williamson, *Dogmatism in student teachers*, *Educational Forum* 37 (1973) p. 416-420.
- Coates C. et C. Torensen, *Teacher anxiety: a review with recommendations*, *Review of Educational Research* 46 (1976) p. 159-184.
- Doyal G. et R. Forsyth, *Relationship between teacher and student anxiety levels*, *Psychology in the Schools* 10 (1973) p. 231-233.
- Erikson E., *Enfance et Société*, Delachaux et Niestlé, Lausanne 1950.

- Friedman E., Changing value orientations in adult life (B. Burns, ed.), *Sociological Backgrounds of Adult Education*, CSLEA, Syracuse, N. Y. 1970, p. 39-64.
- Fuller F., Concerns of teachers: a developmental conceptualization, *American Educational Research Journal* 6 (1969) p. 231-233.
- Havighurst R., *Human Development and Education*, Longman, New York, 1953.
- Horn T., Organization of data on life-span development, R. Goulet et L. Baltes, *Life-Span Developmental Psychology*, Academic Press, New York 1970.
- Huberman M., *Education et Cycle de vie*, Delta, Vevey 1975.
- Kearney G. et K. Sinclair, Teacher concerns and teacher anxiety: a neglected topic of classroom research, *Review of Educational Research*, Spring 48 (1978) (2), p. 273-290.
- Moscovitz C. et J. Haymann, Interaction patterns of first-year typical and best teachers in inner-city schools, *Journal of Educational Research*, 67 (1974) (5), p. 224-230.
- Peterson W., Age, teacher's role and the institutional setting (B. Biddle et W. Ellena, eds.), *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*, Holt, Rinehart, New York 1964, p. 268-315.
- Petrusich M., Separation anxiety as a factor in student teaching experience, *Peabody Journal of Education*, 44 (1967), p. 353-456.
- Pressey S. et R. Kuhnen, *Psychological Development Through The Life Span*, Harpers, New York 1957.
- Thomson M., Identifying anxieties experienced by student teachers, *Journal of Teacher Education*, 14 (1963), p. 435-439.
- Wahlberg H., Personality, role conflict and self-conception in urban practice teachers, *School Review*, March, 1968, p. 41-48.

Unsere Autoren Nos auteurs

- | | |
|----------------------|---|
| Urs Tschopp | Student der Romanistik, Universität Bern, Blinzernstraße 34, 3098 Köniz |
| Bernhard Hertenstein | Dr. phil. I, Bibliothekar der Kantonsschule St. Gallen, Eggstraße 11, 9242 Oberuzwil SG |
| Michael Huberman | Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève |
| A.-L. Schapira | Centre de Recherches Psychopédagogiques, Cycle d'Orientation du Canton de Genève, Case postale 34, 1200 Genève 19 |

detebe für die Schule

(Auswahl)

Das Diogenes
Lesebuch
englischer
Erzähler



Das Diogenes Lesebuch englischer Erzähler.

Geschichten von Stevenson bis Sillitoe. detebe 118, 528 S., 7.80

Das Diogenes
Lesebuch
irischer
Erzähler



Das Diogenes Lesebuch irischer Erzähler.

Geschichten von Oscar Wilde bis Edna O'Brien. detebe 119, 304 S., 6.80

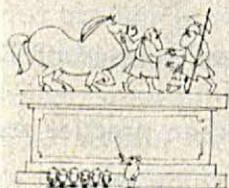
Das Diogenes
Lesebuch
amerikanischer
Erzähler



Das Diogenes Lesebuch amerikanischer Erzähler.

Geschichten von Washington Irving bis Harold Brodkey. detebe 117, 544 S., 7.80

Das
Erich Kästner
Lesebuch
Diogenes



Das Erich Kästner Lesebuch.

Herausgegeben von Christian Strich. detebe 157, 320 S., 7.80

Das
Alfred Andersch
Lesebuch
Diogenes



Das Alfred Andersch Lesebuch.

Ein Querschnitt durch das Gesamtwerk und bisher unveröffentlichte Texte. detebe 205, 432 S., 6.80

Alfred
Andersch
Sansibar
oder
der letzte
Grund
Roman
Diogenes

Alfred Andersch Sansibar oder der letzte Grund.

Roman. detebe 1/2, 160 S., 4.80

Dürrenmatt
Der Richter
und sein
Henker
Der Verdacht
Diogenes



Friedrich Dürrenmatt Der Richter und sein Henker/Der Verdacht.

Zwei Kriminalromane in einem Band. detebe 171, 304 S., 5.80

George
Orwell
Farm
der Tiere
Eine Fabel
Diogenes



George Orwell Farm der Tiere.

Eine Fabel. Aus dem Englischen von N. O. Scarpi, detebe 63/1,

H.G. Wells
Die Zeit-
maschine
Diogenes



H.G. Wells Die Zeitmaschine.

Roman. Neu übersetzt von Peter Naujack. detebe 67/3, 112 S., 4.80

Verlangen Sie den ausführlichen Katalog der detebe Studienausgaben!

Diogenes Verlag

Sprecherstraße 8, 8032 Zürich

hueber aktuell

Hans G. Hoffmann

Lebendiges Englisch

Lebendiges Englisch vermittelt in zwei Bänden aktive sprachliche Fähigkeiten, wie sie den Zielsetzungen und Bedürfnissen von Kantonsschulen entsprechen. Jeder Lehrbuchband bietet Stoff für ein Schuljahr und erlaubt einen weitgehend einsprachigen Unterricht, weil Texte und Übungen aufgrund von Visualisierung (Fotos, Zeichnungen, Realien) und Realitätsbezogenheit mühelos zu anregender Unterrichtsaktivität führen. Das Lehrwerk wird begleitet von zahlreichen Ton- und Bildmaterialien sowie Tests.

Lebendiges Englisch 1

180 Seiten mit Fotos und Zeichnungen, kart.
SFr.12.80, Hueber-Nr. 2191

Arbeitsbuch und Grammatik

Schulausgabe
160 Seiten, mit Illustrationen,
kart. SFr. 9.80
Hueber-Nr.10.2191

Lehrerhandbuch

Elemente zur Unterrichtsgestaltung
von Heinrich Schrand und
Hans G. Hoffmann
216 Seiten, geblockt,
SFr.12.-, Hueber-Nr. 2.2191

Lebendiges Englisch 2

180 Seiten, mit Fotos und Zeichnungen, kart.
SFr.13.80, Hueber-Nr. 2192

Arbeitsbuch und Grammatik

180 Seiten, kart.
SFr.13.80
Hueber-Nr. 3.2192

Lehrerhandbuch

Elemente zur Unterrichtsgestaltung
von Heinrich Schrand und
Hans G. Hoffmann
In Vorbereitung
Hueber-Nr. 2.2192

Max Hueber Verlag

In der Schweiz:
Office du Livre
101 Route de Villars, 1701 Fribourg

Aktuelle Themen:

ENERGIE.

ERDGAS.

GASWIRT-

SCHAFT.

Energiefragen gewinnen in allen Lebensbereichen an Bedeutung. Das bestätigt die lebhafteste Energiediskussion unserer Tage. Erdgas ist in der Schweiz eine noch relativ junge Energie; entsprechend gross ist das Bedürfnis nach umfassender Information über diesen umweltfreundlichen Energieträger.

Verlangen Sie deshalb unser Informationsmaterial für die Besprechung im Unterricht. Es gibt Aufschluss über die Energie Erdgas und die Leistungen und Struktur der Gaswirtschaft:

- **Informationsdossier für Lehrer**
- Daten und Fakten aus der Gaswirtschaft
- Broschüren über Erdgas
- Diapositive

Filmverleih:

- **«Erdgas traversiert die Alpen»**
Lichtton 16 mm (Bau der internationalen Erdgastransportachse Holland-Deutschland-Schweiz-Italien)
- **«Cooperation»**
Internationaler Erdgasfilm/Lichtton 16 mm (dieser Film ist im Schul- und Volksskino-Verleih)



**Dokumentationsdienst der
schweizerischen Gasindustrie**

Grütlistrasse 44
8002 Zürich
Telefon 01 201 56 34



Bildungsforschung und Bildungspraxis Education et Recherche

Die erste Nummer von Bildungsforschung und Bildungspraxis Education et Recherche wird ausgeliefert:

die neue Zeitschrift ist ein gemeinsames Kommunikationsorgan von Bildungsforschern und Fachleuten in der Bildungspraxis (in Erziehung, Schule, Ausbildung, Verwaltung und Politik). In ihr werden Überlegungen und Ergebnisse der Forschung in ihrer Bedeutung für die Praxis dargestellt; die Praxis erhält Gelegenheit, Bedürfnisse und Fragen zuhanden der Forschung zu formulieren.

Der Klett+Balmer Verlag und die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (Hrsg.) freuen sich, Ihnen eine gelungene Arbeit vorstellen zu dürfen.

Ein Jahresabonnement (3 Nummern) kostet Fr. 48.— im Inland und Fr. 55.— im Ausland.

Richten Sie Ihre Bestellung an die nächste Buchhandlung oder direkt an den Verlag.

Klett  **Balmer**

Klett+Balmer Verlag
Landsgemeindeplatz 4
CH-6301 Zug

Postfach 287, Telefon 042 21 41 31

116. Plenarversammlung

Baden

116^e Assemblée plénière

Thema **Wozu brauchen wir unsere Lehrerorganisationen?**

Thème **Des organisations d'enseignants pour quoi faire?**

Programm/Programme

FR/VE	9.11.	17.00	Plenarsitzung 1 / Séance plénière 1
		18.00	Fachverbände / Sociétés de branche bis / jusqu'à
SA	10.11.	14.00	Plenarsitzung 2 / Séance plénière 2
		17.00	Schluß / Clôture

Das Programmheft erscheint anfangs Oktober / Le programme paraîtra début octobre.

Worum es geht / Perspectives

Wozu brauchen wir unsere Lehrerorganisationen? Die Plenarversammlung 1979 in Baden soll diese Frage beantworten und damit überfällig gewordene Entscheidungen ermöglichen.

Es geht dabei nicht nur um das Selbstverständnis des VSG, das seit der Errichtung der WBZ vor zehn Jahren ungeklärt ist. Es geht auch um die Fach-, Kantonal- und Regionalverbände, deren Verhältnis zum VSG nicht weniger der entscheidenden Klärung bedarf als die Stellung unserer Mittelschullehrerorganisationen zu den anderen Lehrer- und Arbeitnehmerorganisationen auf kantonaler, regionaler, schweizerischer und internationaler Ebene.

Die Zeiten des Überflusses an öffentlichen Geldern und Arbeitsplätzen, an Narrenfreiheit und Schulreformfreudigkeit sind vorläufig vorbei. Auch jene Zeit ist vorbei – wenn es sie je gab –, da wir uns den Luxus überflüssiger Organisationen und steriler Streitgespräche um einen Fünfliber pro Jahr und andere Mythen leisten konnten.

Es geht darum, zu wissen, was wir wollen, und dann auch zu tun, wofür wir uns entschieden haben.

*

Des organisations d'enseignants pour quoi faire? L'assemblée plénière 1979 à Baden devra élucider cette question et rendre ainsi possibles des décisions devenues urgentes.

Il n'y va pas seulement de l'idée que la SSPES se fait d'elle-même, restée imprécisée depuis la création du centre de perfectionnement voici dix ans. Le sort des sociétés affiliées,

des associations cantonales et régionales est également en jeu : il est tout aussi impérieux d'éclaircir leurs rapports avec la SSPES qu'il est nécessaire de préciser la position de nos organisations d'enseignants du secondaire par rapport aux autres organisations d'enseignants et de travailleurs aux niveaux régional, cantonal, suisse et international.

L'âge d'or de la manne publique coulant à flots et du plein emploi est provisoirement passé : le bouffon ne peut plus rire impunément du roi et l'ardeur des réformes scolaires à qui mieux mieux s'est calmée. Elle est bien loin aussi – mais a-t-elle jamais existé? – l'époque où nous pouvions nous payer le luxe d'organisations superflues et de discussions stériles pour une thune annuelle ou d'autres mythes semblables.

Il s'agit de savoir ce que nous voulons et d'agir ensuite en conformité avec les décisions que nous aurons prises.

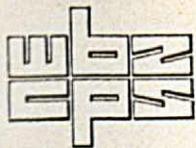
Guido Staub
Präsident des VSG / Président de la SSPES

Dialogue 3: Famille ou communauté?

«Vivre en famille ou en communauté?»: de plus en plus de jeunes se posent cette question de nos jours. C'est aussi le thème abordé par «Dialogue», revue d'information politique et civique destinée à la jeunesse romande, dans son troisième numéro qui vient de paraître.

Présentant, entre autres aspects, un historique de la famille, la révision du droit de la famille, les mesures prises par la Confédération en faveur de la famille, ainsi que la communauté d'habitation en tant qu'alternative possible à la famille traditionnelle, ce numéro de «Dialogue» se veut avant tout un élément de réflexion destiné aux jeunes et aux personnes concernées, à l'heure où beaucoup de spécialistes se penchent sur la «crise de la famille d'aujourd'hui».

En outre, des pages spéciales consacrées aux économies d'énergie et à l'Année de l'Enfant, de même qu'un dossier sur les élections nationales d'octobre, complètent ce numéro de «Dialogue». Toute personne intéressée peut recevoir ce numéro gratuitement en écrivant à «Dialogue», case postale 150, 1095 Lutry.



Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer

Centre suisse pour le perfectionnement des professeurs de l'enseignement secondaire

Weiterbildungszentrale, Postfach 140, 6000 Luzern 4, 041/421496

Le CPS en 1978

En 1978, le CPS a réalisé 53 cours et journées d'étude, dont le Congrès international des professeurs de langues vivantes à Lucerne (organisé en commun avec les Eurocentres). Le nombre des participants a atteint le chiffre record de 2060 (sans compter les quelque 600 personnes venues au Congrès de Lucerne). Pas moins de 300 directeurs de cours, conférenciers et animateurs ont assuré la réalisation des projets. Près de 100 professeurs de gymnase et d'autres experts œuvrent dans le cadre des 14 groupes chargés de l'étude de certains problèmes particuliers. Les responsables du perfectionnement dans les sociétés affiliées de la SSPE se sont rencontrés lors d'un colloque pour mettre au point les programmes futurs du CPS. Les relations avec nos collègues d'autres pays se sont intensifiées ; elles se traduisent par la présence d'une soixantaine de maîtres étrangers à nos cours, par la participation d'enseignants suisses aux cours de perfectionnement en dehors de nos frontières ainsi que par des échanges de professeurs avec les Etats-Unis et le Canada.

Citons parmi les activités diverses la coopération active du CPS avec les institutions de formation des enseignants du second cycle secondaire, travaux qui ont abouti à la publication d'un rapport sur la situation actuelle dans ce domaine.

Le CPS s'efforce de donner une information aussi complète que possible sur les cours proposés par lui-même et par d'autres institutions : en publiant assez tôt le programme général (expédié à tous les membres de la SSPE), par le biais des communications du CPS (adressées aux établissements de l'enseignement secondaires et aux départements de l'instruction publique), par des renseignements détaillés envoyés aux membres des groupements concernés, par les avis passés dans le gh. La situation dans le domaine de la documentation et de l'information n'est pas encore idéale, mais nous espérons améliorer nos services grâce à la modeste augmentation de l'effectif du personnel prévue en 1979.

(Le rapport annuel pour 1978 contient également un aperçu de l'activité du CPS durant ses 10 premières années ; il peut être obtenu auprès du CPS sur simple demande.)

Mutations

M. Pio Fässler a quitté le Comité central en juin 1978 ; il en fut membre dès l'entrée en fonction du CPS. Son successeur est M. Stefan Fuchs, directeur de l'école cantonale de Pfäffikon.

M. Walter Gut, conseiller d'Etat à Lucerne, a démissionné de la fonction de président du Comité directeur qu'il assumait depuis 1971. Dès le 1^{er} mai 1979, le Comité directeur est présidé par M. Anton Scherer, conseiller d'Etat, chef du département de l'instruction publique du canton de Zoug.

Depuis le début de 1979, notre secrétariat est assuré par Mademoiselle Rosmarie Sturny. Mademoiselle Monika Wyssmann, qui travaillait au CPS depuis 1975, a donné son congé en juin 1979.

Le Comité de la CDIP a nommé Mademoiselle Verena Müller, licenciée ès lettres, au poste de collaboratrice scientifique, avec entrée en service le 1^{er} septembre 1979. En automne, l'effectif sera complété par une deuxième secrétaire.

Fritz Egger

Die WBZ im Jahre 1978

1978 kamen 53 Kurse und Studientagen zur Durchführung, unter ihnen der internationale Fremdsprachenkongreß in Luzern (gemeinsam mit den Eurozentren organisiert). Die Beteiligung hat die bisher höchste Zahl von 2060 Teilnehmern erreicht (ohne die rund 600 Teilnehmer am Luzerner Kongreß). Die Kurse wurden von gegen 300 Kursleitern, Referenten und Assistenten betreut. Gegen 100 Gymnasiallehrer und weitere Fachleute wirken in den 14 Arbeitsgruppen, welche mit dem Studium besonderer Fragen beauftragt sind. Die Verantwortlichen für die Weiterbildung der Fachverbände des VSG wurden zu einer Kursleitertagung eingeladen, an der die Gestaltung der zukünftigen WBZ-Programme besprochen wurde. Die Verbindungen mit ausländischen Fortbildungsinstitutionen wurden ausgedehnt; ihre Auswirkungen zeigen sich in der großen Zahl ausländischer Teilnehmer (über 60) an den WBZ-Kursen und im Lehreraustausch mit den USA und mit Kanada.

Unter den weiteren Tätigkeitsbereichen sei die Zusammenarbeit mit den Ausbildungsinstitutionen der Mittelschullehrer erwähnt, welche in die Veröffentlichung eines Berichts über den Ist-Zustand auf diesem Gebiet in der Schweiz ausmündet.

Die WBZ bemüht sich um eine möglichst umfassende Information über die eigenen Veranstaltungen und solche anderer Organismen durch frühzeitige Veröffentlichung des Jahresprogrammes (allen Mitgliedern des VSG zugestellt), durch die Mitteilungen der WBZ (an die schweizerischen Mittelschulen und Erziehungsdirektionen), durch die Detailprogramme, welche an die Mitglieder der betroffenen Fachverbände gehen, durch Hinweise im gh. Wir sind uns bewußt, daß die Situation noch nicht ideal ist, wir hoffen aber, diesen Dienst dank der bescheidenen Personalerhöhung verbessern zu können.

(Der Jahresbericht 1978 enthält auch einen Rückblick auf die Tätigkeit der WBZ während der ersten 10 Jahre ihres Bestehens; er kann bei der WBZ angefordert werden.)

Mutationen

Herr Pio Fässler, Mitglied des Leitenden Ausschusses seit der Betriebsaufnahme der WBZ, hat im Juni 1978 altershalber demissioniert. Sein Nachfolger ist Herr Stefan Fuchs, Rektor der Kantonsschule Pfäffikon.

Herr Regierungsrat Walter Gut, Präsident des Leitenden Ausschusses seit 1971, hat Ende April 1979 diesen Posten abgegeben. Der Leitende Ausschuss wird nun von Herrn Regierungsrat Anton Scherer, Erziehungsdirektor des Kantons Zug präsiert.

Seit Anfang 1979 wird das WBZ-Sekretariat von Fräulein Rosmarie Sturny geführt.

Nach vierjähriger Tätigkeit in der WBZ hat Fräulein Monika Wyssmann im Juni 1979 unser Sekretariat verlassen.

Der Vorstand der EDK hat als wissenschaftliche Mitarbeiterin Fräulein Verena Müller, lic. phil. I, gewählt; Fräulein Müller nimmt ihre Tätigkeit am 1. September 1979 auf. Im Herbst wird das Personal noch durch eine zweite Sekretärin ergänzt.

Fritz Egger

Nächste Kurse Prochains cours

Für die folgenden Kurse läuft die Anmeldefrist demnächst ab:

Le délai d'inscription pour les cours suivants expirera prochainement :

- 911 D Sprachschulung im Deutschunterricht (ab neuntem Schuljahr) 11. bis 16. November 1979, Dorfberg, Langnau
- 919 FS/VSG Méthodologie et didactique des langues étrangères, 16–19 janvier 1980, Montana-Crans
- 955 Ph L'enseignement de la philosophie – exercices pratiques sur le thème: Philosophie de l'action / Praktische Übungen zum Philosophieunterricht «Philosophie des Handelns», 3–8 décembre 1979, Fribourg
- 962 Info Informatik im Mittelschulunterricht / L'informatique dans l'enseignement secondaire, 26./27. Oktober 1979, Interlaken
- 976 SBP Der Lehrer im Gespräch mit dem Schüler, 26. bis 29. November 1979, Schloß Hünigen, Konolfingen
- 981 HSG Rechtskunde an Berufs- und Mittelschulen, 6. bis 8. Dezember 1979, Kongreßhaus Schützengarten, St. Gallen

Erzieherisches Sehen und Handeln

Radiokurs im Medienverbund

Anregungen zur besseren Bewältigung des erzieherischen Alltags

Ab Januar 1980 wird ein halbjähriger Radiokurs «Erzieherisches Sehen und Handeln» vom Schweizer Radio ausgestrahlt.

Das Projekt befaßt sich mit zentralen Fragen der Erziehung und soll allen Teilnehmern helfen, ihre eigenen Erziehungsprobleme besser zu sehen und damit neue Lösungen zu versuchen.

Mit Hilfe von Radiosendungen, schriftlichem Begleitmaterial und Arbeitsgruppen werden fünf Themenblöcke bearbeitet:

- | | |
|---|--------------|
| – Verhaltensstörung – Was geschieht, wenn man auffällt? | Januar 1980 |
| – Schulversagen – Vergißt die Schule unsere Kinder? | Februar 1980 |
| – Beruflich-soziale Lebensperspektiven – Was soll aus unseren Kindern werden? | März 1980 |
| – Schwierigkeiten beim Erwachsenwerden – Generationsprobleme | Mai 1980 |
| – Alternativen zur Erziehung | Juni 1980 |

Jeder Themenblock wird also über eine Zeit von vier Wochen geführt und soll beispielhaft aufzeigen, welche Zusammenhänge bei der Entstehung und Bewältigung von Erziehungsproblemen zusammenwirken und wie es notwendig und möglich ist, dass der einzelne bei Konflikten die Erlebnisweise und die Sicht der anderen Beteiligten zu sehen vermag. Damit soll jeder Teilnehmer befähigt werden, in seinem eigenen Leben problemangemessener und gemeinschaftlich zu handeln.

Interessierte können ab Mitte Oktober 1979 beim Zentralbüro, Rebgasse 1, 4058 Basel, einen Prospekt mit genauen Daten und Anmeldeformularen verlangen.

Bildungspolitische Kurzinformationen

Tour d'horizon sur la politique de l'éducation

Hochschulzugang

Auch im Jahr 1979/80 wird es keine Zulassungsbeschränkungen für Mediziner geben. Die Vormeldeaktion hat 1717 Anmeldungen ergeben, wobei mit einer Rückzugsquote von 17% zu rechnen ist, wie die Erfahrung lehrt. Das ergäbe einen Anfangsbestand von 1425 Studierenden im ersten Semester. Diese Zahl liegt um 1,5% höher als im Vorjahr, aber immer noch unter der Aufnahmekapazität von 1447 Studienplätzen. Notwendig sind allerdings wiederum zahlreiche Umleitungen (NZZ 26. 6. 79).

Hochschulen

Mittelaufwendung

Im Jahre 1977 sind die Gesamtausgaben für die Hochschulen gegenüber 1976 um 33 Millionen oder 2,1% auf 1603 Millionen gestiegen. Sie wuchsen damit – erstmals seit langem – weniger als das Bruttosozialprodukt, jedoch stärker als die gesamten Ausgaben von Bund, Kantonen und Gemeinden, die sogar etwas zurückgegangen sind.

In den letzten 17 Jahren verzeichneten die Hochschulausgaben eine äußerst expansive Entwicklung, haben sie doch von 162 Millionen im Jahre 1960 auf 1603 Millionen im Jahre 1977 zugenommen und sich damit verzehnfacht. Dies entspricht einem mittleren jährlichen Ausgabenwachstum von 14,4%. Im Vergleich dazu haben sich die Gesamtausgaben von Bund, Kantonen und Gemeinden in dieser Periode etwas mehr als versechsfacht oder jährlich um 11,5% erhöht. Das Bruttosozialprodukt hat seit 1960 nur knapp um das Vierfache, oder pro Jahr um 8,4% zugenommen.

Rund ein Fünftel der gesamten Hochschulausgaben entfällt auf die Investitionen. Allerdings schwanken diese von Jahr zu Jahr und von Universität zu Universität sehr stark. Insgesamt sind die Investitionen der Hochschulen gegenüber 1976 um 3,3% angestiegen. Überdurchschnittlich haben die Investitionsausgaben bei den Universitäten Neuenburg (+ 54,7%), und Zürich (+ 50,6%) zugenommen. Demgegenüber verzeichnen die Universitäten Basel (- 40,9%), Bern (- 24,4%), Freiburg (- 42,3%) sowie die ETH-Zürich gegenüber dem Vorjahr rückläufige Investitionen. Die Betriebsausgaben, die rund vier Fünftel der Gesamtausgaben der Hochschulen beanspruchen, haben gegenüber 1976 um 1,9% zugenommen. Bei dieser Ausgabengruppe sind die Wachstumsunterschiede zwischen den einzelnen Hochschulen naturgemäß bedeutend kleiner als bei den Investitionen.

Die Betriebseinnahmen der Hochschulen vermögen nur einen geringen Teil der Gesamtausgaben zu decken. Bei den kantonalen Hochschulen machte der Betriebsertrag 1977 5,8% der Gesamteinnahmen aus, gegenüber 6,3% im Jahre 1976. Die gesamten Betriebseinnahmen (ohne diejenigen der ETH) im Betrage von 67 Millionen Franken setzten sich im wesentlichen aus Gebühren und Kolleggeldern (38,6 Millionen Franken oder 57,4% der Betriebseinnahmen), den Einnahmen aus Arbeiten für Dritte (10,1 Millionen Franken oder 45,0%) und den Spenden und Legaten (6,0 Millionen Franken oder 8,9%) zusammen. Von größerer Bedeutung sind die Betriebseinnahmen nur für die Universität Freiburg (12,6% der Gesamteinnahmen) und für die Hochschule St. Gallen (39,5%); bei der ersteren spielen vor allem die Spenden und Legate eine wichtige Rolle, während bei der letzteren die Gebühren und Kollegelder sowie die Einnahmen aus Arbeiten für Dritte verhältnismäßig stark ins Gewicht fallen.

Die Hauptlast der Ausgaben für die schweizerischen Hochschulen hat die öffentliche Hand zu tragen. Im Jahre 1977 deckte der Bund die Ausgaben für die ETH zu 95%. Zudem trug er 22% der gesamten Ausgaben für die kantonalen Hochschulen. Die Bundessubventionen schwanken zwischen 18,0% (Genf) und 54,7% (Freiburg) der Ausgaben. Absolut betrachtet erhielt die Universität Zürich den größten und die Hochschule St. Gallen den geringsten Bundesbeitrag. Die von den Kantonen getragenen Hochschullasten (ohne Hochschule St. Gallen) variieren zwischen 32% (Freiburg) und 79% (Genf) des Ausgabentotals. Die Gemeinden leisten in der Regel keine oder nur unbedeutende Beiträge. Eine Ausnahme bildet die Stadt St. Gallen, deren Leistung im Jahre 1977 3,3 Millionen oder 16,5% der Ausgaben der Handelshochschule St. Gallen ausmachten.

Basel

Im Wintersemester 77/78 kamen 39,1% der Schweizer Studenten an der Uni Basel aus Basel selber, 30,1% aus Baselland, 6,2% aus Solothurn, 6,1% aus dem Aargau, 4,7% aus dem Kanton Luzern, 0,4% aus Nidwalden und 13,4% aus den übrigen Kantonen (uni nova 17/79).

Genève

Au cours de sa séance du 28 mars 1979, le Conseil d'Etat, sur proposition du Département de l'instruction publique et de l'Université, et conformément à l'article 92 de la loi sur l'Université, a décidé de nommer Monsieur Claude BOSSY, en qualité de directeur de l'administration universitaire. – Né en 1937 à Genève, où il a fait ses études, M. Claude Bossy est licencié ès lettres et ès sciences économiques. Il a commencé sa carrière à l'Université en 1966 comme secrétaire administratif de la Faculté des sciences pour devenir l'année suivante secrétaire de l'Université puis, en 1977, directeur adjoint.

Zürich

Der Zürcher Kantonsrat hat eine Motion Blocher (SVP, Meilen) für die Vorbereitung eines Unterrichtsgesetzes knapp mit 72:60 Stimmen dem Regierungsrat überwiesen. Die Motion fordert eine Vorlage zu einem Gesetz, das «die organisatorischen und materiellen Grundsätze für das gesamte Bildungswesen – einschließlich der Berufsbildung – enthält» (NZZ 12.6.79).

ETH Lausanne

Der Ständerat stimmte in der Sommersession dem vom Bundesrat beantragten Kredit von 78,5 Millionen Franken für den Abschluß der ersten Etappe der Verlegung sowie den Ausbau der ETH Lausanne zu (NZZ 22.6.79; zur Botschaft des Bundesrates: 27.4.79).

ETH Zürich

Wie aus dem Jahresbericht der ETHZ hervorgeht, wuchs die Gesamtzahl der Studierenden der ETH Zürich im Berichtsjahr nur schwach, nämlich von 7229 auf 7363 Studierende. Davon sind 11,8% Studentinnen und 12,7% Ausländer. Der Anteil der Bauingenieure ging erneut stark zurück, dagegen nahm die Zahl der Elektroingenieure stark zu. Mit 1112 Studierenden bilden sie die größte Abteilung (NZZ 20.6.79).

Auf Anregung der Reformkommission hat die Vorstandskonferenz die Handhabung des Testatwesens wie folgt präzisiert: 1. Der zuständige Dozent bestätigt durch die Erteilung des Schlußtestates die aktive Teilnahme des Studierenden an der betreffenden Lehrveranstaltung oder Studienarbeit. 1.1 Unter «aktiver Teilnahme» ist der Besuch der Lehrveranstaltung und die ordnungsgemäße Erledigung von allfälligen Übungen und Arbeiten zu verstehen, d. h. eine persönliche Erfüllung der vom zuständigen Dozenten gestellten Anforderungen. 2. Die Testatbedingungen sind vom zuständigen Dozenten jeweils zu Beginn des Semesters ausdrücklich und vorzugsweise schriftlich bekanntzugeben, wobei auf später eintretende Studierende Rücksicht zu nehmen ist. 2.1 Soweit Übungen und Arbeiten (z. B. Vorträge) während der unterrichtsfreien Zeit auszuarbeiten bzw. vorzubereiten sind, ist der Gesamtbelastung der Studierenden nach Normalstudienplan Rechnung zu tragen. 2.2 Für Studierende, welche während des Semesters infolge von Krankheit, Unfall, Militärdienst oder aus anderen Gründen vom Rektorat kurzfristig beurlaubt werden, sind die quantitativ gestellten Anforderungen im Einzelfall zu reduzieren oder es ist ihnen die Möglichkeit des freiwilligen Nacharbeitens zu gewähren. 3. Die Schlußtestate sind im Rahmen des Prüfungsrechts Voraussetzung für die Zulassung zu den Prüfungen. Die für die Zulassung testatpflichtigen Lehrveranstaltungen und Studienarbeiten sind im besonderen Diplomprüfungsregulativ der einzelnen Fachabteilung festgesetzt. 3.1 Eine freiwillige Leistungsbewertung durch den zuständigen Dozenten dient dem Studierenden als Maßstab für den Stand seiner Kenntnisse und die notwendigen Prüfungsvorbereitungen. 4. Führt eine Testatverweigerung zur Nichtzulassung zu einer Prüfung, so ist dies dem Studierenden durch den Abteilungsvorstand schriftlich mitzuteilen. Beschwerdeinstanz ist der Rektor.

Forschung

Der Nationalrat hat in der Sommersession nach einem engagierten Votum von Bundespräsident Hans Hürlimann, dem Vorsteher des Departements des Innern, oppositionslos den Forschungskrediten für die Jahre 1980–83 in der Höhe von 610 Millionen Franken für den Nationalfonds und von 21,4 Millionen für die Krebsforschung zugestimmt. Trotz der Einstimmigkeit – alle Abänderungs- und Rückweisungsanträge wurden vor der Geamtabstimmung zurückgezogen – wurde teils heftige Kritik an einzelnen Praktiken des Nationalfonds und an einzelnen Forschungsbeiträgen geübt (Vaterland 15.6.79).

Fachbereiche

Phil. I

Rund 13000 Studierende sind zur Zeit an den Philosophischen Fakultäten I der Schweizer Universitäten eingeschrieben, und jedes Jahr beginnen mehr als 2500 Maturanden, Sprachen, Geschichte, Kunstwissenschaften und die andern Phil.-I-Fächer zu studieren. Welche beruflichen Tätigkeiten stehen ihnen nach dem Studienabschluß offen? Wie verhalten sich Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt? Was setzen die möglichen Arbeitgeber bei den Phil.-I-Absolventen voraus? Antworten auf diese Fragen versucht eine Schrift der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für akademische Berufs- und Studienberatung zu geben. Als Grundlagen dafür dienten Untersuchungen und Statistiken ebenso wie Interviews mit Vertretern verschiedenster Tätigkeitsbereiche in Kultur, Publizistik, Wissenschaft, Verwaltung, Industrie usw. Die gewonnenen Informationen sollen es den Phil.-I-

Studenten und -Interessenten ermöglichen, ihr Studium auf die berufliche Tätigkeit hin auszurichten, nötige Zusatzkenntnisse frühzeitig zu erwerben, ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt optimal auszunützen.

Medizin

Anfangs 1981 soll ein neues Reglement für die Medizinalprüfung in Kraft treten. Bis Ende Oktober dieses Jahres läuft das Vernehmlassungsverfahren. Die wichtigsten Punkte des neuen Reglementes sollen gemäß Entwurf die folgenden sein:

Das Medizinstudium dauert inklusive Diplomprüfung inskünftig sechs Jahre (bisher 13 Semester); Studienbeginn ist ausschließlich im Herbst. Das Studium gliedert sich in zwei Jahre Grundausbildung, drei Jahre klinische Ausbildung und ein Wahlstudienjahr (im 5. oder im 6. Jahr).

Die ärztlichen Prüfungen gliedern sich in eine erste Vorprüfung (naturwissenschaftliche Fachbereiche), eine zweite Vorprüfung (Morphologie und Embryologie, Physiologie, Biochemie, medizinische Psychologie) und die Diplomprüfung. Die erste Vorprüfung wird theoretisch durchgeführt, die zweite Vorprüfung und die Diplomprüfung haben auch einen praktischen Teil. Die bisherige dritte Vorprüfung (klinische Grundfächer) wird in die Diplomprüfung integriert.

Theoretische Prüfungen können mündlich (wie bisher) oder schriftlich (nach dem Wahlantwort-Verfahren oder mit Kurzfragen-Kurzantworten) durchgeführt werden. Die meisten Hochschulen hatten in der Experimentierphase schriftliche Prüfungen erprobt.

Zum praktischen Teil der Diplomprüfung wird nur zugelassen, wer im Verlaufe des Studiums in Tests nachgewiesen hat, daß er die ärztlichen «Fertigkeiten» (Abklopfen, Abhören usw.) beherrscht.

Als Ziel des Medizinstudiums wird formuliert:

1. Der Medizinstudent soll beim Abschluß seines Studiums über grundlegende Kenntnisse, Fertigkeiten und eine Haltung verfügen, die ihn zur Ausübung des ärztlichen Berufes berechtigen. Sie sind die Grundlage und Voraussetzung für die Tätigkeit und die Weiterbildung in allen Bereichen der Medizin.

2. Dafür ist folgendes notwendig:

a) Bereitschaft zur Übernahme ärztlicher Verantwortung gegenüber Individuum und Gesellschaft;

b) Kenntnis des gesunden Menschen und der wichtigen Gesundheitsstörungen, ihrer Ursachen, ihrer Erscheinungsformen, der Möglichkeiten ihrer Verhütung und Beeinflussung sowie das Verständnis für deren Erforschung;

c) Fähigkeiten und Bereitschaft, entsprechende Aufgaben der Prävention, Diagnostik, Therapie und Rehabilitation zu übernehmen;

d) Fähigkeit und Bereitschaft, in der ärztlichen Tätigkeit zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen, aufrechtzuerhalten und mit anderen Menschen zusammenzuarbeiten;

e) Fähigkeit und Bereitschaft, die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erhalten, fortlaufend zu ergänzen und im Berufe anzuwenden;

f) Erkennen der Grenzen der eigenen Leistungsfähigkeit und Bereitschaft, daraus Konsequenzen zu ziehen.

(Freiburger Nachrichten 21.4.79)

Studentinnenanteil in einigen Fächern WS 77/78

	Total	wovon Studentinnen
Anglistik	980	59 %
Architektur	1131	18 %
Chemie	1816	12 %
Elektrotechnik	1412	1 %
Geschichte	1339	32 %
Humanmedizin	7136	27 %
Mathematik / Physik	2314	11 %
Pharmazie	1201	58 %
Psychologie / Pädagogik	3954	57 %
Recht	6861	24 %
Sekundarlehrer Phil. I	1174	45 %
Sekundarlehrer Phil. II	838	22 %
Theologie	1151	20 %
Turnen und Sport	305	35 %
Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	6293	17 %

Quelle: Eidgenössisches Statistisches Amt

Abgeschlossen: 27. Juni 1979

Alois Hartmann

EDK: Die Ausbildung der Lehrer der Sekundarstufen I und II

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren hat mit dem Informationsbulletin Nr. 15 vom Juni 1979 eine notwendige Übersicht über die Ausbildungsverhältnisse und -bedingungen der einzelnen Kantone für die Lehrer der Sekundarstufen I und II veröffentlicht. Wenn jemand den Reichtum eidgenössischer Individualität in diesem Bereich noch nicht glauben wollte, der findet hier die unausweichlichen «Glaubenssätze». Der Situationsbericht enthüllt natürlich auch die historische Spiegelung des progymnasialen und gymnasialen Bildungswesens in der Schweiz. Ohne Zweifel schafft dieser Bericht die unerläßlichen, sachlichen Grundlagen für das Überdenken der Ausbildungserfordernisse der Gymnasiallehrer mit der Zielsetzung, das Verhältnis zwischen Ausbildung und Anforderung der Zeit an die Schule ins Gleichgewicht zu bringen. Die Dokumentation gehört zu den zuverlässigen und unerläßlichen Arbeiten, die sonst niemand tut, ohne die aber auch der Fortschritt nicht möglich ist. AH

Koordinierende Tätigkeit der KOSLO

An der im Bürgerhaus in Bern abgehaltenen Präsidentenkonferenz der Konferenz Schweizerischer Lehrerorganisationen (KOSLO) wurde man sich bewußt, welche Vielfalt im schweizerischen Schulwesen vorhanden ist.

Wohl bestehen hoffnungsvolle Ansätze zu einer vernünftigen regionalen oder interkantonalen Schulkoordination, doch muß man Schritt für Schritt behutsam vorwärtsgehen und vorläufig nur am Rande an eine gesamtschweizerische Kooperation denken! Es braucht unendlich viel Geduld und Ausdauer, die Behörden und die Lehrkräfte der verschiedensten Schulstufen aus den einzelnen, nun 26 Kantonen, an den gleichen Verhandlungstisch zu bringen. Ein wertvolles Mittel dafür bildet die KOSLO.

Vielseitige Tätigkeit: Wie Geschäftsführer F. von Bidder in seinen Mitteilungen bekanntgab, fehlt es nicht an Arbeit in der KOSLO. Aber die aktive Mitarbeit läßt da und dort zu wünschen übrig. Oft werden die schon stark beschäftigten Präsidenten in die Leitung der KOSLO gewählt, was der Norm und den Statuten entspricht; aber es gibt in der Tat außerordentlich stark beanspruchte Lehrkräfte aller Schulstufen, die sich auch für öffentliche und politische Ämter zur Verfügung stellen und dann neben ihrem Hauptberuf nur noch eine knappe Freizeit besitzen. Und doch wäre eine regelmäßige gegenseitige Orientierung über die Anliegen der Lehrerschaft und namentlich über die intensivere Zusammenarbeit über die Kantonsgrenzen hinweg von größter Wichtigkeit!

Beziehungen zur EDK: Die Zusammenarbeit zwischen der EDK und der KOSLO hat sich im vergangenen Jahr noch enger gestaltet. Die heutige Situation im Erziehungs- und Bildungswesen führt dazu, daß die häufigen Kontakte je länger desto unentbehrlicher werden. Das heißt durchaus nicht, daß die KOSLO die Ansichten der EDK uneingeschränkt teilen würde. Die Tatsache, daß sowohl die EDK wie auch die KOSLO Dachorganisationen sind, bringt gewisse Schwierigkeiten mit sich. Auch wirkt die an und für sich so notwendige Schulkoordination vom wahltaktischen Standpunkt aus nicht mehr so «zugkräftig». Die KOSLO und ihre leitenden Organe bemühen sich natürlich darum, diese hoffentlich nur momentanen Schwierigkeiten zu überwinden.

Überprüfung der Statuten der KOSLO: Präsident Jean John ist der Meinung, daß die Statuten der KOSLO als einem wichtigen Dachverband näher und grundlegend überprüft werden sollten. Die allzu föderalistische Struktur, die wir heute haben, kann uns nicht be-

friedigen, denn sie bringt gerade für die, die am aktivsten und am engagiertesten mitarbeiten, Frustrationen und Unzufriedenheit. (Wenn das ein welscher Schulfreund sagt, erhält diese Feststellung doppeltes Gewicht!)

In der heutigen Zeit kann nur ein starker und einiger Gesamtverband die schweren Aufgaben lösen, die auf die Lehrerschaft zukommen werden. Das SIPRI-Projekt (Überprüfung der Situation in der Primarschule) ist angelaufen. Als Projektleiter wurden Werner Heller und Jean-Pierre Salamin gewählt, die je im Halbamt die keineswegs leichte Aufgabe übernehmen.

Zusammenarbeit: Der Ausschuß Lehrerbildung (gemeinsamer Ausschuß der Pädagogischen Kommission und der Kommission für Mittelschulfragen der EDK) ist an der Arbeit. F. Bettex, Lausanne, präsidiert das ausführende Koordinationsorgan der EDK-Beschlüsse über die «Lehrerbildung von morgen». Die drei Hauptstufen sind aufgrund eines Begehrens der KOSLO in diesem Gremium je durch einen aktiven Lehrer vertreten.

Fremdsprachenunterricht: Die Pädagogische Kommission (PK) der EDK besprach anfangs Mai 1979 das Thema «Einführung des Fremdsprachenunterrichts in den Regionen». Man muß eine Lagebesprechung vornehmen und ernsthaft prüfen, welche Unterstützungs- und Hilfsmaßnahmen und insbesondere welcher Beitrag der Lehrerschaft in den verschiedenen Regionen zu leisten möglich und notwendig sein werden. Die Mitgliederorganisationen, die Wert darauf legen, daß ihre Meinung in der PK-EDK vertreten wird, sind aufgefordert, sich mit einem KOSLO-Vertreter oder mit dem Konferenzsekretär (F. von Bidder in Zürich) in Verbindung zu setzen.

Umfrage zur Schulkoordination: Die ursprünglich angesetzte Frist vom 30. März 1979 wurde nur teilweise eingehalten. Es mußte eine Mahnung zur Beantwortung der unterbreiteten Fragen verschickt werden.

Bis heute haben von 22 Mitgliederorganisationen deren 13 geantwortet. Man wartet in Zürich sehnsüchtig auf den Rest der erwünschten Angaben! Eine Bitte des Berichterstatters: Sowohl in den Einladungen zu den Anlässen der KOSLO wie im Protokoll sollten alle Vornamen und auch die der KOSLO angeschlossenen zahlreichen Lehrerorganisationen einmal voll ausgeschrieben werden. Es ist mühsam, in einem speziell vorhandenen Abkürzungsverzeichnis die näheren Angaben nachschlagen zu müssen. Bei den Namen der Vertreter sollte auch der Wohnort beigefügt werden.

Otto Schätzle, Olten

Unesco : Weltausgaben für Bildung verdreifacht

Die öffentlichen Ausgaben für Bildungszwecke in aller Welt haben sich im Laufe eines Jahrzehnts fast verdreifacht. Sie betragen pro Kopf der Bevölkerung 1965 noch 38 US-Dollar jährlich, während es 1975 bereits 109 US-Dollar waren. Das geht aus dem Statistischen Jahrbuch der Unesco für 1977 hervor, das kürzlich erschienen ist. Trotzdem ist die Lücke zwischen den Bildungsmöglichkeiten zwischen Industrie- und Entwicklungsländern nach wie vor groß. Während auf die Bewohner der Industrieländer jeweils 268 Dollar entfielen, waren es in der Dritten Welt durchschnittlich nur 19 Dollar. Die höchsten Anteile verzeichneten Nordamerika mit 480, die Region Ozeanien mit 327 und Europa (ohne Sowjetunion) mit 230 Dollar, die niedrigsten Anteile hatten die arabischen Staaten mit 57, Lateinamerika mit 46, die Länder Asiens mit 29 und die Länder Schwarzafrikas mit 12 Dollar pro Einwohner.

Unesco-Kurier 5/6, 79

Nationale Schweizerische Unesco-Kommission: Wettbewerb für die Schaffung eines graphischen Signets «Schweizerische assoziierte Schulen der Unesco»

Ziel: Schaffung eines graphischen Signets «Schweizerische assoziierte Schulen der Unesco», welches am Eingang jeder assoziierten Schule angebracht werden kann, um so an die eingegangenen Verpflichtungen zu erinnern und noch vermehrt die Unesco-Erziehungsprogramme zur internationalen Verständigung bei Lehrern und Schülern bekanntzumachen.

Ausführung: Dieses Signet, das graphisch oder plastisch dargestellt werden kann, sollte vor allem für sich sprechen. Es könnte eventuell die Worte «Unesco» oder «assoziierte Schulen» enthalten oder vielleicht sogar eine kurze Devise, die die Solidarität der Völker oder die internationale Verständigung ausdrückt. Wir überlassen dies Ihnen. Unser Bewertungskriterium basiert vor allem auf Klarheit des Signets, das ebenfalls leicht zu reproduzieren sein sollte. Eventuell wird ein Graphiker zur Realisierung jenes Signets zugezogen, das den ersten Preis erhalten wird. Einzel- und Gruppenarbeiten sind willkommen (maximal drei Arbeiten pro Schule!).

Teilnehmer: Alle Schüler und Studenten ab 12 Jahren. Auch nicht-assoziierte Schulen sind willkommen.

Dokumentation: Bei der Nationalen Schweizerischen Unesco-Kommission, Eigerstraße 71, 3003 Bern, Tel. 031/61 35 50, erhältlich.

Einsendetermin: 1. November 1979.

Jury: Mitglieder der Nationalen Schweizerischen Unesco-Kommission und Fachleute (Lehrer an Kunst- und Zeichenschulen, Künstler usw.).

Preise: Drei Geldpreise (300, 200 und 100 Franken). Die prämierten Vorschläge und eventuell weitere Arbeiten werden in der pädagogischen Presse veröffentlicht.

Die eingesandten Arbeiten können nicht zurückgegeben werden.

Perspektiven: Frau und Studium

Halbzeit im ersten Zweijahreszyklus von «perspektiven»: Soeben ist das vierte Heft der Studien- und Berufswahlzeitschrift erschienen, die in den 19 Trägerkantonen (Tessin und Deutschschweiz, ohne Basel-Stadt) an die Mittelschüler der beiden obersten Klassen vor der Matur abgegeben wird.

Die Titelgeschichte von «perspektiven» 2/79 ist dem Thema «Frau und Studium» gewidmet. Wird auch heute noch den Mädchen bei ihrer Studien- und Berufswahl der Stempel «Du heiratest ja doch ...» aufgedrückt? Berichte von Frauen (mit/ohne Mann, mit/ohne Kind und mit/ohne Beruf außer Haus) ergänzen den Report, der den Problemen nachgeht, denen sich eine Studentin gegenübergestellt sieht. Rund 30 Heftseiten sind den Studien- und Berufseinführungen in Biologie, Romanistik, Musikwissenschaft, Politologie und Maschineningenieurwesen sowie den nichtakademischen Ausbildungen in Musik, Gymnastik und Rhythmik und dem Beruf des Dolmetschers/Übersetzers gewidmet. Einem weiteren Beitrag entnimmt der Maturand, mit welchen Arbeitstechniken er sich am besten auf die Matur vorbereitet, und der Uni-Anfänger erfährt Wissenswertes über die «Anatomie» des universitären Lehrkörpers. Ernsthaftes, Amüsantes sowie nützliche Tips enthält schließlich ein Porträt über den Studienort Bern und seine Universität.

Die Zeitschrift kann bezogen werden bei der Redaktion «perspektiven», Steinwiesstraße 2, 8032 Zürich (Tel. 01/47 50 27); Einzelheft Fr. 3.50, Jahresabonnement (4 Hefte) Fr. 12.-.

Muß die Bildungsreform reformiert werden ?

Zwei Wissenschaftler der Universität Essen haben die Frage untersucht, ob die Bildungsreform der letzten Jahre in der Bundesrepublik Deutschland zu den erhofften Erfolgen geführt hat. Insbesondere wollten sie feststellen, in welchem Maß die soziale Stellung der Eltern die Bildungsmöglichkeiten der Kinder bestimmt. Die in jüngster Zeit begonnenen oder bereits durchgeführten Reformen im Schulunterricht haben vor allem die Absicht, gleiche Chancen für alle Kinder, ungeachtet ihrer sozialen Herkunft, zu schaffen. In der Praxis bedeutet das: bessere Chancen für die Kinder aus Familien der unteren Schichten, vor allem der Arbeiter und Bauern. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden hauptsächlich drei Maßnahmen ergriffen.

Erstens bemüht man sich, den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen zu erleichtern; zum Beispiel, indem man den Kindern mehr Zeit für die Umstellung läßt. Zweitens wird heute mehr als früher darauf Rücksicht genommen, daß die Begabungen sich unterschiedlich entwickeln. Nicht alle Kinder entdecken oder erweisen ihre Fähigkeiten zur gleichen Zeit: beim einen dauert es kürzer, beim anderen länger. Deshalb ist im heutigen Bildungssystem ein weitgehend problemloser Wechsel zwischen Schulformen und Fachrichtungen vorgesehen. Das System ist so angelegt, daß jede Begabung zu gegebener Zeit erkannt und zum Tragen gebracht werden kann. Auf diese Weise gelingt es, bisher ungenutzte Begabungsreserven auszuschöpfen. Drittens wurde dafür gesorgt, daß ein längerer Schulbesuch der Kinder die Familien wirtschaftlich nicht zu stark belastet. Der Staat trägt die Kosten der Lernmittel, die früher von den Eltern bezahlt werden mußten; und er gewährt Zuschüsse an die Familien, solange die Kinder sich in der Ausbildung befinden. Die beiden Forscher, Dr. G.-A. Hochstrate und Dr. W. Jeske, kommen zu dem Ergebnis, daß die Reform bisher «große Veränderungen nicht bewirkt» habe. Ein wesentlicher Teil, und zwar das Bemühen um größere «Chancen-Gerechtigkeit», sei gescheitert. Nach wie vor würden Verlauf und Erfolg der Schulbildung hauptsächlich durch Atmosphäre und Situation der Familie beeinflußt. Die Schule festige die aus der Familie mitgebrachten, von der sozialen Stellung bedingten Unterschiede – sie sei, beim heutigen Stand, nicht in der Lage, diese Ungleichheit abzubauen. Kinder aus unteren Schichten seien benachteiligt, Kinder aus höheren Schichten begünstigt. Somit habe die Schule, trotz fortschrittlicher Lehrpläne und Lehrmethoden, immer noch einen konservativen Charakter. Die Untersuchung der beiden Wissenschaftler konzentriert sich auf die Stellung des Haupt-Ernährers, in der Regel also des Vaters; und benutzt für seine Zuordnung nicht nur die berufliche Position, sondern auch eine Reihe weiterer Merkmale: die Höhe des Einkommens, das Vorhandensein von Eigentum (in Geld- oder Sachwerten), die Wohnverhältnisse (Eigenheim oder Miete), die Zahl der Kinder, die Art der Tätigkeit (körperlich oder geistig, regelmäßige Arbeitszeit oder Wechselschicht), die eigene Schulbildung (einschließlich der Frage, ob sie den ursprünglichen Wünschen entspricht oder nicht). Die Verfasser bezeichnen ihre Arbeit als empirische Querschnittstudie. Sie analysierten auf Grund der Auswertung von Fragebogen die Verhältnisse in den Familien von 560 Schülern der Stadt Witten im westfälischen Industriegebiet. Außerdem stützten sie sich auf vorliegende Untersuchungen der Autoren Baur Jürgens und Rolff.

Die Auswertung des Materials ergab, daß die von der Bildungsreform gewollte Chancengleichheit durch familiäre Umstände erheblich geschmälert wird. Viele Schüler sind den Anforderungen des Unterrichts nur gewachsen, wenn sie (außerschulische) Nachhilfe erhalten.

Väter mit geringem Einkommen können Nachhilfestunden jedoch nicht bezahlen. Ihre Kinder können deshalb im schulischen Wettbewerb häufig nicht mithalten. Ferner sind in den unteren sozialen Schichten im allgemeinen die Wohnungen der Familien kleiner. Die Schüler brauchen jedoch ausreichenden Raum für ungestörte intensive Einzelarbeit. Wenn ihnen dieser Platz nicht zur Verfügung steht, wird ihre Leistung nachlassen. Ein weiteres Problem bringt die sogenannte «Arbeiter-Mentalität» mit sich. Je geringer das Einkommen einer Familie ist, desto weniger ist sie imstande, für die Zukunft zu planen und vorzusorgen. Sie neigt dazu, vor allem die Bedürfnisse der Gegenwart zu befriedigen. Die Schule ist jedoch eine Sache, die sich nicht in der Gegenwart, sondern erst in der Zukunft auszahlen wird. Die nicht auf langfristiges Denken eingestellte Familie findet es deshalb im allgemeinen «nicht tragisch», wenn die Kinder wegen Schwierigkeiten die Schule verlassen. In den Familien geistig beziehungsweise nicht-körperlich tätiger Väter werden die Kinder bereits vor der Schulzeit im Sinne der Schule, das heißt in der Erwartung hoher Leistungen, erzogen. Schule und Elternhaus ergänzen sich. Die Kinder körperlich tätiger Eltern werden dagegen in einem Spannungszustand gehalten, weil zuhause andere (oft gegensätzliche) Vorstellungen herrschen als in der Schule.

In der wissenschaftlichen Theorie diskutiert man noch immer darüber, ob der Charakter des Menschen mehr durch Veranlagung oder mehr durch die Einflüsse der Umwelt, durch das Milieu, bestimmt wird. Die beiden Erziehungsforscher aus Essen bekennen sich zu der These, daß die Vorbereitung in der Familie darüber entscheidet, wieweit Begabung, also Veranlagung, sich überhaupt entfalten kann. Daraus folgt, daß der Schulerfolg und damit die Berufschancen stark durch die soziale Herkunft bestimmt werden. Hochstrate und Jeske empfehlen deshalb eine «Reform der Reform». Sie regen dazu an, die bisher nicht erreichten Ziele der Bildungsreform, vor allem die Chancen-Gerechtigkeit, auf neuen Wegen anzusteuern. Unter anderem schlagen sie vor, den Leistungsbegriff des bestehenden Schulsystems zu verändern. Dieser Begriff sei beim gegenwärtigen Stand noch zu stark an «typische Mittelstandswerte» gebunden, wie etwa: Rivalität statt Zusammenarbeit, Respekt vor Autorität, höflich-korrekte Umgangsformen, gepflegte Ausdrucksweise, Sauberkeit, Ordnungsliebe. Wenn solche Maßstäbe überbewertet würden, seien Kinder aus unteren Schichten von vorneherein im Nachteil.

Hochstrate und Jeske halten es für unerlässlich, in der unteren sozialen Schicht zunächst einmal die Einstellung der Eltern zur Frage der Schulbildung zu ändern. Sowohl in der Schule als auch in der Familie sollen die Kinder ermuntert werden, Schwierigkeiten nicht aus dem Weg zu gehen, sondern sie zu bewältigen. Wenn es gelinge, Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit der Unterprivilegierten zu aktivieren, werde die Schule sich schließlich der gewandelten Situation anpassen und dem Bildungsanspruch der Unterschichten entgegenkommen. Man müsse den Eltern Gelegenheit geben, sich «parallel» zu den Kindern zu emanzipieren, damit zwischen ihnen keine Entfremdung entstehen könne. BW 3/4/79

Lehrer im Kanton Zürich

Die Akademische Berufsberatung des Kantons Zürich hat soeben ein Buch über den Beruf des Lehrers herausgegeben mit dem Titel «Lehrer im Kanton Zürich». Auf 142 Seiten werden all diejenigen Lehrerberufe vorgestellt, die im Kanton Zürich erlernt und ausgeübt werden können. Der Schwerpunkt der Publikation liegt auf den Berichten von Lehrern über ihren Berufsalltag. Diese Beiträge wurden von Lehrern verfaßt, die an verschiedenen Schulen unter verschiedenen Bedingungen unterrichten und die unterschiedlich lange im Beruf stehen. Diese Berichte schildern Berufserfahrungen, die sicher nicht nur für Lehrer im Kanton Zürich zutreffen. Die Darstellung weiterer Berufsfragen wie die Anstellungsbedingungen und die Anstellungsmöglichkeiten bezieht sich hingegen fast ausschließlich auf zürcherische Verhältnisse.

Das Buch ist in erster Linie für diejenigen geschrieben, die selbst einmal Lehrer werden wollen oder dies als Möglichkeit in Betracht ziehen. Da sich – nach der Annahme des neuen Lehrerbildungsgesetzes durch das Zürcher Volk im September 1978 – für die meisten Lehrerberufe die Ausbildung im Umbruch befindet, wird in dieser Schrift auf die Darstellung der Ausbildungswege verzichtet. Eine Dokumentation der zur Zeit gültigen Ausbildungsgänge kann jedoch bei der Akademischen Berufsberatung ausgeliehen werden.

Das Buch «Lehrer im Kanton Zürich» kann bei der Akademischen Berufsberatung des Kantons Zürich (Hirschengraben 28, 8090 Zürich) entweder persönlich bezogen (zum Preis von Fr. 10.–) oder aber schriftlich bestellt werden (mit zusätzlicher Verrechnung der Versandkosten).

Schulkoordination über Lehrplanreform. Jahrbuch der schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Jahrgang 63/64 (1977/78). 263 Seiten. Broschiert Fr. 28.–. ISBN 3-7193-0616-X.

Das neuste Jahrbuch der schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) behandelt das Problem der kantonalen Lehrpläne. Wie können bei ihrer Erstellung die Kantone zusammenarbeiten, wo und wie sollte koordiniert werden?

In einem ersten Teil geht es um die schulpolitische Frage der Koordination von Lehrplänen, um ein Aufzeigen der Möglichkeiten und Grenzen einer solchen Koordination. Der zweite Teil, über die heutigen Volksschullehrpläne und Stundendotationen, gibt die Resultate einer im Auftrag des Sekretariates der EDK durchgeführten Analyse der Stundentafeln in den 25 Kantonen wieder. Der dritte Teil handelt von Funktion, Form und Inhalt künftiger Lehrpläne. Der vierte Teil schließlich erörtert die Möglichkeiten der Entwicklung künftiger Lehrpläne.

Dieses Buch wurde aus der Sicht des schulpolitisch engagierten Erziehungswissenschaftlers geschrieben. Die Autoren selbst sind alles Leute, die von ihrer beruflichen Tätigkeit her eine Scharnierstellung zwischen Forschung, Schulpraxis und Schulpolitik einnehmen.

Der Band ist durchgehend zweisprachig (deutsch und französisch) mit einer Zusammenfassung in italienischer Sprache.

Groupe français d'éducation nouvelle, **Le pouvoir de la poésie.** En collaboration, sous la direction de Michel Cossem. Casterman, Paris 1978. 223 p., bibl.

De tout temps, on s'est avisé que la littérature ou la poésie ou l'écriture et la pédagogie ont des objectifs communs.

Le présent ouvrage se propose de faire découvrir ou redécouvrir les relations entre les unes et l'autre.

C'est dans et par la langue que se forme la personnalité, pensait Wallon, et pour Lacan on naît (on est) par le langage.

Alors dans les mots se trouve la conquête du monde et les moyens d'y parvenir sont dans une démarche à trois pôles :

- l'observation des faits de langage enfantin
- l'observation et l'analyse des conduites verbales enfantines
- l'observation et l'analyse des productions verbales enfantines

Cultiver l'écoute, donner l'initiative aux enfants, l'adulte étant présent pour accueillir, observer, décrire.

La poésie est créativité, la poésie est activité, la poésie est expression et jeu.

« Nous nous garderons bien d'assimiler les productions de nos élèves à celles des poètes ; car, si les productions des poètes sont un langage maîtrisé, les « trouvailles » des enfants restent, elles, bien souvent fait de hasard et ne sont en aucun cas le résultat d'une maîtrise de la langue. »

Mais les conseils donnés sont de nature à élargir l'horizon de la langue :

- Vivre en poésie
- Accueillir et valoriser les productions des enfants
- Leur permettre de s'enrichir en jouant avec les mots
- Favoriser les échanges entre classes...

Le Groupe Français d'Education Nouvelle apporte une fois encore un souffle nouveau par son engagement et son dynamisme. Les nombreux auteurs signataires des divers chapitres prouvent que la collaboration n'est pas un vain mot et que tous les enseignants ne sont pas des individualistes bornés.

Pour qui s'intéresse à la langue, il y a des idées à prendre ici car il convient comme dit Jean-Hugues Malineau, d'enseigner le français d'une manière dynamique, de donner à chacun armes et moyens, de faire appel à toutes les ressources du langage et à toutes les énergies de l'enfant sans en privilégier aucune. Ainsi, la poésie pourra-t-elle être découverte et faite par tous.

Les divers chapitres traitent de certains aspects bien particuliers :

1. Approches poétiques du langage enfantin
2. Notes et hypothèses à propos de la fonction métalinguistique chez l'enfant
3. Créativité poétique et culture de l'imaginaire
4. La poésie et l'institution scolaire de 1923 à 1972
5. La poésie à l'école maternelle
6. La poésie à l'école élémentaire
7. La poésie dans le second cycle de l'enseignement secondaire
8. La double parole : fonction de la métaphore
9. Des jeux pour dire, des mots pour jouer
10. Poésie et linguistique
11. Poésie et psychanalyse
12. La poésie en question(s)
13. Ateliers d'écriture

Conclusion : une intéressante réflexion qui mène au-delà d'un simple parti-pris et qui veut non seulement élargir la conception d'apprentissage de la langue mais initier.

Et comment ne pas être sensible à tant de trouvailles d'enfants que tout éducateur et tout parent ont découvertes au détour du chemin, qu'ils auraient voulu garder en mémoire mais que faute de les avoir notées, ils ont oubliées :

- J'ai cueilli la fleur du soleil
- Le soleil a mis ses piquants
- Il y a comme une horloge dans la gouttière
- Le vent, c'est le cheval du ciel
- Le paon, c'est une poule qui fleurit

Un but louable des auteurs : Réconcilier poésie et pédagogie ! Est-ce une gageure ? Je souhaite que non !

Ph. Moser, IRDP

Marcel Frydman et Raoul Jambe, **S'informer pour se former : utilisation d'un matériel de référence : expériences et perspectives**. F. Nathan, Paris et Editions Labor, Bruxelles 1978. 268 p. ; 22 cm.

Rendre l'individu capable de consulter efficacement n'importe quel document sur n'importe quel sujet, transformer en habitude une recherche épisodique pour l'intégrer aux mœurs de nos élèves, voilà le but que se proposent d'atteindre les auteurs.

Il y a ici, comme dans les autres ouvrages de cette collection, le désir de jeter un pont entre la recherche et la pratique quotidienne.

Une partie de l'ouvrage au moins semble répondre aux besoins immédiats des enseignants. Cette première partie relate une expérimentation effectuée dans le plus pur style de la recherche universitaire : spécification des objectifs ; délimitations des hypothèses ; description de la stratégie mise en place ; analyse statistique des données ; conclusions tirées des résultats enregistrés.

Contrairement à ce qu'on pourrait en penser, elle n'est pas fastidieuse ni superflue car elle place l'étude dans le concret, montrant toute la finesse de la réalité scolaire lors de l'approche expérimentale, la méticulosité nécessaire en matière de recherche pédagogique et la prudence qui s'impose dans la formulation des conclusions.

La deuxième partie pèse de tout son poids scientifique et s'adresse davantage aux spécialistes. Ici, les auteurs plaident en faveur d'une nouvelle didactique.

Le thème général est d'ordre éminemment pratique : la consultation de documents, qui pose un ensemble de problèmes auxquels les enseignants du primaire et du secondaire sont inévitablement confrontés.

L'aspect méthodologique laisse entrevoir des solutions originales qui ne peuvent laisser un éducateur indifférent. C'est également l'ouverture de perspectives nouvelles au niveau des manuels scolaires, de l'organisation des études ou des horaires. C'est enfin une réflexion poussée quant à la nature des compétences que l'école aurait à faire acquérir.

Tenant compte du fait qu'une recherche opérationnelle n'a de sens que si elle est destinée à l'élaboration d'une action à entreprendre au niveau de la pratique scolaire quotidienne, les auteurs ont tenu à rester très près de la réalité de l'élève, donnant même un certain nombre d'exercices pratiques qui peuvent être utilisés tels quels ou servir de suggestions pour l'enrichissement général. A relever : à aucun moment, la tâche journalière des praticiens n'a été oubliée.

Ph. Moser, IRDP



Wir sind eine rund 280 Schülerinnen und Schüler zählende, kantonale und eidgenössisch anerkannte Talschafts- und Internatsmittelschule des Oberengadins mit folgenden Abteilungen:

Wirtschaftsgymnasium – Untergymnasium – Handelsschule – Unterseminar – Sekundarschule – Bildungs- und Berufswahlklassen

Durch Kündigung des bisherigen Stelleninhabers ist an unserer Schule auf den 1. Mai 1980 die

Hauptlehrerstelle für Mathematik

an unsern obersten Gymnasialklassen und am Unterseminar neu zu besetzen. Das Pensum ist mit einer teilzeitlichen Mitarbeit als Internatserzieher verbunden, wofür eine schöne 4 ½-Zimmerwohnung in einem Dreifamilienhaus zur Verfügung steht.

Neben den nötigen Ausweisen erwarten wir ein besonderes Interesse für didaktisch-methodische Fragen sowie Wohlwollen und pädagogisches Geschick.

Interessenten oder Interessentinnen, die Freude hätten, in der vielfältigen Welt einer Internatsmittelschule auf evangelischer Grundlage mitzuarbeiten, bitten wir, sich schriftlich kurz vorzustellen, damit wir mit ihnen Verbindung aufnehmen können.

Evangelische Mittelschule Samedan

7503 Samedan. Telefon 082/6 58 51.

Rektor Dr. C. Baumann

Dame, licence en lettres, mention allemand

branches secondaires: français, anglais, latin

8 ans d'expérience dans l'enseignement

cherche poste pour automne 1980, ou date à convenir.

Mademoiselle Maerky, La Pelouse, 1880 Bex

Handelsschule KV Zürich

An der Handelsschule des Kaufmännischen Verbandes Zürich sind auf Beginn des Sommersemesters 1980 folgende Hauptlehrerstellen zu besetzen:

- 3 Lehrstellen für Wirtschaft und Recht**
- 2 Lehrstellen für Deutsch**
- 2 Lehrstellen für Französisch**
- 2 Lehrstellen für Englisch**
- 2 Lehrstellen für Turnen und Sport**
- 1 Lehrstelle für Maschinenschreiben,
Stenografie und Bürotechnik**

(Deutsch, Französisch, Englisch gegebenenfalls in Verbindung mit anderen Sprachen)

Die Schule umfaßt folgende Abteilungen:

- Berufsschule für kaufmännische und Bürolehrlinge
- Berufsmittelschule
- Berufsschule für Buchhändlerlehrlinge
- Höhere Kurse für Kaufleute
- Kaufmännische Führungsschule

Durch die Verbindung von Lehrlings- und Erwachsenenschule und von Haupt- und Nebenfächern ist es möglich, den Lehrern ein vielseitiges Unterrichtspensum zu übertragen. In einzelnen Fällen kann auch die Übernahme eines Teilpensums an der Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschule (HWV) in Betracht gezogen werden.

Anforderungen:

- Für Wirtschaft und Recht: Abgeschlossenes ökonomisches Hochschulstudium, vorzugsweise mit Handelslehrerdiplom
- Für Sprachen: Abgeschlossenes Hochschulstudium, vorzugsweise mit Diplom für das höhere Lehramt
- Für Turnen und Sport: Turn- und Sportlehrerdiplom I oder Sportlehrerdiplom Magglingen, dazu Ausweis für eines der obigen Fächer als Nebenfach
- Für Schreibfächer: Fachdiplom
- Unterrichtserfahrung

Anstellungsbedingungen:

Darüber sowie über die einzureichenden Unterlagen gibt auf schriftliche Anfrage hin der Verwaltungschef der Schule Auskunft.

Bewerbungen

bis 30. September 1979 an den Rektor der Handelsschule KV Zürich, Postfach, 8037 Zürich.

Schweizerische Alpine Mittelschule Davos

Auf Mitte Oktober 1980 ist zufolge Pensionierung des bisherigen Schulleiters die Stelle des

Rektors

zu besetzen. Der Rektor trägt die Gesamtverantwortung für die Leitung der Schule und übernimmt selbst die zentralen Führungsaufgaben. Er teilt sich mit den Mitgliedern der Schulleitung und dem Verwalter in die verschiedenen Arbeitsbereiche. Die Schule zählt 200 externe und 100 interne Schüler. Eidgenössisch anerkannte Maturitäten A, B, C, Handelsdiplom.

Voraussetzungen: Abgeschlossenes Hochschulstudium, Unterrichtserfahrung Gymnasialstufe, Fähigkeit zur Führung eines Lehrerteams, zu menschlicher Betreuung der Schüler. Klare erzieherische Ziele, hohes Verantwortungsbewußtsein gegenüber Schülern und Eltern.

Die Schule bietet zeitgemäße Anstellungsbedingungen mit Pensionskasse.

Die Bewerbungsunterlagen sind beim Rektorat SAMD, Guggerbachstraße 2, 7270 Davos-Platz, erhältlich (Telefon 083 3 52 36).

Schriftliche Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen (Zeugnisse, Referenzangaben, Foto, Handschriftprobe usw.) sind bis zum 1. November 1979 an den unterzeichneten Präsidenten des Stiftungsrates zu richten.

Schweizerische Alpine Mittelschule

Der Präsident des Stiftungsrates

Dr. Chr. Jost, Landammann

Rathaus

7270 Davos-Platz



Kanton Basel-Landschaft Gymnasien

Auf Beginn des Schuljahres 1980/81 (14. April 1980) sind an den basellandschaftlichen Gymnasien, vorbehaltlich der Genehmigung durch den Regierungsrat, folgende Hauptlehrerstellen zu besetzen:

Gymnasium Liestal	1 Französisch und Italienisch
Gymnasium Muttenz	1 Französisch 2 Turnen
Gymnasium Oberwil	1 Französisch und Italienisch
Eventuell nur für eine begrenzte Dauer:	
Gymnasium Muttenz	1 Deutsch und Geschichte 1 Englisch 1 Wirtschaftswissenschaften 2 Mathematik und Physik
Gymnasium Münchenstein	1 Deutsch und Latein
Gymnasium Oberwil	1 Italienisch und ein anderes Fach 1 Turnen

Die basellandschaftlichen Gymnasien umfassen die obere Mittelstufe (3½ Jahre) vom 10. Schuljahr bis zur Maturität mit den eidgenössisch anerkannten Maturitätstypen, einem kantonalen Typus M mit Betonung der Kunstfächer und einer Diplommittelschule.

Die wöchentliche Pflichtstundenzahl beträgt 22 (im Fach Turnen 26). Über Besoldung, Anstellungsbedingungen und Wahlverfahren erteilen die Rektorate Auskunft. Die Bewerber müssen über ein Diplom für das höhere Lehramt oder über ein Doktorat und ein Mittellehrerdiplom verfügen, Bewerber für die Turnlehrerstellen über ein Turnlehrerdiplom II sowie über die Lehrbefähigung für mindestens ein wissenschaftliches Fach auf Ober- oder Mittellehrerstufe.

Bewerber und Bewerberinnen, die die erforderlichen Ausweise besitzen, sind gebeten, ihre Anmeldung mit Belegen über Ausbildung und bisherige Lehrtätigkeit, ihrem Stundenplan und einer Photographie bis zum 29. September 1979 dem betreffenden Rektorat einzureichen.

Gymnasium Liestal, Friedensstr. 20, 4410 Liestal, Tel. 061 91 22 80
Gymnasium Münchenstein, Baselstr. 33, 4142 Münchenstein, Tel. 061 46 60 98
Gymnasium Muttenz, Gründenstr. 87, 4132 Muttenz, Tel. 061 61 61 00
Gymnasium Oberwil, Allschwilerstr. 100, 4104 Oberwil, Tel. 061 30 01 01

Die Erziehungsdirektion



Kantonsschule Pfäffikon SZ

An der Kantonsschule Pfäffikon (Unterseminar, Diplomhandelschule, Mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium) sind im Zuge des weiteren Ausbaus auf Beginn des Schuljahres 1980/81 (21. 4. 80) folgende Hauptlehrstellen zu besetzen:

- a) Handelsfächer**
- b) Englisch kombiniert mit Französisch oder Deutsch**
- c) Mathematik / Physik**
- d) Musik (Klavier, Klassengesang, Chor, Musiklehre)**
- e) Turnen**

Anforderungen:

- für die Stellen a) bis c): abgeschlossenes Hochschulstudium (Doktorat oder Lizentiat); Diplom für das höhere Lehramt
- für die Stelle d): Klavierdiplom, Diplom für Chorleitung und/oder Schulgesang
- für die Stelle e): Turnlehrerdiplom II ETH und wenn möglich Fachlehrerabschluß in einem zusätzlichen Mittelschulfach

Bewerbern mit Lehrerfahrung an der Mittelschule wird der Vorzug gegeben.

Bewerbungen sind bis 30.9.79 auf dem von der Schule abgegebenen Formular einzureichen an: Rektorat Kantonsschule Pfäffikon SZ, Gwattstraße 2, 8808 Pfäffikon. Telefonische Auskünfte durch den Rektor über Tel. 055 48 36 36 Schule oder 055 63 22 80 privat.

Schwyz, anfangs Juli 1979

Erziehungsdepartement

EUROCENTRES

**Sprachen lernen:
Sprachen erleben.**

Die Stiftung für Europäische Sprach- und Bildungszentren sucht auf sofort oder nach Vereinbarung für ihren Sitz in Zürich einen

pädagogischen Mitarbeiter für Spanisch und Italienisch.

Die Aufgabe umfaßt die laufende Evaluation und Unterstützung der pädagogischen Arbeit unserer Eurozentren in Spanien und Italien und die Mithilfe bei der Schaffung neuen Lehrmaterials und der Entwicklung neuer Lehrmethoden für den Sprachunterricht an Erwachsene.

Was wir von Ihnen erwarten: Eine Universitätsausbildung sprachlicher Richtung, wenn möglich mit Hauptfach Spanisch oder Italienisch. Beherrschung mindestens einer der beiden Sprachen und gründliche Kenntnisse der anderen. Mehrere Jahre Unterrichtserfahrung, möglichst mit Erwachsenen. Kontaktfreudigkeit und Bereitschaft zur Teamarbeit.

Es handelt sich um eine vielseitige Aufgabe, die gelegentliche Reisen ins Ausland bedingt. Die Stellung ist gesichert und eignet sich für eine Lehrerpersönlichkeit zwischen 30 und 40 Jahren.

Ihre handschriftliche Bewerbung mit Foto, Lebenslauf, Bildungsgang, Zeugniskopien und Referenzen sowie Ihre Gehaltsansprüche richten Sie bitte an Herrn J. Molnos, Vize-Direktor, Europäische Sprach- und Bildungszentren, Seestraße 247, 8038 Zürich. Diskretion zugesichert.



Vollausgebaute, eidgenössisch anerkannte Mittelschule im Engadiner (Gymnasium A, B, C, D, E, Handelsfachschiule) für Knaben und Mädchen, Internatsschule für Knaben von 11–20 Jahren

Auf Beginn des Schuljahres 1980/81 (Mitte Mai 1980) werden an unserer Schule folgende neue Stellen geschaffen:

Internatsleiterstellvertreter

Unverheirateter Lehrer mit abgeschlossenem Hochschulstudium (Fach freigestellt). Neben einem reduzierten Pensum an Klassen und Privatstunden hat der Stelleninhaber den Internatsleiter in seiner erzieherischen Aufgabe zu unterstützen. Wir erwarten Initiative pädagogisches Geschick und Freude am Umgang mit Jugendlichen

Lehrstellen für:

Französisch

Deutsch in Verbindung mit einem andern Fach

Latein in Verbindung mit einem andern Fach

Handelsfächer (Rechnungswesen, BWL, VWL)

Physik / Chemie

Voraussetzung ist abgeschlossene Hochschulausbildung, wenn möglich das Diplom für das höhere Lehramt.

Sekundarlehrer

mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung für den Unterricht an der gymnasialen Unterstufe (Mathematik, Biologie, Geographie)
Voraussetzung: Sekundarlehrerdiplom.

Bewerbungen mit Lebenslauf, Foto, Zeugnissen und Referenzen sind bis zum 15. Oktober 1979 an das Rektorat des Lyceum Alpinum 7524 Zuoz, zu richten. Zu ergänzenden Auskünften stehen wir gern zur Verfügung (Telefon 082 712 34).

Zum Beispiel: Entwicklungs- und Erziehungspsychologie

Einer der zahlreichen AKAD-Lehrgänge hat die moderne Entwicklungs- und Erziehungspsychologie zum Gegenstand. Das Autorenkollegium besitzt unbestrittenen Rang: Prof. Dr. Lotte Schenk-Danzinger, Dr. E. Sander, Dr. R. Schmitz-Scherzer, Dr. med. et phil. Cécile Ernst. Wie jeder AKAD-Kurs entstand auch dieser in Zusammenarbeit der Autoren mit dem AKAD-Verlagslektorat. Dieses sorgt für Verständlichkeit und für die Ausstattung mit einem wirkungsvollen Übungsprogramm. Selbständige Arbeiten des Kursteilnehmers im Rahmen des Kurses werden in der AKAD-Schule fachmännisch kommentiert und korrigiert. Es handelt sich hier also um Fernunterricht.

Jeder Kurs wird nach einem detaillierten Lernzielkatalog ausgearbeitet. Im Beispiel Entwicklungs- und Erziehungspsychologie stellt dieser u. a. folgende Anforderungen: 1. Verständlichkeit für Lehrer, Erzieher, Sozialarbeiter, Eltern, Menschen mit

psychologischen Interessen. 2. Vermittlung der wesentlichen Kenntnisse über Gesetzmässigkeiten und Bedingungen der psychologischen Entwicklung des Menschen. 3. Vermittlung von Verständnis für entwicklungsbedingtes Verhalten (besonders von Kindern und Jugendlichen) und – darauf aufbauend – Vermittlung von bewussteren, besseren Problemlösungen beim Auftreten von Schwierigkeiten.

Alle AKAD-Fernkurse, z. B. Fremdsprachen, Deutsch, Naturwissenschaften usw., sind frei zugänglich. Die meisten werden eingesetzt und erprobt im Rahmen von Vorbereitungslehrgängen auf staatliche Prüfungen. Dabei ist der Fernunterricht auf methodisch sorgfältig abgestimmte Weise mit mündlichem Direktunterricht verbunden.

Wenn Sie sich als Ratgeber(in) oder für eigene Zwecke genauer über die AKAD informieren möchten, verlangen Sie bitte mit dem Coupon unser ausführliches Unterrichtsprogramm.

Maturitätsschule:
Eidg. Matura (auch Wirtschaftsmatura), Hochschulaufnahmeprüfungen (ETH, HSG)

Handelsschule:
Handelsdiplom VSH, eidg. Fähigkeitszeugnis

Höhere Wirtschaftsfachschule:
Eidg. Diplomprüfung für Buchhalter, eidg. Bankbeamtendiplom, eidg.

Diplom für EDV-Analytiker, Betriebsökonom AKAD/VSH, Treuhandzertifikat

Schule für Sprachdiplome:
Deutschdiplome ZHK, Englischdiplome Universität Cambridge, British-Swiss Chamber of Commerce, Französischdiplome Alliance Française.

Schule für Spezialkurse:
Aufnahmeprüfung Techni-

kum, Vorbereitung auf Schulen für Pflegeberufe und Soziale Arbeit

Schule für Vorgesetztenbildung:
Vorgesetztenausbildung, Personalassistent, Chefsekretärin

Schule für Weiterbildungskurse:
Fremdsprachen, Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften, Handelsfächer.

Alle AKAD-Schulen sind unabhängig von Berufsarbeit und Wohnort zugänglich; der Eintritt ist jederzeit möglich.

Akademikergemeinschaft für Erwachsenenfortbildung AG, 8050 Zürich, Jungholzstrasse 43, Telefon 01/51 76 66 (bis 20 Uhr)



178

An AKAD, Postfach, 8050 Zürich

Name und Adresse:

Senden Sie mir unverbindlich Ihr Unterrichtsprogramm