Einleitung

Begründung und Kritik der Schule sind nicht anders als über eine anthropologische Reflexion zu leisten. Warum der Mensch die Schule braucht oder warum er sie eventuell gerade nicht braucht, lässt sich nur auf dem Hintergrund eines Menschenbildes verhandeln. Und sollte sich herausstellen, dass der Mensch die Schule braucht, so ist die Frage, *welche* Schule ihm gerecht werden kann, wiederum nur unter Rekurs auf Aussagen über das «Wesen» des Menschen denkbar. Zwei Beiträge in diesem Band sind der Frage nach der anthropologisch-pädagogischen Bestimmung des Menschen gewidmet, jener von *Weber* und jener von *Hager*. *Weber* bedauert, dass sich gerade die schweizerischen Schulen so wenig um das Vermächtnis Heinrich Pestalozzis kümmern. Er zeigt, wie das Alltagsverständnis von Pestalozzi als dem grenzenlosen Menschenfreund, dem «Don Quichotte der Humanität», die Reichhaltigkeit seiner Anthropologie nur unvollkommen wiederzugeben vermag. Auch die philosophiegeschichtlichen Deutungen können Pestalozzis Werk nicht völlig gerecht werden. Pestalozzi stand den philosophischen Schulen seiner Zeit kritisch gegenüber und wollte an die Stelle deren abstrakter Wahrheit eine Wahrheit setzen, die im Leben und der alltäglichen Erfahrung des Menschen verankert ist. Diese Wahrheit zeigt den Menschen als gespaltenes und widersprüchliches Wesen. Zu sich selbst finden, eine «Identität» haben, ist daher keine leichte Aufgabe. *Weber* zeigt, wie Pestalozzi den pädagogischen Impetus in eben dieser Bestimmung des Menschen ansetzt. Der anthropologisch fundierte Notstand des Menschen verlangt nach dem anthropologisch fundierten Beistand der Erziehung.

Hager skizziert die Anthropologie eines andern pädagogischen Klassikers: Johann Amos Comenius. Auch bei Comenius bekommt

die Pädagogik ihre Aufgabe auf dem Hintergrund einer Bestimmung des Menschseins zugewiesen. *Hager* zeigt insbesondere, wie Comenius die Schule in eben diesem anthropologischen Rahmen verortet. Die Schule ist Zentrum der Menschwerdung, eine «Werkstätte der Humanität». *Hager* vermag anhand verschiedener Beispiele die Aktualität des Denkens Comenius' überzeugend darzulegen. Das mag erstaunen, liegt doch das Wirken Comenius' um weitere 150 Jahre hinter Pestalozzi zurück! Besonders interessant sind die von *Hager* angedeuteten Parallelen zwischen Comenius' Schulbegriff und der aktuellen Schul*kritik*. Comenius entwirft ein Verständnis von Schule, das höchst elementar ist. Lehrende, Lernende und die «Bücher des Ganzen» genügen, um eine Schule zu umschreiben. Versteht dann Comenius das menschliche Leben als Ganzes und die Welt, in der der Mensch lebt, im Sinne der Schule, so dürfen wir wohl mit Recht vermuten, dass mit einem solchen Schulbegriff sowohl der radikale Rufer nach einer «Entschulung der *Gesellschaft*» Ivan Illich (1971), als auch der gemässigte Propagandist einer «Entschulung der *Schule*» Hartmut von Hentig (1971) einverstanden wären. Bei *Hager* klingt kritisch ein Motiv an, das dann bei verschiedenen Autoren dieses Bandes wieder aufgenommen wird, nämlich das Abbrechen der Tradition in der modernen pädagogischen Forschung. In der Tat hat mit dem positivistischen Selbst(miss)verständnis der empirischen Pädagogik eine Abnabelung von der hermeneutischen Tradition stattgefunden, deren Konsequenzen erst allmählich und nur mühsam bewusst werden.

Mit dem Beitrag von *Tuggener* verlassen wir den anthropologischen Kontext, in dem die Schule immer schon in der einen oder anderen Form eingebettet liegt, und betreten ein Reflexionsfeld, das um einiges jünger ist als die pädagogische Anstrengung um die Schule: die Sozialpädagogik. Die Entstehung der Sozialpädagogik ist eng verknüpft mit der Pädagogik der Schule. *Tuggener* zeigt, wie sich bei Karl Mager der Begriff der Sozialpädagogik in Auseinandersetzung mit jenem der Schulpädagogik (Scholastik) entfaltet. Die Sozialpädagogik entsteht zunächst als Residualgebiet, als neuer pädagogischer Aufgabenbereich im gesellschaftlichen Feld ausserhalb von Schule (und Familie). Doch bei Mager ist die «topologische» Be-

stimmung der Sozialpädagogik noch nicht alleinige Bedeutung des Begriffs. Er bezeichnet mit Sozialpädagogik zwei weitere pädagogische Sachverhalte, für die wir heute andere Termini verwenden. *Tuggener* veranschaulicht in klaren Worten, wie die Sozialpädagogik bei Mager um ihren Begriff ringt. Auch bei *Tuggener* kommt, ähnlich wie in den Beiträgen von *Weber* und *Hager,* die Aktualität historischer pädagogischer Texte deutlich zum Ausdruck.

Der Beitrag von *Oser* liegt quasi inmitten des Schwerpunkts der Schule, zumindest was die aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskussion anbelangt. *Oser* zeichnet in knappen Strichen Aufstieg und Niedergang der Curriculumforschung nach. Die Curriculumeuphorie der Ende-60er-/Anfang-70er-Jahre ist der Curriculumresignation der Ende-70er-Jahre gewichen. Ein zentrales Argument in der Diagnose *Osers* ist der Hiatus zwischen der curricularen Zielebene und dem unterrichtlichen Handeln des Lehrers. Die Curriculumforschung war eine «Pädagogik ohne Kind». Sie vernachlässigte die Entwicklungspsychologie; sie vernachlässigte aber auch die einfache Tatsache, dass das pädagogische Geschehen nicht unikausal verläuft (vom Erzieher zum Kind), sondern einen im echten Sinne *interaktiven* Prozess darstellt. Nur mühsam gewinnt diese Wahrheit wieder Eingang in die pädagogische Forschung (vgl. beispielsweise Bell & Harper 1977; Sameroff 1978). Die Curriculumforschung war aber auch eine «Pädagogik des halbierten Lehrers», wenn dieser Ausdruck hier erlaubt ist. Denn sie vernachlässigte das implizite Wissen des Lehrers, jenes Wissen, das nicht in Curricula operationalisiert verfügbar ist. Der Lehrer ist wie jeder Mensch ein Wesen mit alltäglichen Theorien über die Welt, sich selbst, sein Verhalten, seine Interaktionspartner etc. *Oser* spricht in diesem Sinn von den «Basismodellen» des Unterrichts, die dem Verhalten des Lehrers zugrundeliegen, ein Thema, das in den Beiträgen von *Bickel & Christen* und *Casparis* wieder aufgenommen wird. Einen bedeutsamen Grund für das Scheitern der Curriculumpädagogik sieht *Oser* im Abbruch einer geisteswissenschaftlichen Tradition der Reflexion auf das Theorie-Praxis-Verhältnis. *Oser* kommt damit von einer den Arbeiten *Webers, Hagers* und *Tuggeners* entgegengesetzten Richtung her zu analogen Resultaten, in denen die Unverzichtbarkeit der pädagogisch-

historischen Dimension gerade für eine Analyse aktueller Probleme der Schule zum Ausdruck gelangt.

Von *Oser* aus lässt sich der Faden in zweifacher Weise weiterspinnen: einerseits zu den Arbeiten von *Tanner & Wanzenried, Krapf, Bickel & Christen* und *Casparis,* andererseits zu jenen von *Holdener, Moser & Sieber, Herzog, Egger* und *Meile.* Der Leser findet zuerst die Arbeiten der letztgenannten Autoren. — *Holdener, Moser & Sieber* greifen ein Problem auf, das auch *Oser* in seinem Beitrag anspricht: die in der Curriculum- und Schulforschung ungeklärte Evaluationsmethodologie. Die Autoren zeichnen kritisch die Entwicklung der Evaluationsmodelle nach, wie sie parallel zu den bei *Oser* dargestellten Metamorphosen der Curriculumforschung verlaufen ist. Sie entdecken in neueren Evaluationsansätzen eine implizite handlungstheoretische Orientierung, die sie auf dem Hintergrund des von *Moser* vertretenen Aktionsforschungskonzepts in eine explizite handlungswissenschaftliche Evaluationsstrategie ausformulieren. Am Beispiel des von den Autoren am Pädagogischen Institut der Universität Zürich realisierten Projektes «Politische Bildung» demonstrieren sie die Tragfähigkeit ihrer Evaluationsmethode. Bei *Holdener, Moser & Sieber* wird deutlicher noch als in den ersten Beiträgen dieses Bandes die geschichtliche Dimension der Pädagogik zurückverlangt. Die Autoren reklamieren die Hermeneutik als im Sinne Wilhelm Diltheys verstandene «Auslegung lebensweltlicher Strukturen» und versuchen auf diesem Hintergrund einen zur «positivistischen» pädagogischen Forschung alternativen Empiriebegriff zu entwickeln. Diese Überlegungen sind von einer zweifelsfreien Aktualität. Vielleicht können wir bereits heute feststellen, dass die «realistische Wendung» der Pädagogik (vgl. Roth 1963) in vieler Hinsicht einem Missverständnis von empirischer Forschung erlegen ist. Einem Missverständnis, das dadurch entstehen konnte, dass die den empirischen Methoden immer schon unterlegte interpretative Dimension (vgl. Cicourel 1974) einem empiristischen Wissenschaftsbegriff geopfert wurde.

Von einem wissenschaftstheoretischen Problem geht auch der Beitrag von *Herzog* aus. *Herzog* bemängelt das in der analytischen Wissenschaftstheorie und der empirischen Methodologie fehlende In-

strumentarium der Problemfindung. Zwar lassen sich mit der Hilfe empirischer Methoden bereits bekannte Problemfelder analysieren und im Hinblick auf vorformulierte Hypothesen abfragen, was aber in der pädagogischen Forschung als Problem aufgegriffen wird, ist völlig dem Belieben des einzelnen Wissenschaftlers überlassen und findet keinerlei Rechtfertigung in einem methodischen Vorgehen. *Herzog* versucht daher über eine Bestimmung der Pädagogik als in der dialektischen Existenz des Menschen verankerte Disziplin unter Rekurs auf eine Analyse der modernen Malerei eine Methodologie der Problemfindung zu skizzieren. Anhand eines Beispiels, der Körperlichkeit des Menschen, weist er die Fruchtbarkeit seines Ansatzes nach. Über verschiedene Argumente werden die Konsequenzen der Vernachlässigung des Körpers als pädagogischem Thema dargestellt. Die Schule wird als Institution identifiziert, die im Prozess der körperlichen Entfremdung des Menschen eine bedeutsame Rolle spielt. Auf dem Hintergrund seiner kritischen Analyse der körperverdrängenden Schule geht *Herzog* auch auf einige Probleme des Sportunterrichts ein.

Ganz der Sporterziehung ist der Beitrag von *Egger* gewidmet. *Egger* zeichnet in klaren Worten die Entwicklung der Sportpädagogik von den bildungstheoretischen Entwürfen der Leibeserziehung über die curriculumtheoretischen Reformbemühungen bis zur heutigen «pragmatischen Wende» nach. Der kritischen Auseinandersetzung mit der Curriculumtheorie misst *Egger* besondere Bedeutung zu. Insofern ergänzt sein Beitrag in wichtiger Hinsicht die Analyse von *Oser,* da er am Beispiel eines spezifischen Faches die Mängel der Curriculumtheorie konkret aufzuzeigen vermag. *Egger* selbst plädiert für eine pragmatisch orientierte Sportdidaktik, die er skizzenhaft entfaltet. Dabei kommt er, insbesondere dort, wo er die sportdidaktischen Erkenntnismethoden und das Evaluationsproblem diskutiert, zu Formulierungen, die interessante Bezüge zum Beitrag von *Holdener, Moser & Sieber* eröffnen. Als besonders fruchtbar an *Eggers* Konzept ist wohl die Integration verschiedener Handlungsebenen zu werten, dank der die Sportdidaktik ihre Reflexionen immer schon über den unterrichtlichen Kontext hinaus auf lehrplanbezogene und bildungspolitische Fragestellungen ausweiten kann.

Im Beitrag von *Meile* fällt die Schule in den Schwerpunkt eines Kräftefeldes, ohne das ihre Existenz kaum denkbar ist: die Eltern. Denn wo sonst als bei den Eltern könnte sie ihre Schüler rekrutieren? Allerdings spielen die Eltern noch immer eine untergeordnete Rolle im Funktionsgefüge der Schule. Solange noch keine Partizipationsmodelle realisiert sind, die den Eltern den unmittelbaren Ausdruck ihrer Interessen ermöglichen, kommt der pädagogischen Forschung bei der Vermittlung von Schule und Elternhaus eine wichtige Funktion zu. Diesem Gedanken ist die Arbeit von *Meile* verpflichtet. *Meile* schildert die heikle Stellung des Sexualunterrichts im Spannungsfeld von schulischem Bildungsauftrag und elterlichem Erziehungsrecht. Er zeigt, wie diese konfliktgeladene Situation ihre Wurzeln in der Schulgeschichte hat. Im Hauptteil seines Beitrages referiert *Meile* Ergebnisse aus einer Elternbefragung zum Sexualunterricht. Dabei fällt als dominantes Antwortmuster eine Haltung des «ja, aber . . .» auf, d.h. grundsätzlich stimmen die Eltern dem Sexualunterricht bei, vor allem, wenn er ihre Erwartungen auf Abwehr der Sexualität erfüllt, im einzelnen aber bestehen eine Reihe von Vorbehalten, die sich vor allem gegenüber der konkreten didaktischen Ausdifferenzierung des Unterrichts ausdrücken. *Meile* findet in den Daten seiner Elternbefragung interessante Parallelen zu Erkenntnissen aus einem früheren Sexualforschungsprojekt, das er ebenfalls am Pädagogischen Insitut der Universität Zürich realisiert hat.

Mit dem Beitrag von *Tanner & Wanzenried* begegnen wir einer Menschengruppe, die genausowenig wie jene der Eltern und der Kinder von der Schule weggedacht werden kann: die Lehrer. *Tanner & Wanzenried* setzen beim Problem der Lehrerbildung an. Kernpunkt ihrer Argumentation ist der Theorie-Praxis-Bezug, dessen Nicht-Beachtung bei *Oser* eines der Argumente gegen die Curriculumforschung ausmacht. Wichtige Ergebnisse aus dem am Pädagogischen Institut der Universität Zürich realisierten «BIVO-Projekt II», an dessen Gelingen die Autoren massgeblich beteiligt waren, dienen *Tanner & Wanzenried* als Einstieg in die Diskussion ihres Themas. Das «BIVO-Projekt II» konnte zeigen, dass die Wirkungen der Lehrerbildung in der Schweiz, trotz unterschiedlicher institutioneller Basis, in bedeutsamer Hinsicht jener von bundesdeutschen Pädagogi-

schen Hochschulen vergleichbar sind. Die strategisch folgenreichste Erkenntnis liegt wohl im konstatierten «Praxisschock», den die frischgebackenen Lehrer bei Antritt ihrer Berufslaufbahn erleiden. Denn offensichtlich heisst dies nichts anderes, als dass es der Lehrerbildung nicht gelingt, berufsrelevante Verhaltensdispositionen *nachhaltig* zu beeinflussen. Auf dem Hintergrund dieser kritischen Analyse entwerfen *Tanner* & *Wanzenried* höchst bedenkenswerte Vorschläge zur Neuorientierung der Lehrerbildung. Die Autoren plädieren unter anderem dafür, das Vermittlungsproblem von pädagogischer Theorie und schulischer Praxis zum zentralen Anliegen der Lehrerbildung zu machen und insbesondere die Lehrerstudenten von Anfang an die Schwierigkeiten dieser Vermittlung erfahren zu lassen.

Dieser Gedanke wird im Beitrag von *Krapf* aufgegriffen. *Krapf* wendet sich gegen das Prinzip des «mastery learning». Verhalten ist nicht eine Funktion von Wissen, Praxis nicht eine Funktion von Theorie, sondern eher umgekehrt geht das Verhalten der Reflexion voran. *Krapf* verarbeitet Erkenntnisse der verhaltens-, dissonanz- und attributionstheoretischen Forschung und schafft insbesondere Bezüge zur Selbstwahrnehmungstheorie von Daryl Bem. Nach einer der zentralen Thesen Bems «(erkennen) Menschen . . . ihre Einstellungen, Gefühle und andere innere Vorgänge teilweise dadurch, dass sie aus der Beobachtung ihres eigenen Verhaltens und/oder der dieses Verhalten begleitenden Umstände Schlussfolgerungen ziehen» (Bem 1979, p. 97). Entsprechend dieser Konzeption spielt das Verhalten für die Verhaltensänderung eine bedeutsamere Rolle als der Erwerb von Kenntnissen. *Krapf* drückt dies folgendermassen aus: «Handeln wird durch Handeln gelernt.» Konsequenterweise hat das Handeln im Mittelpunkt der Lehrerbildung zu stehen. *Krapfs* Überlegungen führen ihn zum Prinzip des «proficiency learning», einem Lernen, das vom Handeln nicht abgetrennt oder losgelöst ist, sondern unmittelbar ins Handeln eingebunden ist. Auf dem Hintergrund seiner theoretischen Analyse skizziert *Krapf* ein Programm der Lehrerbildung, dessen Realisierbarkeit er anhand praktischer Erfahrungen in der Sekundar- und Fachlehrerausbildung an der Universität Zürich überzeugend darzulegen vermag.

Auch der Beitrag von *Bickel* & *Christen* ist im Kontext der Lehrer-

bildung angesiedelt. *Bickel & Christen* greifen ein Thema auf, dessen Vernachlässigung ein weiterer Kritikpunkt *Osers* an der Curriculumtheorie ist, nämlich das implizite Wissen des Lehrers. Die Autoren sprechen von der «Persönlichen Unterrichtstheorie» und meinen damit, dass der Lehrer immer schon über ein Wissen um Schule und Unterricht verfügt, das sich aus eigenen Erlebnissen als Schüler, aus Einsichten des Schulalltags, in der Aus- und Weiterbildung gewonnenen Erkenntnissen, der persönlichen Lebenserfahrung etc. zusammensetzt. Unterrichten ist kein theorieloses Geschehen, auch wenn es nicht nach den von Erziehungswissenschaftlern formulierten Theorien ablaufen mag. Was die Erziehungswissenschaft entwirft sind «Konstruktionen zweiten Grades», die den «Konstruktionen ersten Grades», wie sie jedes menschliche Individuum, also auch jeder Lehrer, implizit seinem Verhalten zugrundelegt, nachgeordnet sind (zu diesen Begriffen vgl. Schütz 1971, Teil I). Da sich die Menschen von ihren Alltagstheorien leiten lassen, hat die Erziehungswissenschaft diese «Konstruktionen ersten Grades» in ihre eigenen Theorien einzubauen. *Bickel & Christen* entwickeln aus ihrem Konzept der «Persönlichen Unterrichtstheorie» interessante Folgerungen für die Beobachtungsmethodik im Kontext der Lehrerbildung. Eine streng analytische Unterrichtsbeobachtung widerspricht dem Gedanken der impliziten verhaltenssteuernden Alltagstheorie. Aber natürlich kommt auch eine allein globale Beobachtung nicht in Frage, weil dadurch die Intersubjektivität und Kommunikation des Beobachteten nicht zu leisten ist. Als Ausweg aus diesem Dilemma empfehlen *Bickel & Christen* eine Unterrichtsbeobachtung als *Prozess,* wobei sie auf die Kompetenz des Menschen zu sowohl ganzheitlicher wie zergliedernder Beobachtung bauen. Die Autoren belegen anhand von Erfahrungen aus ihrer Arbeit in der Sekundar- und Fachlehrerausbildung der Universität Zürich die Fruchtbarkeit ihres Ansatzes.

Der Beitrag von *Casparis* ist in wichtiger Hinsicht eine Fortführung der Gedanken von *Bickel & Christen. Casparis* entwickelt auf dem Hintergrund attributionstheoretischer Überlegungen eine Theorie der Schülerwahrnehmung, die er als implizite Persönlichkeitstheorie des Lehrers bezüglich seiner Schüler deutet. Bei *Casparis* wird somit die implizite Unterrichtstheorie des Lehrers um eine implizite Schü-

lertheorie ergänzt, eine Überlegung, die für ein adäquates Verständnis der pädagogischen Interaktions- und Beurteilungsprozesse von zweifelloser Bedeutung ist. *Casparis* vermag anhand von Datenmaterial, das er in einer Pilotstudie gesammelt hat, plausibel zu machen, dass zwischen den impliziten Schülertheorien von Sekundarlehrern einerseits und Real- und Oberschullehrern andererseits bedeutsame Unterschiede bestehen. Dadurch gelingt es dem Autor, in Ergänzung zu der Argumentation bei *Krapf*, die Notwendigkeit der pädagogischen Reflexion auf die *institutionellen* Bedingungen des Lehrerverhaltens aufzuzeigen. *Krapf* betont die Wichtigkeit des Verhaltens als Determinante der Verhaltensmodifikation. *Casparis* macht darauf aufmerksam, dass dieses Verhalten selbst wieder kontingent ist, nämlich von den institutionellen Kontexten des Unterrichtens.

Zusammengenommen ergeben die Arbeiten von *Tanner & Wanzenried, Krapf, Bickel & Christen* und *Casparis* die Skizze eines Modells der Lehrerbildung, von dem zu erwarten ist, dass es die bei *Tanner & Wanzenried* referierten Mängel der bisherigen Ausbildungspraxis zu beheben vermag. Das implizite Wissen der Lehrerstudenten, ihre Motive und Einstellungen werden in Diskussionen und Beobachtungen herausgearbeitet, explizit gemacht, und durch unmittelbare Modifikation des Verhaltens auf stabilere Dispositionen hin verbessert.

Walter Herzog

Literatur

Bell, R. Q. & Harper, L. V. Child Effects on Adults, Hillsdale: Erlbaum 1977.

Bem, D. J. Theorie der Selbstwahrnehmung, in: Filipp, S.-H. (Hrsg.) Selbstkonzept-Forschung, Stuttgart: Klett-Cotta 1979, p. 97—127.

Cicourel, A. V. Methode und Messung in der Soziologie, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1974.

von Hentig, H. Cuernavaca oder Alternativen zur Schule? Stuttgart: Klett 1971.

Illich, I. D. Deschooling Society, New York: Harper & Row 1971.

Roth, H. Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung, in: Die Deutsche Schule 1963 (55), p. 109—119.

Sameroff, A. Austauschmodelle für frühe soziale Beziehungen, in: Riegel, K. (Hrsg.) Zur Ontogenese dialektischer Operationen, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1978, p. 97—116.

Schütz, A. Gesammelte Aufsätze, Band 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit, Den Haag: Nijhoff 1971.

Walter Herzog / Bruno Meile

Schwerpunkt Schule

Rotapfel

WALTER HERZOG / BRUNO MEILE: SCHWERPUNKT SCHULE

WALTER HERZOG / BRUNO MEILE

SCHWERPUNKT SCHULE

Festschrift zum 60. Geburtstag von
Prof. Dr. phil. Konrad Widmer,
Professor für Pädagogik und pädagogische Psychologie
an der Universität Zürich

ROTAPFEL-VERLAG
ZÜRICH UND STUTTGART

Einbandgestaltung
Gianfranco Bernasconi

Im Namen des Jubilars und der Mitautoren verdanken die Herausgeber die grosszügige Unterstützung der Festschrift durch:

Regierungsrat des Kantons Zürich

Pestalozzianum Zürich

Regierungsrat des Kantons St. Gallen

Pro Juventute, Zentralsekretariat

F. Schubiger, sen. (Verlag, Winterthur)

Copyright 1979 by Rotapfel-Verlag AG Zürich
Printed in Switzerland by Druckerei Baumann AG Menziken
ISBN 3-85867-099-5

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber 7

Walter Herzog Einleitung 9

Leo Weber Mensch und Erziehung im Denken Pestalozzis 19

Fritz-Peter Hager Wesen und Bestimmung der Schule im Rahmen der Pädagogik des J. A. Comenius 53

Heinrich Tuggener «Scholastik und Socialpädagogik» — Anmerkungen zum vermutlich ersten Gebrauch des Ausdrucks «Socialpädagogik» 95

Fritz Oser Warum hat die Curriculumforschung versagt? Zum Problem des Hiatus zwischen Zielsetzungen und Zielrealisierungen 117

Walter Holdener, Heinz Moser und *Peter Sieber* Zur Evaluation von Schulforschungsprojekten: Das Beispiel des Projektes Politische Bildung 143

Walter Herzog Der Körper als Thema der Pädagogik 181

Kurt Egger Erziehung zum Sport — Erziehung durch Sport 233

Bruno Meile Einstellung der Eltern zur schulischen Sexualerziehung — Ergebnisse einer Repräsentativerhebung im Kanton Zürich 259

Hannes Tanner und *Peter Wanzenried* Neuorientierung der Lehrerbildung — aber wie? 295

Bruno Krapf Proficiency learning: Handeln — Analysieren — Beraten 329

Peter Bickel und *Werner Christen* Unterrichtsbeobachtung in der Ausbildung 349

Claudio Casparis Zur impliziten Persönlichkeitstheorie von Oberstufenlehrern 371

Curriculum vitae Konrad Widmer 405

Publikationen von Konrad Widmer 407

Anschriften der Autoren 416