

Horstendahl, Michaela; Herrmann, Ulrich

## **Praktika als Wege zur berufspraxis? Zur Pragmatik von Praxiserfahrung als Lernprozess im Rahmen des Studiums und der Ausbildung von Sekundar- und Gymnasiallehrern**

*Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2001) 1, S. 43-61*



Quellenangabe/ Reference:

Horstendahl, Michaela; Herrmann, Ulrich: Praktika als Wege zur berufspraxis? Zur Pragmatik von Praxiserfahrung als Lernprozess im Rahmen des Studiums und der Ausbildung von Sekundar- und Gymnasiallehrern - In: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2001) 1, S. 43-61 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134499 - DOI: 10.25656/01:13449

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134499>

<https://doi.org/10.25656/01:13449>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-8632

<http://www.bzl-online.ch>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Praktika als Wege zur Berufspraxis?

Zur Pragmatik von Praxiserfahrung und zur Praxiserkundung als Lernprozess im Rahmen des Studiums und der Ausbildung von Sekundar- und Gymnasiallehrern

Michaela Horstendahl und Ulrich Herrmann

Für eine moderne (universitäre) Lehrerausbildung werden Schulpraktische Studien als unverzichtbarer Bestandteil deklariert. Ihre Aufgabe soll vor allem die bessere Verzahnung von Theorie und Praxis sein. In diesem Beitrag wird zunächst die Differenz von Wissenschafts- und Berufswissen und das daraus resultierende Problem einer berufsorientierten akademischen Lehrerausbildung diskutiert. Anschließend wird ein Vorschlag gemacht, wie - in Anlehnung an Professionsstandards für den Lehrerberuf - die Lernsituation in Schulpraktischen Studien strukturiert werden kann, damit die Studierenden ihre Praktika als selbstgesteuerte Lernprozesse in Schule und Unterricht ausgestalten können.

In der Diskussion über die universitäre Ausbildung von Sekundar- und Gymnasiallehrern<sup>1</sup> ist die Klage über das sogenannte 'Praxis'-Defizit notorisch. Studienreformempfehlungen sprechen sich für eine Erhöhung des 'Praxis'-Anteils aus, sagen aber selten präzise, was dort für welche Ausbildungs- oder späteren beruflichen Zwecke gelernt werden soll bzw. kann. Solche Empfehlungen gründen in der Überzeugung, dass die Erkundung des Schul- und Unterrichtsalltags nicht nur Anstöße für die Überprüfung der Berufswahlentscheidung bewirken kann, sondern dass aus solchen Erkundungen - verbunden mit ersten Versuchen eigener Unterrichtsgestaltung - die Ausbildungsinteressen in Richtung auf den späteren Lehrerberuf fokussiert und erste Schritte des Berufslernens i.e.S. getan werden können.

Wir möchten in den folgenden Überlegungen *erstens* noch einmal einen Schritt zurückgehen und fragen, ob die *strukturell-kognitiven* Probleme der universitären Ausbildung künftiger Gymnasiallehrer/innen nicht an ganz anderer Stelle zu suchen sind und ob die *Ergänzung* des Studiums durch Praktika einen Systemdefekt eher verdeckt als behebt. *Zweitens* möchten wir in konstruktiver Absicht und unter Berücksichtigung der derzeitigen institutionellen Rahmenvorgaben der Gymnasiallehrerausbildung einen Vorschlag unterbreiten und begründen, der sich auf die *Pragmatik* der Praxiserkundung konzentriert, d.h. auf die Frage, welche Praxis sowohl den Zielsetzungen der Berufserkundung angemessen ist als auch dem Erfordernis genügen kann, bereits während des Universitätsstudiums einen Einstieg in spezifische Modi des Berufslernens zu leisten, die auch später im Beruf Gültigkeit behalten.

Die einleitenden Bemerkungen sind allgemeiner Art, nach unserer Auffassung aber als Hintergrund zum Verständnis der "Praxis"-Debatte des Lehramtsstudiums unabdingbar.

---

<sup>1</sup> Im folgenden ist der besseren Lesbarkeit wegen von Gymnasiallehrern die Rede. Die Qualifikationsanforderungen an Primarlehrer liegen anders, ebenso diejenigen in der beruflichen Bildung. - Mit der männlichen Bezeichnung ist immer zugleich auch die weibliche gemeint.

## 1. Wozu Praktika?

Dass Schul- und Unterrichtspraktika ein notwendiger Bestandteil der Lehrerausbildung sind, ist nie bestritten, aber hinsichtlich ihrer praktischen Durchführung selten gut begründet und so gut wie nie dokumentiert und in ihren Effekten evaluiert worden (vgl. aber Oelkers & Oser, 2000). Dass Praktika berufsrelevante Einstellungen und Kompetenzen fördern sollen, leuchtet unmittelbar ein, ist aber in den *tatsächlichen* Effekten selten und systematisch *gar nicht* kontrolliert worden. Die Vielfalt der Organisationsformen solcher Praktika ist überraschend gross, was aber lediglich den Schluss zulässt, dass die Gestaltung offensichtlich grosse politisch bzw. individuell abweichende Vorstellungen zulässt und dass ein Abgleich der Erfahrungen in den verschiedenen Organisationsformen und der Ausbildungseffekte in den letzten 50 Jahren nicht stattgefunden hat.

Vermutlich gibt es nur wenige *effektive* Verfahren, ein (Hochschul- bzw. universitäres) Studium *und* berufsrelevante Lernprozesse für angehende Lehrer/innen miteinander *so* zu verbinden, dass auch gewisse Nachhaltigkeitseffekte in die ersten Berufsjahre hinein zu erwarten sind. Diese Verfahren bzw. Organisationsformen zeichnen sich dadurch aus, dass sie Praktika nicht ins Studium einbeziehen und so etwas wie die *sekundäre* Vermittlung von "Theorie" und "Praxis" versuchen, sondern das Studium *anwendungs-* bzw. *berufsorientiert* gestalten *mit Hilfe* der Erkundung des Berufsalltags als desjenigen Bereichs, der Theorieprobleme und Forschungsfragen aufwirft, die im Studium als Einstieg ins Berufslernen zu bearbeiten sind. Nicht das Wissenschaftswissen als solches ist hier wichtig, sondern nur in seiner analytischen Bedeutung zur Durcharbeitung von Berufswissen.

(1) Zuerst seien die Übungsklassen und Übungsschulen der Pädagogischen Seminare der Universitäten erwähnt (die bekanntesten waren diejenigen der Universitäten Jena und Tübingen), in denen *nicht* vornehmlich Unterrichtsgestaltung und Unterrichten geübt wurde, sondern wo aufgrund teilnehmender Beobachtung und eigener Unterrichtsbeteiligung Fragestellungen für das Studium der Pädagogik, Pädagogischen Psychologie und Jugendkunde, der Didaktik, Methodik und Fachdidaktik ermittelt wurden. Kennzeichnend war auf jeden Fall, dass eine unterrichtstheoretische und -praktische Überfrachtung des Einstiegs in die Auseinandersetzung mit diesem Teil der Berufswelt der Lehrer explizit *vermieden* wurde. - Dieses Verfahren entspricht dem *bedside teaching* in der Mediziner-Ausbildung und der Ausbildung an Musik- und Kunst-(Gewerbe-)Hochschulen.

(2) In Zeiten der Universitätsreform vor 30 Jahren wurden Projektstudien und Studienprojekte favorisiert, bei denen forschendes Lernen und lernendes (experimentelles) Handeln miteinander verbunden wurden. Die Effekte der Projektarbeit hängen ab von der Qualität der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung z.B. einer Unterrichtseinheit und letzteres wiederum von der Qualität der Dokumentation des Lehrerhandelns, der Interaktionen und Kommunikationen im Unterricht u.a.m. Diese Lernform ist zeitlich und personell sehr aufwendig: die Semesterwochenstunden einer Studiengruppe von 6 bis 8 Studierenden erreichen leicht den zeitlichen Umfang naturwissenschaftlicher Grosspraktika, das wissenschaftliche Ausbildungspersonal wird mit dem überwiegenden Umfang seiner Wochenarbeitszeit beansprucht. - Hier geht es also *nicht* um die besonders intensive Begleitung von *Praktikanten*,

sondern um die Organisation der *Selbstorganisation* von Lehramtsstudierenden in einer für ihr Studium als Berufslernen spezifischen Arbeits- und Lernform. Das Verfahren entspricht derjenigen des Architekturstudiums, der Ausbildung der Ingenieure (im Hauptstudium), der weiterqualifizierenden Berufsbildung. Auch Kombinationsstudiengänge funktionieren so (Mechatronik, Materialwissenschaften).

(3) Nicht zuletzt erweist sich ein Wechsel von eher theorie-orientierten und eher berufs-orientierten Studienphasen als förderlich für Lern- und Kompetenzzuwächse, in denen aufeinander abgestimmte Themenfelder erarbeitet, Praxisbereiche erkundet und praktische Problemlösungen erarbeitet und erprobt werden. - Dieses Verfahren ist charakteristisch für (a) Spezialhochschulen, die besondere Berufsfelder und -profile bedienen; (b) das Fernstudium; (c) Aufbaustudien für den Erwerb von zusätzlichen oder höherwertigen Qualifikationen (z.B. bei Therapeuten); (d) hochschulförmig organisierte Weiterbildung (z.B. in Qualifizierungsmassnahmen für Hochschulabsolventen mit einem 1. Abschluss); schliesslich (e) insgesamt für Fachhochschulen, so dass es nicht verwundern kann, dass sie sich als Anbieter von Lehrerausbildung definieren, in durchaus *richtiger* Einschätzung ihrer effektiven Ausbildungsverfahren, aber in *deutlicher* Verkennung der fachlichen Anforderungen an Gymnasiallehrer/innen in den Oberstufen.

Der Vergleich dieser Verfahren zeigt, dass sie sich nicht gleichermassen für alle berufsrelevanten Lern- und Ausbildungsprozesse eignen; denn die jeweilige Akzentsetzung, die in der Organisationsform ihre Ausprägung findet, beruht jeweils auf bestimmten Voraussetzungen: bei (1) ist das *Kompetenzprofil* des Lehrers in den Bereichen Pädagogische Psychologie und Fachdidaktik und *nicht* in der Fachwissenschaft angesiedelt; bei (2) bildet das Absolvierthaben einer Grundausbildung bzw. das Verfügen über Vorkenntnisse die Grundlage für die Projektarbeit, die nur als *selbständige* auch effektiv ist; bei (3) die Entscheidung für den raschen Übergang in einen Beruf, bei dem in den ersten Jahren die regelmässigen intensiven Fort- und Weiterbildungsmassnahmen für die *trainees* als die entscheidende Grundlage für deren nachhaltigen Berufserfolg betrachtet werden.

Für eine Organisation der Gymnasiallehrerausbildung heute stehen offensichtlich diese drei Verfahren aus verschiedenen Gründen nicht zu Verfügung. Auch mit den jüngsten Empfehlungen der deutschen Kultusministerkonferenz (Terhart, 2000) ist für die (Gymnasial-)Lehrerausbildung eine Klärung nicht in Sicht, welche Lern- und Arbeitsformen für Studierende und Auszubildende (Referendare) für den Berufseinstieg und *im* Berufsalltag für gewünschte Einstellungen und Kompetenzen effektiv sind (vgl. Herrmann, 2000). Das war schon in der Vergangenheit so: Die einen beschwören die Qualität der seminaristische Ausbildung - so auch heute noch nicht ohne Grund mancherorts in der Schweiz (vgl. Kübler & Albisser, 1999) -, die anderen die "Bildnerhochschule" (die Spranger [1920/1970] sich ausgedacht hatte); die nächsten halten die Einphasigkeit für den Stein der Weisen (Oldenburger Modell; Döbrich, Kodron & Mitter, 1980; Ewert, Furck & Ohaus, 1981), wieder andere plädieren für ein striktes Konsekutiv-Modell des Studiums von Fächern und anschliessender Ausbildung zum Lehrer (mit präzisen Rekrutierungsvorgaben und -verfahren), im Gegenzug plädieren andere für das "duale" System der ins Studium eingelagerten Praktika. Wahrscheinlich ist das in der Bundesrepublik Deutschland übliche Verfah-

ren, ein wissenschaftliches *akademisches* Studium abzuschliessen mit einem (ersten) *Staats-Examen*, die unzweckmässige Mischform *deswegen*, weil auf diese Weise das Lehrerstudium, das ja keinen *Studiengang*, sondern einen *Abschluss* darstellt, fachlich und fakultär keinen 'Ort' hat und damit weder ein identitätsstiftendes Selbstverständnis *als Lehrerausbildung* noch akademisches Ansehen gewinnen kann.

Es sei angemerkt, dass in solchen Plänen eigentlich *sekundäre* Probleme debattiert wurden und werden: *Zeitbudgets* für Studien- und Ausbildungsanteile und *Zeitpunkte* für deren Platzierung, Anteile für Pädagogik und Didaktik in der Regel *ohne Profilierung* der Pädagogischen Psychologie und der Fachdidaktiken, Idealbilder vom Lehrerberuf anstelle der drängenden Probleme bei der Bewältigung des *Berufseinstiegs*, nebulöse fachliche Kompetenzen anstelle der vordringlichen *Selbstentwicklung*. Und es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es eine *empirische* Berufsausbildungsforschung erst in Ansätzen gibt (vgl. Herrmann & Hertrampf, 2000; Hertrampf & Herrmann, 1999).

Schliesslich ist auf einen Konsens in der *Organisationsfrage* nicht zu hoffen. *Dieser* Konsens ist aber auch nicht *wirklich* wichtig, weil es nicht um eine *Organisationsreform* von den an der Lehrerausbildung beteiligten Institutionen geht, sondern um *Lernprozesse beim Einstieg ins Berufslernen*, für deren Erfolg nicht die Institution verantwortlich ist, sondern im Falle einer akademischen Ausbildung der Studierende/Auszubildende selber. Diese Selbstverantwortung kann er jedoch nur dann übernehmen, wenn die dafür erforderlichen Entscheidungsfähigkeiten *entwickelt* worden sind, und diese Entwicklung muss sich vollziehen im Bereich der *Entwicklung der Selbstreflexivität* durch berufsrelevante Lernprozesse und weniger durch Qualifizierung einer akademisch definierten Fachkompetenz (die sich im übrigen nicht einmal auf die *Schulfächer* bezieht).

Zwar muss man realistisch davon ausgehen, dass aufgrund der Gewichtung der fachwissenschaftlichen Studien die Selbstentwicklung der angehenden Gymnasiallehrer auch im Rahmen systematisch organisierter Berufskontakte *immer* randständig bleiben wird. Das Resultat dieses Sachverhalts wird gewöhnlich als das Auseinanderklaffen von Theorie und Praxis bezeichnet, was insofern irreführend ist, als die Studierenden ja weder mit der Theorie noch mit der Praxis ihres beruflichen Handelns bekannt gemacht werden. Es geht vielmehr um den Sachverhalt, dass das Studium der Fächer nicht die eigentliche *berufswissenschaftliche* Ausbildung der angehenden Gymnasiallehrer/innen darstellt und dass diese deshalb die verschiedenen Wissensformen - Wissenschaftswissen und Berufswissen - nicht ineinander 'übersetzen' können. Das Theorie-Praxis-Problem besteht nicht in der mangelhaften Vermittlung von Theorie und Praxis, sondern im Fehlen von Handlungswissen, das auf der einen Seite die praktische Bedeutung von Theorie und auf der anderen die Theoriebedürftigkeit von Praxis erweist.

Die vorliegende Abhandlung versucht, einleitend zur Klärung der Differenz von Wissenschafts- und Berufswissen sowie zur Bedeutung und den Konsequenzen dieser Differenz (Kap. 2) beizutragen. Sodann wird ein Vorschlag gemacht, wie sich Studierende und Auszubildende (Referendare) *eigene* Inhalte und Formen operativ relevanten beruflichen *Handlungswissens* aneignen können sollten (Kap. 3). Abschliessend geben wir einige Hinweise auf die erforderlichen komplementären Kom-

petenzen bei den Ausbildern im Beruf (Mentoren, Ausbildungslehrer, Fachleiter) (Kap. 4).

## 2. Die Differenz von Wissenschaftswissen und Berufswissen

Dass ein Universitätsstudium in vielen Fächern und Fakultäten neben der Aneignung einer wissenschaftlichen Grundausbildung zugleich auch der Vorbereitung auf das Erlernen akademischer Berufe dienen muss, kann nicht in Abrede gestellt werden. Ob und wie sich beide Zielsetzungen *zugleich* realisieren lassen, ist in vielen Bereichen erfolgreich erprobt, in anderen strittig, in manchen zweifelhaft. Diese Differenzen ergeben sich vor allem aus den unterschiedlichen *Wissensformen*, die für Wissenschaft auf der einen und für Berufstätigkeit auf der anderen Seite spezifisch und damit spezifisch *different* sind. Übereinstimmungen resultieren aus *Gleichförmigkeiten* in den Begründungen und Verwendungsformen des Wissens. Im ersten Fall ist z.B. auf Denk- und Arbeitsweisen der Wissenschaft und Forschung zu verweisen, die in Berufstätigkeiten ausserhalb der Wissenschaft nicht mehr dominant sind bzw. sein können - für Physiker und Chemiker im Anlagenbau, in der Projektentwicklung oder Kundenberatung, Mediziner in der praktischen ärztlichen Tätigkeit, Psychologen in der Personalentwicklung oder in therapeutischen Berufen, Germanisten als Lektoren und Redakteure. Im zweiten Fall handelt es sich um Berufe, in denen Wissenschaftswissen als Professionswissen (und vielfach auch umgekehrt) modelliert ist: Juristen als Richter (mit denselben Gesetzestexten und Kommentaren, gebunden an letztinstanzliche Entscheidungen), Ingenieure als Technologie-Entwickler, Kulturwissenschaftler als Ausstellungs-Kuratoren.

Mit anderen Worten: Wissenschaft und Berufstätigkeit stehen nicht *als solche* und *von sich aus* im vielbeschworenen Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis, sondern es gibt (berufs-)praxisbezogene Theorieformen und theorie-basierte Praxisformen in unterschiedlichen Ausprägungen. Abgesehen davon gelten noch einige Grundsätze, die weder neu noch überraschend sind, die aber immer wieder in Vergessenheit geraten:

(1) Nichts ist praktischer als eine gute Theorie, denn ihr Gütekriterium ist die sinnvolle Ordnung praktischer Probleme und eine erfolgversprechende Problemlösung, mindestens -bearbeitung. Praxis ohne Theorie ist gar keine Praxis im eigentlichen Sinne des Begriffs (regelgeleitetes Handeln aus *Prinzipien*), sondern nur Herumprobieren oder blosses "Hantieren" (Kant) nach mehr oder weniger zufälligen individuellen Verallgemeinerungen zufälliger Erfahrungen.

(2) Die Qualität einer guten Praxis weist sich aus durch die Übertragbarkeit auf analoge Fälle, wobei das Problem der Übertragung häufig darin besteht, dass ähnlich gelagerte Fälle noch längst nicht analoge sein müssen, und dies wiederum verweist darauf, dass gute Praxis in unterschiedlichen Problemsituationen nicht möglich ist ohne theoriegeleitete Reflexion über das *tertium comparationis*, das die Schlussfolgerung bzw. Übertragung auf den nächsten Fall plausibilisiert und legitimiert. Man könnte auch so formulieren: "gute Praxis" ist nicht erreichbar ohne ein heuristisches Konzept von "best practice".

(3) Keine Theorie *als Theorie* kann vorwegnehmen, was erst die Erfahrung der Praxis vermitteln kann: dass das Befolgen einer Regel *auch* dazu führen kann, die

*Abweichung* oder die Ausnahme von dieser Regel zu begründen und zu befolgen. (Das gilt für unser Rechtssystem, das in vielen wesentlichen Bereichen nicht *lege lata*, nach gesetztem Recht, verfährt, sondern *de lege ferenda*, nach zu schaffendem Recht, d.h. nach Richterrecht, weil dies den Prinzipien der Gerechtigkeit und Billigkeit, des Rechtsfriedens und der Rechtsentwicklungsdynamik innerhalb unserer Rechts- als Wertegemeinschaft entspricht.)

Als ein extremer Fall der *Differenz* von Wissenschafts- und Berufswissen gilt mit Recht seit der 'Erfindung' dieses Berufsstandes derjenige der Gymnasiallehrer. An der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert wandelte sich das Selbstverständnis dieses Berufsstandes vom 'Schulmeister' zum 'gelehrten Schulmann' - man könnte auch sagen: vom Fachmann für Lehren und Lernen, der über 'Lehrgeschicklichkeit' verfügte, zum Repräsentanten schulischer Gelehrsamkeit -, denn das Universitätsstudium ihrer Fächer wurde im Unterschied zu vorher die Grundlage ihrer Selbstdefinition als Profession. Mit dem Erfolg, dass diesem Berufsstand das (selbst-)kritische Bewusstsein von der Notwendigkeit einer didaktisch-unterrichtspraktischen Professionalität abhanden kam und dass mehr und mehr die Einsicht verschwand, dass die Inhalte der Wissenschaft und ihre Selbstbegründung als Wissenschaftswissen nicht übereinstimmen können mit den Themen der Schule und ihrer *didaktischen* Begründungsbedürftigkeit für die Weckung von Interesse und für sachliche Zugänge auf Seiten der Schüler. Verräterisch ist, wie immer, der Sprachgebrauch: wer von *Lehrerbildung* spricht, meint in der Regel (Persönlichkeits-)Bildung im Medium der Wissenschaft; wer von *Lehrerausbildung* spricht, zielt auf den methodisch-didaktisch trainierten Instrukteur und Lernberater. Zwischen diesen beiden Polen oszillieren seit der Weimarer Zeit fast alle Vorschläge zur Gestaltung bzw. Reform des Studiums und der Berufsvorbereitung künftiger Lehrer/innen.

Dem zwispältigen Selbstverständnis des Berufsstandes liegt also ein Strukturproblem zugrunde - die kurzschlüssige Verbindung von Wissenschafts- und Schulwissen -, und erst wenn *dieses* Problem angemessen bearbeitet und verstanden wird, kann damit gerechnet werden, dass sich Kultur und Leistung unserer allgemeinbildenden Gymnasien allmählich erholen und verbessern. Auf der praktischen Seite aber kommt man keinen Schritt weiter, wenn man ins Studium und in die Ausbildung und die Begleitung der ersten Berufsjahre der Gymnasiallehrer nicht mehr Pädagogik, Pädagogische Psychologie und Fachdidaktik integriert und zwar so, dass sie vor allem *hier* die Hintergründe und die Hintergrundbegründungen ihrer beruflichen Wirksamkeit, ihres persönlichen Erfolgs, ihrer Berufszufriedenheit und der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ihrer Schüler sehen und verstehen lernen. Mit anderen Worten: dass sie *hier* die operativ wirksamen Kerne ihres Berufswissens sehen (und nicht im akademischen Fachwissen), und dass sie über ihre Expertise zur fachdidaktischen Organisation von lehr- und lerngangsförmigen Lern- und Verstehensprozessen die Definition ihrer beruflichen Professionalität vornehmen.

Dieses aber ist ein (Selbst-)Lernprozess des basalen Berufslernens, und deshalb muss *dieser* Prozess im Vordergrund stehen bei allen Überlegungen, wie es gelingen kann, mit begründeter Aussicht auf das Erreichen der gewünschten Effekte solche (Selbst-)Lernprozesse anzustossen und zu verstetigen. Dabei ist es naheliegend, den beruflichen (Selbst-)Lernprozess in typische Phasen zu gliedern und deshalb für sei-

nen Anfang danach zu fragen, welche Situationen und Handlungen, Herausforderungen und (Selbst-)Erfahrungen geeignet sind, diesen Anfang erfolgreich *so* zu gestalten, dass die herkömmlichen Routinisierungen, professionellen Defizite und Deformationen, die vorschnellen Rückzüge auf die angeblichen Vorgaben des Lehrplans und zementierten Zwänge des Alltags vermieden werden und der Novize auf dem Weg zum Experten vor allem eines lernt: zusammen mit anderen - Kollegen und Schülern - den gemeinsamen Schul- und Unterrichtsalltag ko-konstruktiv zu gestalten.

Deshalb müssen die Anfangerfahrungen einer Berufspraxis auf *Selbstreflexion* angelegt sein, sie müssen *tätigkeitsorientiert* sein, sie müssen Freiräume für neue *Selbst-* und *Situationsdefinitionen* und daraus resultierenden neuen Tätigkeitsformen enthalten, sie müssen auf Lernzuwächse (im Denken, Verhalten und Handeln) hin angelegt sein (durch die Beachtung von Mikrostrukturen des Handelns und durch übendes Wiederholen), und deshalb müssen sie *situativ angemessen* sein für eine erfolgreiche Problembearbeitung, die die Grundlage einer sich festigenden reflektierten Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist. Die Fokussierung auf die Selbstreflexivität im Ausbildungsprozess wird um so dringlicher, wenn die Befunde der Berner Untersuchungen (vgl. Oelkers & Oser, 2000) zutreffen, dass Lehrerstudierende mit der herkömmlichen Beschäftigung mit Pädagogik und Didaktik keinen Zugewinn an Professionswissen verbinden, ja dass sie sogar der herkömmlichen Pädagogik und Didaktik die Qualität von Professionswissen überhaupt absprechen. Dann ist es naheliegend, den Prozess des Berufslernens bereits an seinem Anfang *so* zu gestalten, dass dieses Lernen an die Aktivität und Reflexivität des Lernenden in der Form erhöhter Selbstreflexivität gebunden wird. Die Lehrerstudierenden müssen demzufolge vorrangig nicht in Erfahrung bringen, was sie zu tun oder zu lassen haben, sondern wahrnehmen und analysieren lernen, welche Kompetenzdefizite sie haben. Oder gedacht in der eingangs konstatierten Problematik der 'Übersetzung' von Wissenschafts- und Berufswissen: Sie müssen lernen, sich die Wissensform des *operativen* Wissens, eines *Handlungswissens* anzueignen, das nicht durch Wissenschaftswissen oder durch kollegiale Erfahrung, sondern aufgrund *eigener* kontrollierter Erprobung *selbstlegitimiert* ist, weil es sich für die Effektivität der Lern- und Verstehensarbeit der *Schülerinnen und Schüler* bewährt hat (vgl. Messner & Reusser 2000; Herrmann & Hertrampf, 2000).

Dies sind - knapp skizziert - die Überlegungen, die dem nachfolgenden Vorschlag zugrunde liegen, wie den Studierenden des gymnasialen Lehramts (und nicht nur diese) ein Einstieg ermöglicht werden soll, um Phänomene und Probleme des Schul- und Unterrichtsalltags, mit denen sie in Berührung kommen, reflektierend und handelnd zu bearbeiten.

### 3. Vorschläge zur Gestaltung von Schul- und Unterrichtspraktika im Rahmen der Ausbildung von Gymnasiallehrern

Um Prozesse der Selbstreflexion und Selbst- und Situationsdefinition zu fördern, muss die Ausbildungssituation den Studierenden handhabbar erscheinen, d.h. Problemsituationen sollten sich den Studierenden nicht als überkomplex, unüberschaubar, nicht bewältigbar darstellen. Vielmehr sollten sie von den Ausbildern und den

Studierenden so aufbereitet werden können, dass auf Einzelaspekte der Schul- und Unterrichtsproblematik fokussiert werden kann und Vernetzungen der Problem- aspekte untereinander zeitweilig in den Hintergrund treten. Diese Reduktion der Pro- blematik erhebt nicht den Anspruch, der Situation im Berufsalltag gerecht zu werden. Sie kann jedoch auf eine allmähliche Annäherung an die Berufssituation hinarbeiten durch eine Wiederherstellung der Vernetzungen, indem die Studierenden angeleitet werden, eine Steigerung der Differenziertheit des Wahrnehmungs- und Reflexions- grades zu leisten.

Das Trainieren und Fördern der Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit ist op- timal möglich, wenn ein festgelegter Lehr-Lerngang vermieden wird und der Studie- rende seine Lehr-Lern-Situation mitgestalten kann. Dabei folgt er seinen Interessen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, seiner Einschätzung der eigenen Kompe- tenzdefizite und seinen Wünschen und Möglichkeiten, diesen Defiziten durch selbst- gesteuertes Lernen abzuhelpen.

In diesem Sinne ist der nachstehende Vorschlag zur Gestaltung von Schul- und Unterrichtspraktika als ein Orientierungsrahmen zu verstehen, der die Studierenden unterstützen soll, ihren eigenen Ausbildungsgang zu entwerfen. Die in ihm aufge- führten Strukturmerkmale der Ausbildungssituation sollen als Anknüpfungspunkte zur Gestaltung dienen und keineswegs als Aufgabenkatalog missverstanden werden, den es abzuarbeiten gilt. Die Auseinandersetzung mit den Merkmalen eines Profes- sionsstandards (s.u.) soll die Studierenden anleiten, sich gezielt auf Schul- und Un- terrichtserfahrungen einzulassen und ihre Erfahrungen angemessen zu reflektieren. Dabei wird auf Lernen durch Interaktion und Kooperation mit anderen Studierenden, den Mentoren und dem universitären Ausbildungspersonal abgehoben. Die Studie- renden sollen lernen, ihre Fachkompetenzen in Berufskompetenzen einzuordnen.

Eine Möglichkeit, Schul- und Unterrichtssituationen und -erfahrungen in Einzel- aspekte zu gliedern, ergibt sich in Anlehnung an die Gruppen von Professionsstan- dards nach Oser (1997).

1. Lehrer-Schüler-Beziehungen; Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft
2. Schülerunterstützendes Handeln und Diagnose; Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten; allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen
3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken; Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten
4. Gestaltung und Methoden des Unterrichts; Medieneinsatz
5. Leistungsmessung
6. Zusammenarbeit in der Schule
7. Schule und Öffentlichkeit

Jede Gruppe von Standards soll unter drei Perspektiven betrachtet werden: Heraus- forderungen und Anforderungen an die Studierenden; Kompetenzen und Handlungs- fähigkeiten zu deren Bewältigung; Lern- und Ausbildungsverfahren zur Aneignung der erforderlichen bzw. wünschenswerten Kompetenzen und Handlungsfähigkeiten. Unter diesen Perspektiven ist folgendes zu verstehen:

- (1) Praktikanten/Referendare sind bestimmten situativen Herausforderungen und An- forderungen eigenen Handelns ausgesetzt, auf die sie angemessen reagieren lernen müssen. Darin besteht das Risiko des Berufs, mithin des Berufslernens von

Lehrern. Für die Ausbildung ergeben sich daher Leitfragen, die zugespitzt auf Praktika zunächst allgemein formuliert und dann detailliert werden.

- (2) Aus dieser Perspektive resultiert die Frage nach den Kompetenzen und Hand- lungsfähigkeiten, wiederum in allgemeinen Leitfragen gefasst und nachfolgend detailliert. Die Absicht ist, abstrakt-allgemeine Kompetenz-Kataloge, die in der Literatur weit verbreitet sind, durch diese Konkretionen zu vermeiden.
- (3) Gleichzeitig werden Hinweise gegeben, wie in entsprechenden Lern- und Ausbil- dungsverfahren die Nutzung vorhandener Ressourcen und der Erwerb neuer Kompetenzen und Handlungsfähigkeiten vor allem auch durch eigene Aktivitäten ermöglicht werden kann.

Die nachstehenden Vorschläge (vgl. S. 52-59) sind aus Gründen der besseren Les- barkeit und Übersichtlichkeit in Tabellenform gegeben. Die Formulierungen dienen der näheren Skizzierung der in den Standards und Perspektiven angesprochenen Dimensionen von Schul- und Unterrichtssituationen. Die Studierenden bedürfen auf diesem allgemeinen Niveau der Situationsbeschreibungen noch der Hilfe durch ihre Mentoren bei der Formulierung situationsangemessener Arbeitsaufträge. Die an- schliessend erforderlichen Differenzierungen sind nur im Fachunterricht sinnvoll und müssen daher von den Fachlehrern als Fachdidaktikern geleistet werden.

#### 4. Anforderungen an die Kompetenzen von Mentoren und Fachleitern

Die neuen Anforderungen an die Auszubildenden können nicht ohne Auswirkungen auf die Anforderungen an die Kompetenzen der Ausbilder bleiben. In dem Masse, wie den Studierenden und Referendar/innen auf dem Hintergrund kritisch-kon- struktiver Selbstreflexivität Pädagogik, Pädagogische Psychologie und Fachdidaktik in ihren operativ relevanten Wissensbeständen vermittelt werden sollen, und in dem Masse, wie sie ihre Kompetenzdefizite wahrnehmen und bearbeiten lernen sollen, müssen Mentoren und Fachleiter imstande sein, diese Wissensbestände für die ak- tuellen Erfahrungs- und Handlungssituationen ausweisen zu können. Dies ist erkenn- bar mehr und anderes als die Reflexion der eigenen Praxis und ihre Übersetzung in "Muster"-Empfehlungen und Standardlösungen; denn dies würde nur imitatives Ver- halten in einer Ausbildungssituation bewirken, die mit Benotung verbunden ist, und dies führt nur zur Verhinderung des Findens *eigener* erfolgreicher Handlungsformen.



Allgemeine Fragestellungen zu den Perspektiven (Detaillierung in den folgenden Tabellen)		
<b>Herausforderungen, Anforderungen, Risiken</b> Leitfragen: Was muss ich für meine spätere Arbeit in der Schule lernen? Was kann/sollte ich <i>jetzt</i> lernen? Worauf ich muss ich <i>jetzt</i> achten?	<b>Kompetenzen, Handlungsfähigkeiten</b> Leitfragen: Was muss ich beherrschen? Worauf muss ich zurückgreifen können? Was muss ich beachten? Wie entwickle und sichere ich ein realitätsgerechtes, erfolgreiches, meine Schüler und mich zufriedenstellendes berufliches Selbstverstehen? Welche Ressourcen erschließe ich dafür nachhaltig?	<b>Lern- und Ausbildungsverfahren</b> Leitfragen: Was soll ich tun? Wie gehe ich vor? Wer hilft mir? Bei/von wem kann ich lernen? Welche Arbeits- und Lernhilfen stehen zur Verfügung? Wie lerne ich, meinen Beruf zu lernen? Wann muss ich welche Interventionen zu meiner Selbstentwicklung herbeiführen? Wie lerne ich, Zustimmung zu erfahren und Korrekturen zu akzeptieren?

1. Lehrer-Schüler-Beziehungen, Selbstorganisationskompetenz		
Herausforderungen, Anforderungen, Risiken	Kompetenzen, Handlungsfähigkeiten	Lern- und Ausbildungsverfahren
Wie nehmen Schüler mich wahr? Wie wirke ich auf die Schüler? Wie kann ich meine Wirkung auf die Schüler mit meinen Intentionen abstimmen? Wie wirken die Schüler auf mich? Wie kann ich die Wirkung der Schüler auf mich mit den Intentionen der Schüler abstimmen? Wie bewältige ich die ungewohnte Situation vor/in der Klasse? Wie vermeide ich Angst-/Fehl-/Vermeidungsreaktionen? Wie kontrolliere ich Atmung, Stimme, Körpersprache? Wie kontrolliere, dokumentiere, reflektiere und wie korrigiere ich meine Selbsterfahrungen? Wer hilft mir dabei, daraus praktische Schlüsse zu ziehen? Wie werden die praktischen Schlussfolgerungen und ihre erwünschten Effekte kontrolliert und dokumentiert? Welche Rolle spielen dabei Kollegen und Schüler? Wie vermeide ich falsche Routine? Wie erreiche ich realitätsgerechte Kontroll- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen?	Feedback- bzw. Kontrollverfahren bei den Interaktionen im sozialen Bereich Techniken und Analyse-schemata zur Selbstreflexion Risikowahrnehmung und -bereitschaft; Coping- und Entspannungsstrategien Kommunikationstechniken zum Aufbau förderlicher Beziehungen Konzepte und Analysemethoden zu - Kontrollüberzeugungen - Selbstwirksamkeitserwartungen	Videodokumentationen und -auswertungen Selbstanalyse in Gruppengesprächen Schüler- und Elterngespräche Leiten eines Gespräches, das zum Abgleich der verschiedenen Wahrnehmungs- und Erlebensweisen führt (TZI) Entwicklung von Strategien zur Minimierung der Diskrepanzen zwischen Intention und Erleben der am Kommunikationsprozess Beteiligten Supervisions- und Balint-Gruppen

2. Schülerunterstützendes Handeln und Diagnose Lernstrategien vermitteln, Lernprozesse begleiten		
Herausforderungen, Anforderungen, Risiken	Kompetenzen, Handlungsfähigkeiten	Lern- und Ausbildungsverfahren
<p>Wie erleben die Schüler den Unterricht? Welche Interessen haben die Schüler an den Arbeitsvorhaben? Wie lasse ich Schüler Anknüpfungspunkte ihres subjektiven Erfahrungsbereichs zum Unterrichtsgegenstand finden und formulieren?</p> <p>Wie kann aus dem Unterrichtsgegenstand ein Arbeitsvorhaben einer Lerngruppe werden? Wie fördere ich Neugier, wie verstetige ich intrinsische Motivation?</p> <p>Wie erfasse ich das Niveau, auf dem einzelne Schüler arbeiten? Wie kann ich Unterrichts- und Arbeitsmaterial für verschiedene Niveaus erstellen und effektiv einsetzen?</p> <p>Wie kann ich Lernschwierigkeiten diagnostizieren und den Unterricht entsprechend abstimmen? Über welche Lernstrategien müssen die Schüler verfügen, um sich auf welchem Niveau erfolgreich mit dem Unterrichtsgegenstand/ Arbeitsvorhaben auseinandersetzen zu können?</p>	<p>Feedback- bzw. Kontrollverfahren bei Interaktionen im sachbezogenen Bereich</p> <p>Kenntnis der Kognitions-/ Motivationspsychologie</p> <p>Fachdidaktische Rekonstruktion des Unterrichtsgegenstandes und der Arbeitsvorhaben</p> <p>Analyseschemata zur Gliederung des Unterrichtsgegenstands und der Arbeitsvorhaben in abgestufte Komplexitätsniveaus</p> <p>Analyseschemata zur Beobachtung und Diagnose von Schülerhandlungen bei ihrer Lernerbeit und deren Organisation</p>	<p>Vorstrukturierung eines ausgewählten Aspekts eines Themengebietes</p> <p>Formulierung von Instruktionen auf verschiedenen Komplexitätsniveaus:</p> <p>(a) Analyse eines Unterrichts des Mentors</p> <p>(b) Umsetzung und Analyse einer Inneren Differenzierung des Unterrichts in Teamwork mit dem Mentor</p> <p>(c) Gestaltung, Durchführung und Analyse einer Unterrichtsstunde oder -sequenz vor dem Hintergrund des jeweiligen Komplexitätsschemas.</p> <p>Planung, Durchführung und Analyse einer Einstiegsphase in ein neues Arbeitsvorhaben: Ermittlung der Schülervorkenntnisse und der Schülerinteressen durch z.B. Klassengespräch; Concept Mapping, Brainstorming, Kollagen</p> <p>Aufbereitung der Schülerideen und Ansätze (Vorschläge) zur Weiterverarbeitung im nachfolgenden Unterricht</p>

3. Disziplinprobleme und Schülerrisiken, Aufbau von sozialem Verhalten		
Herausforderungen, Anforderungen, Risiken	Kompetenzen, Handlungsfähigkeiten	Lern- und Ausbildungsverfahren
<p>Wie gehe ich mit Disziplinschwierigkeiten um? Bin ich ihre Ursache? Ist es meine Unterrichtsgestaltung?</p> <p>Habe nur ich in dieser Klasse/Situation diese Schwierigkeiten?</p> <p>Wie kann ich (zusammen mit anderen) intervenieren? Welche Möglichkeiten der Selbstregulation der Klasse/ Schülergruppe bestehen?</p> <p>Wie gehe ich mit ethnischen und kulturellen Disparitäten in der Schülerschaft einer Klasse um? Wie fördere ich das Aufeinanderzugehen?</p>	<p>Selbstwahrnehmung und Selbstkritik</p> <p>Analyse problematischer sozialer Verhaltensweisen und ihrer "Botenschaften"</p> <p>Copingstrategien: Gestaltung förderlicher gruppenspezifischer und selbstreflexiver Prozesse mit/ bei Schülern</p> <p>Interkulturelle Bildung</p> <p>Thematisierungen gemeinsam mit den Schülern (vor allem auch außerhalb des Unterrichts)</p>	<p>Sensibilisierung für selbst- und fremdinduzierte Schwierigkeiten</p> <p>Beobachtung und Analyse der Klassensituation sowie der Positionen und Gruppierungen in ihr</p> <p>Gespräche mit dem Mentor und mit anderen Lehrern der Klasse; mit Eltern; mit Beratungslehrern und mit der Bildungsberatungsstelle</p> <p>Gesprächskreis mit Jugend- und Sozialarbeitern; Kooperation mit den Trägern der Stadtteil- und lokalen Kulturarbeit</p>



4. Gestaltung und Methoden des Unterrichts; Medien		
Herausforderungen, Anforderungen, Risiken	Kompetenzen, Handlungsfähigkeiten	Lern- und Ausbildungsverfahren
<p>Wie kann ich Lehrplanvorgaben in Lerngangprozesse umsetzen?</p> <p>Wie kann ich die "Öffnung des Unterrichts" gestalten (Gruppenunterricht, Projektphasen, Freiarbeit usw.)?</p> <p>Wie kann ich die Eigentätigkeit der Schüler fördern? Wie kann ich die Schüler zu selbstbestimmter Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand/ Arbeitsvorhaben motivieren?</p> <p>Wie kann ich erkennen, welche Unterrichts- und Arbeitsmethoden für welchen Aspekt des Unterrichts- und Arbeitsvorhabens anregend, sinnvoll und motivierend sind?</p> <p>Wie kann ich den Unterrichtsgegenstand mit außerschulischen Erfahrungen und Fragen verknüpfen?</p>	<p>Psychologische Didaktik (Oser, Aebli)</p> <p>Fachdidaktische Rekonstruktion ("Didaktische Analyse")</p> <p>Strategien zur Öffnung des Unterrichts; Strategien zur Autonomieunterstützung der Schüler bei Lernhandlungen innerhalb und ausserhalb des Unterrichts</p> <p>Kommunikationsstrategien zur Eruiierung der Schülerinteressen</p> <p>Strategien zur Planung und Durchführung von Projekten</p> <p>Übersicht über Unterrichtsmaterialien der Print- und Nonprint-Medien; Strategien zur effektiven Unterrichtsvorbereitung und Erstellung von Arbeitsmaterialien</p>	<p>Voraussetzungen s. Tab. 2; Ermöglichung des situierten und kumulierenden Lernens</p> <p>Analyse des Offenheitsgrades des Unterrichts des Mentors</p> <p>Analyse der vom Mentor eingesetzten Strategien zur Förderung (oder Schwächung) selbstbestimmter Lernhandlungen</p> <p>Analyse der Bewältigungsmöglichkeiten bzw. -strategien der Schüler bzgl. der Offenheit einer Unterrichtssituation und bzgl. der Anforderung an selbstbestimmte Handlungen</p> <p>Planung, Durchführung und Analyse einer Unterrichtsstunde, die das Niveau der vertrauten Offenheit und Selbstbestimmtheit der Schüler aufgreift und auf die nächst höhere Ebene überführen will</p> <p>Kontrolle des Gelingens</p>

5. Leistungsmessung		
Herausforderungen, Anforderungen, Risiken	Kompetenzen, Handlungsfähigkeiten	Lern- und Ausbildungsverfahren
<p>Welche Leistungen will ich herbeiführen und sichern? Welche sind vorgeschrieben, welche können ausgehandelt werden?</p> <p>Welche Formen (Instrumente) der Leistungsfeststellung und -messung gibt es und sollte ich einsetzen können?</p> <p>Welche Form der Leistungsmessung wird den Zielen meines Unterrichts gerecht?</p> <p>Wie kann ich diese Form der Leistungsmessung mit gängigen Standards abgleichen bzw. in ein komplementäres Verhältnis bringen?</p> <p>Wie beteilige ich die Schüler an der Leistungsdefinition, -feststellung und -bewertung? Wie fördere ich ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen?</p>	<p>Kenntnis und Einsatz verschiedener Instrumente der Leistungsmessung</p> <p>Kenntnis ihrer Vor- und Nachteile</p> <p>Förderung der Leistungsmotivation, -bereitschaft und -fähigkeit durch geeignete Leistungsdefinitionen</p>	<p>Analyse der Leistungsfeststellung und -messung durch den Mentor: Wie finden sich die Ideen und Ansprüche bzgl. welcher Lehrinhalte der Mentoren in der Leistungsmessung wieder?</p> <p>Desgleichen durch die Schüler: Einübung in Selbstbewertung</p> <p>Auswertung einer Leistungsmessung im Unterricht des Mentors, unabhängige Auswertung und anschließender Vergleich der Ergebnisse (zusammen mit den Schülern)</p> <p>Entwurf (Durchführung und Auswertung) einer Lern- und Leistungskontrolle zum selbst gehaltenen Unterricht</p> <p>Einsatz unterschiedlicher Formen der Leistungsmessung im Unterricht des Mentors und Vergleich der Ergebnisse bzw. der Interpretationen durch den Mentor, die Schüler und durch mich</p>

6. Zusammenarbeit in der Schule		
Herausforderungen, Anforderungen, Risiken	Kompetenzen, Handlungsfähigkeiten	Lern- und Ausbildungsverfahren
<p>Welche Atmosphäre nehme ich im Lehrerkollegium wahr? Ist die Atmosphäre der Schule Gegenstand gemeinsamer Aufmerksamkeit und Anstrengungen?</p> <p>Wie spricht man über Schüler und das Verhältnis zu ihnen?</p> <p>Wie spricht man über berufsalotägliche Fragen und Probleme?</p> <p>Könnte ich im Kollegium einen Platz finden?</p> <p>Wie geht man auf mich zu?</p> <p>Wo und wie könnte ich mich in das Kollegium einordnen? Ist das Kollegium ein Kollegium oder eine zufällige Ansammlung von "Einzelkämpfern"?</p>	<p>Kenntnisse zur Analyse gruppendynamischer Prozesse</p> <p>Fähigkeit, auf sich aufmerksam machen, sich einbringen können, kritische Fragen vorbringen können</p> <p>Gruppenprozesse einleiten und moderieren können</p>	<p>Beschreibung der Atmosphäre im Kollegium</p> <p>beobachtende Teilnahme an Lehrerkonferenzen und Fachkonferenzen</p> <p>Interview des Schulleiters zur Einschätzung und Gestaltung der Situation des Kollegiums</p>

7. Schule und Öffentlichkeit		
Herausforderungen, Anforderungen, Risiken	Kompetenzen, Handlungsfähigkeiten	Lern- und Ausbildungsverfahren
<p>Wie kann ich die Stellung der Schule in der Öffentlichkeit in Erfahrung bringen?</p> <p>Hat "meine Schule" eine Kontur/ein Profil? Wie kommt es zustande? Wie wird es vermittelt? Kann ich mich daran beteiligen?</p> <p>Welche Kontakte herrschen zwischen der Schule und ihrem Umfeld?</p> <p>Wie werden Fragen und Probleme von Lehrern, Eltern, Schülern und Schulleitung gemeinsam angegangen und bearbeitet?</p> <p>Welche Möglichkeiten sehe ich für mich, an der Präsentation der Schule in der Öffentlichkeit mitzuarbeiten?</p>	<p>Kenntnisse (und ggf. Engagement in) des kommunalen und regionalen politischen und kulturellen Umfelds der Schule</p> <p>Kontakte zu anderen Kulturträgern der Stadt und der Region; ggf. ehrenamtliche Mitarbeit</p>	<p>Verfolgen der Darstellung schulischer Angelegenheiten in der Öffentlichkeit</p> <p>Analyse der Bereitstellung von Mitwirkungsfeldern für Eltern und Schüler durch die Schule</p> <p>Analyse der Wahrnehmung der Mitwirkungsmöglichkeiten im Schulgeschehen von Eltern und Schülern</p> <p>Beobachtende Teilnahme an Elternabenden und Elternsprechtagen</p> <p>Projekte mit Schülern und Lehrern: Erstellen einer Homepage; Sammeln und Umsetzen der Ideen der verschiedenen Interessengruppen</p>

Aus den Spalten 2 und 3 der Tabellen (S. 52-55) - Lern- und Ausbildungsverfahren - ergeben sich einige wichtige Hinweise auf die erforderlichen Kompetenzen der Ausbilder korrespondierend zu den gewünschten Lernzuwächsen auf Seiten der Studierenden, der Referendarinnen und Referendare.

- Kenntnis der kognitions- und motivationspsychologischen Theorien und einschlägigen Forschungsergebnisse der Pädagogischen Psychologie
- Konzepte und Analysemethoden zu
  - Kontrollüberzeugungen
  - Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
 der eigenen Person, der Studierenden und der Schüler/innen
- Fachdidaktische Rekonstruktion des Unterrichtsgegenstandes und der Arbeitsvorhaben:
  - Analyseschemata zur Gliederung des Unterrichtsgegenstands und der Arbeitsvorhaben in abgestufte Komplexitätsniveaus
  - Analyseschemata zur Beobachtung und Diagnose von Schülerhandlungen bei ihrer Lernarbeit und deren Organisation
  - Analyseschemata zur Beobachtung und Diagnose von Lehrerhandlungen bei ihrer Lehr-Lernarbeit und deren Organisation
- Techniken und Analyseschemata zur Selbstreflexion; Techniken zur Förderung des Selbstmanagements der eigenen Person, der Studierenden und der Schüler/innen
- Bereitschaft, sich auf die Risiken der Ausbildungssituation einzulassen und Copingstrategien zu entwickeln
- Sensibilität gegenüber den Risiken der Studierenden in ihrer Ausbildungssituation und Vermittlung von Copingstrategien; Sensibilität gegenüber den Risiken der Schüler/innen in Unterrichtssituationen
- Konzepte zur Gliederung des Ausbildungsvorhabens in Problembereiche und abgestufte Schwierigkeitsgrade, die dem Ausbildungsniveau und der Problemlage des Studierenden gerecht werden
- Kommunikationstechniken zu adäquaten Gesprächsanalysen und -führungstechniken in Unterrichts- und Schulsituationen: Unterrichtsgespräche, Beratungsgespräche mit Studierenden, Kollegen, Eltern usw.
- Kooperationsstrategien (Erfahrungen mit Planung, Durchführung und Auswertung von Projekten, Planung, Durchführung und Auswertung fächerübergreifender Arbeitsvorhaben, Organisation von Schulinitiativen (Schulgarten, internationaler Austausch, Stadtteilprojekte, international kooperative Schülerzeitungen, Kunst- und Kulturreisen, Schul- und Stadtteilstiftungen usw.)

Weinert hat nachdrücklich darauf aufmerksam gemacht, dass die bisherigen Ergebnisse der pädagogisch-psychologischen Forschung den Lehrerinnen und Lehrern keine Regeln für "richtiges" Handeln bereitstellen, weil Forschung auf diesem Gebiet dies prinzipiell nicht leisten kann, wie wir eingangs mit dem Hinweis auf die Differenz von Wissenschaftswissen und Berufswissen betont haben (Weinert, 1996; S. 41; Wahl, 1991). Wir möchten diesen Hinweis ergänzen durch einen zweiten, der für das Verständnis und die Gestaltung der Ausbildungssituation von zentraler Bedeutung ist: Lehrerhandeln - sei es bei Auszubildenden, sei es bei Experten - ist immer experimentelles Handeln, d.h. Handeln mit ungewissem Ausgang und in der Regel

unter ungünstigen Voraussetzungen und unter Druck. Deshalb ist Berufslernen in der Ausbildung wahrscheinlich um so effektiver für den Übergang in die eigene Berufstätigkeit, je deutlicher der Experimentalcharakter des Lehrerhandelns als konstitutiv für die Berufstätigkeit auf Dauer verstanden wird. Dieses Verständnis wird Lehrerinnen und Lehrer auch künftig davor bewahren, in falsche Routine und ineffektiven Schematismus zu verfallen.

#### Literatur

- Döbrich, P., Kodron, Ch. & Mitter, W. (1980). *Einphasige Lehrerausbildung. Gutachten für die Universität Oldenburg*. Oldenburg: Universität, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Ewert, K., Furck, C.-L. & Ohaus, W. (1981). *Gutachten über den Modellversuch "Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg" und Vorschläge für die zweiphasige Lehrerausbildung: erstellt für den Niedersächsischen Landtag*. Oldenburg: Universität, Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.
- Herrmann, U. (2000). Der lange Abschied vom "geborenen Erzieher". *Lehrerpersönlichkeit, Lehrerausbildung, Lehrerberuf und -berufsalltag. Erfahrungen Positionen und Thesen vom Ende der 40er bis zu den 70er Jahren*. In J. Bastian (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (S. 15-32). Opladen: Leske & Budrich.
- Herrmann, U. & Hertrampf, H. (2000). Der Berufsbeginn des Lehrers - der Anfang von welchem Ende? *Die Deutsche Schule*, 92, 54-65.
- Hertrampf, H. & Herrmann, U. (1999). "Lehrer" - Eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von "Lehrerpersönlichkeit" und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In U. Carle, & S. Buchen (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung*, Band 2 (S. 49-71). Weinheim: Juventa.
- Kübler, M. & Albisser, S. (Hrsg.). (1999). *Entwicklungen und Umbrüche in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Spiez: Staatliches Seminar Spiez.
- Messner, H. & Reusser K. (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 277-294.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildung*. Umsetzungsbericht. Aarau.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerausbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, 26-36.
- Spranger, E. (1970). Gedanken über Lehrerbildung. Zuerst 1920. Wiederabgedruckt in: Ders. (1970). *Schule und Lehrer*. Hrsg. von L. Englert. (Gesammelte Schriften, III) (S. 27-73). Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim: Beltz.
- Wahl, D. (1991): *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Weinert, F.E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F. Weinert, (Hrsg.), *Zyklus der Psychologie*. Themenbereich D: Praxisgebiete. Ser. I: Pädagogische Psychologie. Bd. 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion (S. 1-48). Göttingen: Hogrefe.