

Dick, Andreas

Ethos der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Die Veränderung der Praxis durch ihre Analyse und Erforschung

Beiträge zur Lehrerbildung 14 (1996) 1, S. 5-8



Quellenangabe/ Reference:

Dick, Andreas: Ethos der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Die Veränderung der Praxis durch ihre Analyse und Erforschung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 14 (1996) 1, S. 5-8 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133158 - DOI: 10.25656/01:13315

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133158>

<https://doi.org/10.25656/01:13315>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ethos der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Die Veränderung der Praxis durch ihre Analyse und Erforschung¹

Andreas Dick

Thema des Kongresses 1995 der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL/SSFE in Freiburg war die Frage nach dem "Ethos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung". Der nachfolgende Text ist die gekürzte und überarbeitete Fassung der Einleitung in die Kongressthematik. Das Ethos der Erziehenden und Unterrichtenden lässt sich in der Lehrerbildung aufbauen und festigen. Es entwickelt sich eine Professionsmoral, die sich sowohl in der Wertorientiertheit des Lernens als auch in der kontinuierlichen Analyse und Erforschung der Praxis - und in der ihr entsprechenden Haltung der Lehrenden und Lernenden - beschreiben lässt. Der zum Kongressanliegen hinführende Text zeigt in diesem Kontext die Dialektik (Wissenschaft versus Praxis) auf zwischen den 'Forschern' (den Dozentinnen und Dozenten der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung) und den 'Erforschten' (den an den Schulen Lehrenden), welche zugunsten der Lehrerbildung (den in der Ausbildung stehenden Studierenden) nutzbar gemacht werden kann.

1. Lehrerausbildungsstätten und Schulen als Ethos - Schnittstellen der Lehrerinnen- und Lehrerforschung

"Im Klima eiskalter Rechnerei um Überfremdungsgrenzwerte wird der Schule die Aufgabe zugemutet, die Kinder mit ausländischer Herkunft "interkulturell" zu erziehen und zu bilden. Sie sollen sich integrieren, allen widrigen Umständen zum Trotz. Während in der Öffentlichkeit ein Korruptionsskandal nach dem anderen auffliegt, soll die Schule allen Kindern Werte wie Ehrlichkeit, Redlichkeit, Mitmenschlichkeit und Bescheidenheit vermitteln. Während Politiker grölen: "das Boot säuft ab", soll Ursula lernen, Ahmed zu lieben wie sich selbst ... Eine wahrhaft schwierige Aufgabe!" (Grossenbacher, *schweizer schule*, 10/95, S. 4).

Was lässt sich dieser strukturellen Hilflosigkeit entgegenhalten, die unsere Zeit zu charakterisieren scheint? Gerade für die Lehrerbildung ist angesichts solcher gesellschaftlich-moralischen Bankrottzustände, die die Komplexität des Bildungsauftrags der Schule noch komplexer erscheinen lassen, ein doppeltes Unbehagen spürbar. *Erstens* lässt sich eine Praxis, die gewissermassen 'nicht mehr zur Vernunft gebracht werden kann' (Fauser in diesem Heft), nicht mehr als technologische Regelanwendung von Wissen auffassen. *Zweitens* werden in diesem Spannungsfeld zwischen dem Praxisfeld (dem Erforschten) und dem von der Natur der Sache her eher technologischen und damit situativ fragmentarisierten Wissen (der Forschung) ethische und politische Komponenten für die Lehrerbildung unübersehbar. Lehrerverberufung bedeutet nämlich vermehrt, dass sich Lehrende einerseits über die Fähigkeit ausweisen, den Unterricht zielbewusst zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Lehrerverberufung bedeutet andererseits aber auch, als Lehrperson diesem Effektivitätswissen regulativ das Verantwortungswissen entgegenzuhalten, die Professionsmoral (Oser, Dick & Patry, 1992). Diese bezieht sich auf eine Reihe von Entscheidungen, die jemand fällt, wenn im beruf-

¹ Der vorliegende Text ist eine gekürzte und überarbeitete Version der einleitenden Gedanken zum Kongressthema "Ethos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung", vorgetragen anlässlich des Jahreskongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL/SSFE vom 3./4. November 1995 in Freiburg im Üechtland.

lichen Setting Verletzungen, Ungerechtigkeiten, Diskriminierung von Minderheiten vorkommen, d.h. moralische Werte (Verantwortung) und Effektivitätswerte (Erfolg) miteinander in Konflikt treten (Oser & Althof in diesem Heft).

2. Von der Praxisanalyse zum Handlungswissen: der Forschungsbeitrag von Lehrerinnen und Lehrern

Die Lehrerforschung hat noch zu wenig fundierte Kenntnisse darüber, wie Lehrerstudierende bezüglich der eigenen Lehrerwerdung, Berufsauffassung und Professionsmoral lernen. Mit der Experten-Novizenforschung ist ein Beginn markiert, seit sie sich vom engen Blickwinkel der Unterrichtsfertigkeiten dem breiteren Kontextfeld Schule öffnet. Dabei wird deutlich, dass Lehrpersonen dann aktiv Untersuchungen unterstützen, wenn man nicht bloss über sie schreibt, sondern sie selber zu Wort kommen lässt. Statt Lehrerinnen und Lehrer aus dem Forschungsprozess auszuschalten, sind sie vielmehr miteinzubeziehen, da sie es sind, die Schulhalte und 'Texte' durch die Praxis auf den pragmatischen Prüfstand legen und mit ihren Schülerinnen und Schülern den Lehrplan immer wieder zu neuem Leben erwecken. Die alltägliche Unterrichtssituation und Schulkultur wird damit Ausgangspunkt der Lehrerforschung als Handlungsforschung. Ihr Ziel ist es, die individuelle Praxis und die kollektive 'Praxisweisheit' weiterzuentwickeln (Shulman, 1992). Die Arbeit eines 'reflektierenden Praktikers' wird dabei ebenfalls verstanden als Reflexion über moralische Handlungen, die in bestimmten pädagogischen Situationen - geleitet von universellen ethischen Werten - in konkrete Handlungsformen münden. So können Lehrerstudierende (Novizen) unter Anleitung und Begleitung ihres Lehrerbildners die Erziehungsphilosophie und Unterrichtspraxis erfahrener Lehrpersonen (Experten) ausleuchten, um anschliessend dieses ethnographisch erhobene berufspraktische und professionsspezifische Erfahrungswissen ausführlich zu dokumentieren, sorgfältig zu analysieren und nach Möglichkeit falltypisch zu systematisieren (Dick, 1996).

Forscher (Lehrerbildner) und Lehrer (Lehrerstudierende/Expertenlehrer) nähern sich einer Form der Zusammenarbeit, in der Lehrer zu Forschern und Forscher zu Lehrern werden. Gemeinsam werden aus der Binnenperspektive der Lehrpersonen tatsächliche, lebendige und situationsspezifische Fallexemplare unterrichtlichen Handelns und Reflektierens gesammelt, aufgeschrieben und als Diskurs von Lehrern über Lehrer 'veröffentlicht' (vgl. Beispiele in Altrichter et al., 1989). Mittels dieser 'Veröffentlichung' setzen sich insbesondere Lehrerbildner, aber auch Bildungs- und Schulverantwortliche mit dem gesammelten Fall- und Berufswissen von Lehrpersonen auseinander, kontrastieren und verbinden diese mit Forschungsaussagen und anerkennen es daraufhin als spezifisch und überindividuell wertvoll oder ergänzungsbedürftig. Die Lehrer setzen sich als Forscher ihrerseits aufgrund der eigenen verschriftlichten Analysen und Reflexionen vermehrt mit Fachpublikationen zur eigenen Thematik auseinander. Nebst der individuellen Fortbildung und der Verbesserung der erforschten Praxis wird damit auch eine Erweiterung des kollektiven Wissens angestrebt. Sie dient - nebst einer möglichen Weiterentwicklung der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft - nicht zuletzt dem Ansehen der Lehrer-Profession.

3. Lehrer als Forscher: eine "mise-en-scène" der Lehrerforschung

Lehrer werden als Forscher von 'Vollziehenden' zu 'Gestaltern' ihres Berufs. Die Distanz zum eigenen Handeln, zu den Erfahrungen und Voraussetzungen sowie zur Wertungssituation von Wissen wird überwunden und neu konstruiert. Diese Entwicklung und die damit verbundene Öffnung hin zu einer dynamischeren Kultur des Lehrens und Lernens setzen eine Erweiterung des Aktionsradius von Lehrpersonen und ei-

ne entsprechende infrastrukturelle Dynamik an den einzelnen Schulen voraus. Wenn Lehrerinnen und Lehrer systematisch über die eigenen Stärken und Schwächen ihres Berufs reflektieren, dann beeinflussen und bestimmen sie demzufolge auch eigenständig ihr zukünftiges schulinternes Fortbildungsprogramm. So wissen wir bspw. aus dem NW EDK-Projekt zu den sog. Erweiterten Lernformen (ELF), dass Innovationen und gute Praxis sich dann am schnellsten verbreiten, wenn jene Personen, die sie praktizieren, und jene, die daran Interesse haben, auf unbürokratische Weise zusammenkommen (vgl. Niggli, 1994). Gerade dieses Beispiel zeigt ebenfalls auf, welche Rolle Lehrerbildungsstätten, ob Universität oder Pädagogische Hochschule, spielen. Diese kann die wissenschaftliche Begleitung garantieren und Evaluationsarbeiten auf verschiedenen Ebenen anleiten, insbesondere unter Miteinbezug der eigenen Lehrerstudierenden.

Auf methodologische Fragen, im Zusammenhang mit dem 'Lehrer als Forscher'-Ansatz kann hier nur am Rande eingegangen werden: Das Potential solcher Handlungsforschungsansätze als Fortbildungskonzeption findet zuerst Anerkennung. Bald aber überwiegen Zweifel, ob die Analyse und Reflexion der Handlungen von Praktikern - zwecks Verbesserung der Praxis - auch bereits 'Forschung' ist, d.h. ob sie jene Strenge aufweist, die man sich von einer solchen 'Evaluation' erwartet. Ich gehe mit Altrichter et al. (1989) einig, dass sich auch die Forschungsergebnisse von Praktikern einem öffentlichen Diskussionsprozess stellen müssen - wie jene der professionellen Wissenschaftler -, indem ihre Plausibilitätskriterien (Stringenz und Beweiskräftigkeit) zu prüfen sind. Ebenso gilt aber, dass der Forschungswert erst durch die Konfrontation mit alternativen Sichtweisen sowie im Zuge seiner späteren Praxis- und Forschungsverwendung erkennbar wird, und nicht aufgrund der Zugehörigkeit des Forschers zu einer Gruppe (z.B. der professionellen Wissenschaftler) oder aufgrund der Verwendung bestimmter Instrumente. Eine solche Diskreditierung des wissenschaftlichen Wertes bereits vor Einsetzen des Forschungsvorhabens würde mit Nunner-Winkler (vgl. in diesem Heft) von einer Art 'kategorialen Denkens' zeugen, welche eines Wissenschaftlers unwürdig, zudem auch unethisch wäre. - Ausgehend von einer Analyse der bisherigen Entwicklung der Unterrichtsforschung hin zu einer für die Praxis relevanten Lehrerinnen- und Lehrerforschung, diagnostiziere ich nichtdestoweniger einen qualitativen und quantitativen Zuwachs an Bedeutung gerade ausseruniversitärer Forschungsvorhaben im Sinne des 'Lehrer als Forscher'-Paradigmas. Ihnen wird auch die Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft als Disziplin in der nächsten Zukunft vermehrt Rechnung tragen müssen.

4. Pädagogische Hochschulen als Regionale Pädagogische Zentren

"Die Grundidee 'Regionaler Pädagogischer Zentren' ist es, Orte zu schaffen, an denen sich Lehrer über berufliche Themen aussprechen, Ideen und Initiativen formulieren und sich Fortbildung verschaffen können" (Wallmann, Kaufmann & Altrichter, 1995, S. 95). Vergleichbar den Regionalen Pädagogischen Zentren in Österreich könnten von den geplanten Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz Initiativen ausgehen, die durch positive Beeinflussung der Schulkultur auf der Ebene der Einzelschulen eine Verbesserung des Unterrichts- und Schulklimas und damit des Schulethos bewirken. Erforderlich dabei ist eine grundlegende Neudefinition des Verhältnisses Zentrum und Peripherie, sowohl was das Verhältnis zwischen Schulbehörden und den Einzelschulen wie auch jenes zwischen Forschern und Lehrpersonen betrifft (Schratz, 1995). Bedingt durch Prozesse der Identitätssuche, der Werte- und Zielklärung braucht ein solcher Ansatz der vermehrten Selbstverantwortlichkeit von Lehrpersonen und Schulbehörden allerdings Zeit und Geduld. - Auf den SGL-Kongress 1995 bezogen, heisst dies:

Erstens üben geplante Pädagogische Hochschulen die Wirkung Regionaler Pädagogischer Zentren aus. Es sind Orte der forschenden Berufsanalyse und Projektentwicklung - mit Oser & Althof metaphorisch "Orte des Runden Tisches" -, wo effektive und verantwortliche Handlungsplanung diskursiv ermöglicht wird, indem wahrscheinliche oder mögliche Folgen antizipatorisch geklärt werden. Zweitens bergen diese Orte auch die Chance jener Freundschaftskultur, wie sie von Abbt² als anthropologische Annäherung zwischen Menschen verstanden wird, und zwar je zwischen Lehrpersonen, Bildungsverantwortlichen und Forschern. Drittens können darin Fausers Professionalisierungspostulate konkretisiert werden. Durch diesen gemeinsamen Diskurs wird die eigene Persönlichkeit vermehrt in den Prozess der Weiterentwicklung von Unterrichtskultur und Schulethos eingebunden. Viertens ergibt sich möglicherweise in der Schule daraus eine Optik des Lernens, wie sie O'Mearas³ in der Ethik des wachen Geistes von Heraklit erkennt, in der das epistemologische wie auch das ethische Wissen miteinander 'solidarisch' sind. Pädagogische Zentren werden als Orte konzipiert, wo mögliche Spielräume kreativ, verantwortungsbewusst und situationsgemäss genutzt werden können. Über dem Eingang eines solchen Pädagogischen Zentrums könnte dann möglicherweise der folgende Leitgedanke stehen:

"Hielte ich mich für das, was diese Welt aus mir macht, nämlich das Schraubchen des gigantischen Maschinensatzes, der menschlichen Identität beraubt, dann kann ich wirklich nichts tun (...). Wenn ich jedoch daran denke, was jeder von uns ursprünglich ist bzw. was er unabhängig von der Weltlage in seiner wesentlichen Möglichkeit werden könnte, nämlich ein mündiges menschliches Wesen, verantwortungsfähig in der Welt und für die Welt, dann kann ich selbstverständlich viel tun; z.B. versuchen, mich so zu verhalten, wie es mir richtig scheint und wie nach meiner tiefen Überzeugung sich alle verhalten sollten - nämlich verantwortungsvoll." (Václav Havel, 1989)⁴

Der Weg hin zum "Ethos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung" für eine noch humanere, effektivere und gerechtere Schule ist damit vorgezeichnet.

Literatur

- Altrichter, H., Wilhelmer, H., Sorger, H. & Morocutti, I. (1989). *Schule gestalten: Lehrer als Forscher*. Klagenfurt: Hermagoras Verlag.
- Dick, A. (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Niggli, A. (1994). Schulentwicklung als Herausforderung an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Ein Praxisbericht. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12(3), 324-333.
- Oser, F.K., Dick, A., & Patry, J.-L. (Eds.). (1992). *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schratz, M. (1995). *Unterrichtsforschung als Beitrag zur Schulentwicklung*. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 267-295). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Shulman, L.S. (1992). Research on Teaching: A Historical and Personal Perspective. In F.K. Oser, A. Dick, & J.-L. Patry (Eds.), *Effective and Responsible Teaching* (S. 14-29). San Francisco: Jossey Bass.
- Wallmann, H., Kaufmann, H., & Altrichter, H. (1995). *Regionale Pädagogische Zentren: Ein Beispiel selbstgestalteter Lehrerfortbildung*. Pädagogisches Institut, Eisenstadt. Mattersburg: Wograndl.

² Vgl. das SGL-Kongressreferat von Dr. Imelda Abbt, Leiterin des Bildungszentrums Wislikofen/AG, "Freundschaftskultur von der Antike bis zur Gegenwart" (vom 4. Nov. 1995 in Freiburg i.Ü.)

³ Vgl. das SGL-Kongressreferat von Prof. Dr. Dominic O'Meara, Universität Freiburg/Schweiz, "Une éthique de l'éveil de l'esprit: le modèle Héraclite" (vom 3. Nov. 1995 in Freiburg i.Ü.)

⁴ Zitat aus Osswald, E. (1991). Organisationsentwicklung in Schulen (S. 327). In U. Greber et al. (Hrsg.), *Auf dem Weg zur »Guten Schule«: Schulinterne Lehrerfortbildung*. Weinheim: Beltz.