

Wanzenried, Peter

Die schulpraktische Ausbildung neu denken

Beiträge zur Lehrerbildung 13 (1995) 1, S. 9-21



Quellenangabe/ Reference:

Wanzenried, Peter: Die schulpraktische Ausbildung neu denken - In: Beiträge zur Lehrerbildung 13 (1995) 1, S. 9-21 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132922 - DOI: 10.25656/01:13292

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132922>

<https://doi.org/10.25656/01:13292>

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 2296-9632

<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

Die schulpraktische Ausbildung neu denken

Peter Wanzenried

Die Echos auf meine am SGL-Jahreskongress vorgetragenen Gedanken waren überwiegend erfreulich. Kritische und abschätzige Kommentare wurden mir - wie üblich - nur indirekt zugetragen. Insbesondere bin ich all jenen dankbar, die mir gezeigt haben, dass meine oft fragmentarischen und noch nicht zu Ende gedachten Ideen sie zum Mitdenken, Weiterdenken, zum Dialog angeregt haben.

So bemühe ich mich denn nun, was ich vorgetragen habe, auch schriftlich zugänglich zu machen. Ich werde die als Zusammenfassung vorgelegten Fragen und Thesen unverändert wiedergeben und sie mit einigen Beispielen, die ich ausgeführt habe, illustrieren. Als Ergänzung füge ich - als Nachlese sozusagen - einige Kommentare an, die sich aus Gesprächen im Umfeld der Tagung ergeben haben.

Die Aufgabe, die schulpraktische Ausbildung neu zu denken, begleitet mich seit genau 30 Jahren, seit ich nämlich begonnen habe, als Junglehrer an der Primarschule zu unterrichten. In dieser Zeit hatte ich zunächst als Praktikumslehrer, dann während des Studiums als Mitarbeiter am BIVO-Projekt und seit 1974 als Seminarlehrer und Beauftragter für die interne Fortbildung reichlich Gelegenheit, neu zu denken, auszuprobieren und immer wieder neue Wege einzuschlagen. Mein Suchen nach einer befriedigenderen Verbindung von Theorie und Praxis, mein Anliegen, die Zusammenarbeit zwischen allen an der schulpraktischen Ausbildung Beteiligten zu intensivieren, fanden auch in den BzL immer wieder einen Niederschlag (vgl. Wanzenried 1985, 1988, 1989). "Habe ich denn wirklich etwas Neues zu berichten?" lautete daher meine Gewissensfrage, bevor ich Dorothea Meili dieses Referat zusagte. Ich entschied mich, tatsächlich einmal mehr "neu zu denken", etwas radikaler vielleicht, etwas weniger den unmittelbaren Realisierungschancen verpflichtet. Mein Beweggrund dafür war ein zweifacher:

Zum einen hat mir im Jahre 1991 ein Studienaufenthalt am Institut for the Arts and Human Development des Lesley-College in Cambridge (USA) bedeutsame neue Impulse verliehen, um deren Umsetzung ich mich seither bemühe.

Zum anderen scheint mir das gegenwärtige Bemühen der Volksschullehrerschaft, sich trotz heftigem Gegenwind ein neues und gestärktes berufliches Selbstverständnis zu geben, nach grundsätzlicher Überprüfung der traditionellen schulpraktischen Ausbildung zu rufen.

Auf diesem persönlichen Hintergrund ergeben sich für mich folgende Fragen:

1. Welche Erwartung richten wir an die Lernorte der schulpraktischen Ausbildung?

Soll dort unter kundiger Anleitung berufliches Handwerk erworben und Routine für die Bewältigung des schulischen Alltags gewonnen werden?

Soll dort Bildung und Erziehung mit wissenschaftlicher Systematik geplant, erprobt und reflektiert werden, um Erkenntnisse zur Begründung schulischen Handelns zu gewinnen? Soll dort die Kunst des Lehrens und Lernens aus sicherem Können und intuitivem Wagnis erwachsen?

Sollen dort junge Menschen ihre Berufung zu *diesem Berufe* ergründen und ihre Persönlichkeit dafür stärken?

Mir scheint, es gebe zwei konfliktträchtige Tendenzen im Umgang mit diesen Erwartungsperspektiven:

Die Verabsolutierung einer Perspektive mit Ausschliesslichkeitsanspruch ist die eine. Studierende und viele Praktiker und Praktikerinnen schwärmen von der "Berufslehre" als Prinzip; Erziehungswissenschaftler beklagen jede nicht kritisch hinterfragte Routine; Selbsterfahrungsspezialistinnen und -spezialisten sehen keinen Sinn im gezielten Training usw.

Die zweite Gefahr - sie wird *mir* immer wieder zum Verhängnis - liegt darin, dass ich alle diese Erwartungen gleichzeitig oder in unklar definiertem Wechsel an Studierende, an Praxislehrkräfte und an mich selbst richte und damit selbstverständlich scheitere.

2. Entsprechen Übungsschule und Praktika als traditionelle Lernorte für die schulpraktische Ausbildung dem heutigen beruflichen Selbstverständnis unserer Lehrkräfte?

Entsprechen sie dem Selbstverständnis, das der Vielfalt und Komplexität unserer multikulturellen Gesellschaft mit ihren hohen Ansprüchen an die Schule Rechnung trägt und sich gleichzeitig auf die spezifischen Aufgaben und Ziele der Schule be-sinnt?

Sind sie dem Selbstverständnis als Teammitglieder in einer gegliederten, teilautonomen Schule mit spezifischem pädagogischen Profil angemessen?

Stimmen sie überein mit dem Selbstverständnis als Experten und Expertinnen für Bildung und Erziehung, die um die Verschiedenheit von individuellen Lernwegen wissen und soziale Prozesse ernsthaft begleiten?

Entsprechen sie dem Selbstverständnis von Persönlichkeiten, die um die Notwendigkeit permanenter Reflexion und persönlicher Entwicklung wissen?

Auf Grund meiner Erfahrungen als Projektleiter bei der Lehrplanrevision im Kanton Zürich und aus der Auseinandersetzung mit dem Berufsleitbild des LCH habe ich hier vier Akzente gesetzt. In vielen Gesprächen wurde immer wieder deutlich, dass damit natürlich Perspektiven einer beruflichen Identität ausgelegt sind, die noch weit von der gegenwärtigen Schulwirklichkeit entfernt sind. Schulpraktische Ausbildung hat sich jedoch nach meiner Auffassung sowohl an bestehender Praxis als auch an zu verändernder Praxis zu orientieren. Dafür liegen heute, wie mir scheint, breit abgestützte Leitbilder und Richtziele vor.

Die kritische und selbstkritische Auseinandersetzung mit diesen Fragen im Kleingruppengespräch hat manch wiedererkennendes Lächeln, manch zustimmendes Nicken oder vehementes Kopfschütteln hervorgerufen. Es wurde wohl offenkundig: Unter Schulpraxis verstehen wir Verschiedenes, teils Widersprüchliches; unsere Erwartungen sind komplex und teils kaum vereinbar. So lag meine Grundsatzfrage auf der Hand:

3. Was wollen wir eigentlich mit der schulpraktischen Ausbildung? Etwas Bestimmtes oder nur alles?

Ich schlage vor, neue "Gefässe" für die schulpraktische Ausbildung zu suchen, welche die Komplexität der Erwartungen reduzieren. Die angestrebten Berufsqualifikationen sollen verschiedenen Lernorten für schulpraktische Ausbildung zugewiesen werden, ebenso sollen die Rollen aller Beteiligten präziser definiert und transparenter gemacht werden.

Eine Übersicht über die vier vorgeschlagenen Lernorte gibt Abbildung 1. Mein Vorschlag bedeutet für mich eine grundsätzliche Neubestimmung und Abkehr von vielen bisherigen Grundsätzen und Bemühungen. Differenzierung statt Integration liesse sich als unzeitgemässes Schlagwort dafür setzen. Habe ich mich bisher um intensive und

Vier Lernorte für die schulpraktische Ausbildung



Abbildung 1: Vier Lernorte für die schulpraktische Ausbildung

kontinuierliche Zusammenarbeit mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Übungsschule und Praktikum bemüht, als Mentor meinen Studierenden gegenüber die Rolle des Lehrers, des Beraters, des Projektbegleiters, des Trainers, des Eignungsbeurteilers und des Konfliktmanagers übernommen, plädiere ich hier für Trennung dieser Funktionen. Versuchte ich in den Lehrübungen und Praktika für selbständige Schulführung, zielorientiertes Training des Berufshandwerks, Erkundungsprojekte usw. nebeneinander Raum zu verschaffen, möchte ich diese Aufgaben künftig verschiedenen Lernorten zuweisen.

Das heisst nun keineswegs, alle bisherigen Anstrengungen für die Zusammenarbeit zwischen den Seminaristen und der Volksschulpraxis seien hinfällig. Im Gegenteil, sie müssen intensiviert werden. Es heisst auch keineswegs, der Praxisbezug sei der Beliebigkeit anheimzustellen. Im Gegenteil, er soll zielbewusster werden. Aber ich bin zur Überzeugung gelangt, dass Übungsschule und Praktika bei allen Beteiligten mit Zielvorstellungen belastet sind, die zu divergent und diffus sind und daher immer nur ein Teil dieser Erwartungen ernst genommen und erfüllt werden kann.

Wie sollen nun aber diese vier verschiedenen Lernorte idealerweise aussehen? Wie lassen sie sich begründen? Welche Konsequenzen lassen sich für künftige Pädagogische Hochschulen und die Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder erkennen? Dies soll nun skizziert werden.

4. Lernort "Selbständige Berufspraxis"

Studierende haben in ihrer Berufsausbildung von Anfang an selbständige Aufgaben im ausserschulischen und schulischen Erziehungs- und Bildungsbereich zu übernehmen. An Stelle des bisherigen "Tun-als-ob" im Schonraum von Übungsschule und Praktikum mit anschliessendem Praxisschock tritt zunehmend selbstverantwortliches pädagogisches Handeln innerhalb eines Teams mit Fachleuten unterschiedlichen Ausbildungsgrades.

Zuständig für diesen Teil der schulpraktischen Ausbildung sind Ausbildungsbeauftragte der Volksschulen mit entsprechender Zusatzausbildung.

Im Team einer geleiteten, teilautonomen Schule gemäss *Berufsleitbild des LCH* (vgl. Abbildung 2) ist auch die Funktion einer "Ausbildungsbeauftragten", eines "Lehrlingschefs" zu bestimmen. Zu Beginn eines Schuljahres ermittelt das Team gemeinsam den Bedarf an Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit spezifischen Aufgaben, die von Praktikantinnen und Praktikanten übernommen werden können: Betreuung in unterrichtsfreien Zeiten, Stützunterricht für einzelne Kinder, Assistenz in grossen Klassen, Entlastungsstunden, Wahlfachangebote, Stellvertretungen usw. Aufgrund der Ausschreibungen melden sich Studierende aus der Lehrerbildung und übernehmen diese beschränkten und zeitlich limitierten Aufgaben als Team-Mitglieder in eigener Verantwortung. Betreut und qualifiziert werden sie dabei durch die Ausbildungsbeauftragten der betreffenden Schule in Zusammenarbeit und gemäss den Richtlinien der betreffenden Ausbildungsstätte. Soweit mein Idealbild. Was bezwecke ich damit?

Zunächst käme ein solches Modell dem grossen Verlangen unserer Studierenden nach selbständiger und selbstverantwortlicher praktischer Tätigkeit entgegen, und es gäbe ihnen eine eindeutiger Rolle, als es unsere heutige Praktikanten-Rolle ist. In anderen sozialen Berufsfeldern ist es durchaus üblich, dass Praktikantinnen und Praktikanten "echte Arbeit" leisten, im Stellenplan der Institution vorgesehen sind und dort eine Entlastung, nicht eine zusätzliche Belastung bringen.

LEHRERIN/ LEHRER SEIN

LCH-BERUFSLEITBILD



Aufbruch

Lernprofis im Schulteam -
das neue Berufsverständnis

4. Lehrerinnen und Lehrer arbeiten an einer geleiteten Schule mit eigenem Profil. Sie orientieren sich als Team am Schulauftrag und übernehmen die Verantwortung für die situationsgerechte Übersetzung des Rahmenlehrplans und für die Lernorganisation an Ort.

These 4

LCH 1993

Abbildung 2: Berufsleitbild LCH

Dieser eindeutige Status würde die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern wohl verändern, würde wegführen vom Image des gern gesehenen Gastes, der entlastende Abwechslung bringt, etwas weniger streng ist usw. Solche Schülererwartungen erschweren es den Studierenden nämlich, Erfahrungen mit wichtigen Aspekten der Berufsrolle zu machen. Darin liegt meiner Vermutung nach eine Ursache des immer wieder beklagten Praxis Schocks.

Mein Hauptanliegen ist es jedoch, dass die Lehrerbildung von Anfang an ihren Beitrag dazu leistet, im beruflichen Selbstverständnis der angehenden Lehrkräfte das Ideal einer Schule zu verankern, die von einem Team verschiedener Fachleute getragen ist. Die Abordnung von Studierenden zu einer Lehrerin, in eine Klasse entspricht nicht einmal mehr der heutigen Realität. Stellenteilung, komplizierte Stundenpläne, Wahlfachunterricht, kooperative Schulmodelle führen schon heute dazu, dass in vielen Fällen Praktikantinnen und Praktikanten nur schwer gemäss den Vorstellungen des Seminars untergebracht und eingesetzt werden können.

Institutionen der Lehrerbildung müssten wohl ihr Selbstverständnis in einigen Punkten revidieren. Zunächst würde der Hauptteil der Verantwortung, der bis anhin dem Lernort der schulpraktischen Ausbildung zugeteilt war, einerseits an die Schulen und andererseits an die Studierenden abgegeben. Es würde so etwas wie ein freier Markt für Praktikumsplätze entstehen. Da Praxiseinsätze je nach Aufgabe sehr unterschiedlich ausfallen würden, wären dafür von der Ausbildung her Rahmenbedingungen, Anforderungen und Qualifikationskriterien festzulegen. Studien- und Stundenpläne wären flexibel auf die Bedürfnisse der Schulpraxis abzustimmen.

Eine entscheidende Aufgabe der künftigen Pädagogischen Hochschule wäre es, die "Ausbildungsbeauftragten" der einzelnen Schulen zu qualifizieren. Nur Fachleute mit regelmässigem Kontakt zur Ausbildungsstätte, die für diese Aufgabe spezifisch weitergebildet wären, könnten gewährleisten, dass Praktikantinnen und Praktikanten kompetent unterstützt, beraten und beurteilt werden.

Es zeigte sich in den Gesprächen, dass dieser Vorschlag kritische Vorbehalte, aber auch überzeugte Zustimmung fand. Interessant war es für mich, von den positiven Erfahrungen am Heilpädagogischen Seminar und in der Berufsschullehrerausbildung an der Universität Zürich zu hören, wo solche selbstverantwortliche Praxis parallel zur Ausbildung bereits stattfindet.

Das Anliegen, den Studierenden mehr Selbstverantwortung zu übergeben, ergab sich aus einem verbreiteten Unbehagen. Es wurden umgehend Ansätze entwickelt, Veränderungen innerhalb bestehender Strukturen zu suchen: andere Zuteilungsmodalitäten, mehr Alleinunterricht, Lernvikariate usw.

Das Vertrauen in funktionstüchtige Schul-Teams ist - wie mir scheint - bei den Vertreterinnen und Vertretern der Lehrerbildung noch eher gering. Ich fand in dieser Hinsicht wenig Resonanz aus diesem Kreise. Begeistert äusserten sich hingegen Leute, die mehr in der Fortbildung und in Lehrerorganisationen tätig sind.

Bedenken wurden dahingehend geäussert, ob ein solch früher "Ernstfall-Einsatz" dem Prinzip der sorgfältigen, schrittweisen Einführung in eine reflektierte Berufspraxis und damit letztlich jeder ernsthaften Professionalisierung nicht zuwiderlaufe. Wäre dies das einzige Gefäss für den Praxisbezug, würde ich diese Bedenken zweifellos teilen. Ich vertraue jedoch darauf, dass gerade die Chance, an einem Ort in eigener Verantwortung in den Schulalltag eintauchen zu können, die Bereitschaft, sich auf die anderen Lernorte einzulassen, erhöht. Zu entscheiden, ob solche Praxiseinsätze zu fruchtbaren Erfahrungen oder zu Überforderung, zu vorschneller Routine oder zu ernsthaften Fragen führen, dürfte in der Kompetenz der Ausbildungsbeauftragten in den verschiedenen Schulen liegen. Es wäre wohl anzustreben, dass Praktikantinnen und Praktikanten

nicht in irgendwelche, sondern in kooperationsbereite Schulen mit eigenem hohem Qualitätsanspruch abgeordnet würden. Ist diese Vorstellung wohl zu idealistisch?

5. Lernort "Schulpraktische Projekte"

Eine systematische, wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit der Praxis wird projektartig gestaltet. Dabei wird als Praxis zunächst die eigene Schulerfahrung verstanden, die durch Klärung eigener Alltagstheorien und in biographischer Aufarbeitung erforscht wird. Erkundungsprojekte haben die betrachtende und beobachtende, verstehende und erklärende Auseinandersetzung mit dem künftigen Berufsfeld zum Ziel. Schliesslich sollen Projekte im Verständnis der Aktionsforschung angehenden Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen, am Prozess erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Erkenntnisgewinnung teilzuhaben. Alle diese Projekte werden in enger Zusammenarbeit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Volksschulen und der Hochschulen geplant und durchgeführt.

Diese These greift eine Reihe bekannter Forderungen auf: Abholen bei den mitgebrachten Alltagstheorien, Erfahrungen in der Schulpraxis als Ausgangspunkt, bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen usw. (vgl. z.B. Füglistler 1984 und 1987; Hänssel 1994; Wyss 1994b). Selbstverständlich wurde auch von mir vieles in dieser Richtung mit mehr oder weniger Erfolg durchgeführt. In meinem Referat skizzierte ich als Beispiel ein Kurzprojekt zum Thema "Zeitverständnis von Kindern". Ich verband in diesem Projekt die Aufarbeitung von Eigenerfahrungen der Studierenden, die Erkundung des Zeitverständnisses von Kindern und Jugendlichen auf dem Hintergrund von Piagets Entwicklungsmodell und einen Versuch mit Innerer Differenzierung, die den Erkundungsergebnissen entsprach. Solche Ansätze realisierte ich bisher im Rahmen der üblichen Übungsschule und der Praktika, in Zusammenarbeit mit Lehrkräften der Volksschule, die sich "eigentlich" nicht für ein solches Projekt gemeldet hatten, sondern bereit waren, Studierende zum Unterrichten in ihre Klassen aufzunehmen, und mit Studierenden, die hier "eigentlich" auch zunächst "Schule halten" wollten. Hier setzt meine zentrale Frage an: Wie kann ich Studentinnen und Studenten mit einer fragenden, forschenden Haltung in die Klassenzimmer bringen? Wie kann ich erreichen, dass diese Erkundung und geplante "Untersuchung" des Wirkungsgefüges Schule und Unterricht als wesentlicher Teil der schulpraktischen Ausbildung und nicht nur als Störung aufgefasst wird?

Hier setze ich auf eine veränderte Deutung der Situation, wenn im Ausbildungsplan von "Schulpraktischen Projekten" die Rede ist statt von Übungsschule und Praktika. Diese Bezeichnung soll deutlich machen, dass jetzt nicht flüchtige Alltagsroutine gefragt ist, sondern dass einer Sache auf den Grund gegangen werden soll; nicht vor schnelles technologisches Umsetzen von nicht angeeigneten didaktischen Theorien, sondern eigenes forschendes Lernen. Studierende sollen hier gar nicht erst in Versuchung kommen, in die Lehrer-Rolle zu schlüpfen, sondern eindeutig die Rolle von Forschenden einnehmen, die beobachten und betrachten, befragen und begleiten, verstehen und erklären.

Ich stelle mir vor, dass in jedem Studiensemester an einem derartigen schulpraktischen Projekt mitzuarbeiten wäre. Dabei wären drei Projekttypen zu unterscheiden:

- Projekte zur Auseinandersetzung mit den eigenen Erziehungs- und Bildungserfahrungen (biografischer Schwerpunkt)
- Projekte zur Erkundung im Berufsfeld (pädagogisch-psychologischer Schwerpunkt)

- Projekte zur Untersuchung der Auswirkungen gezielter Interventionen (pädagogischer und didaktischer Schwerpunkt)

Entscheidend ist es für mich, dass für schulpraktische Projekte jene Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus der Volksschulpraxis beigezogen werden können, die spezifische Voraussetzungen für dieses Projekt mitbringen und interessiert sind, gerade daran mitzuarbeiten. Für diese gezielte und befristete Zusammenarbeit müssen attraktive Rahmenbedingungen geschaffen werden.

In den Gesprächen im Verlaufe der SGL-Tagung wurde dieser Lernort kaum mehr erwähnt. Ich führe das darauf zurück, dass im Kreise der Anwesenden diese Forderungen kaum umstritten sind. In der konkreten Umsetzung tauchen jedoch bei uns am SPG immer wieder die gleichen Fragen auf:

- Welchem Wissenschaftsverständnis fühlen wir uns verpflichtet, und welches methodologische Rüstzeug können wir unseren Studierenden für entsprechendes Forschen anbieten?

Ich persönlich plädiere hier stark für einen eher phänomenologisch und kasuistisch ausgerichteten Ansatz, der die vertiefte Auseinandersetzung mit der typischen Situation, dem exemplarischen Beispiel, ins Zentrum stellt.

- Wie finden wir überschaubare und handlungsrelevante Fragestellungen, die innerhalb unserer beschränkten zeitlichen Rahmenbedingung zu bewältigen sind? Immer wieder erlebe ich es, dass Studierende sich mit einfachen Fragestellungen nicht zufrieden geben und statt banaler Alltagserscheinungen Zusammenhänge ergründen wollen, die wissenschaftlich geschulte Teams überfordern würden. Damit komme ich zur dritten Dauer-Problematik:
- Welchem Projektverständnis fühlen wir uns verpflichtet (vgl. *Rhyn* 1994)? An unserem Seminar suchen wir, seit wir projektartig arbeiten, immer wieder nach dem günstigsten Ausmass der Vorgaben und Verbindlichkeiten hinsichtlich Rahmenthema, Fragestellungen, Arbeitsmethoden und Ergebnisdarstellung. Wir pendeln hin und her zwischen dem "Prinzip der Nichteinmischung" und dem Einbinden der Studierenden in "unsere Forschungsfragen".

6. Lernort "Kunstorientiertes Training"

Grundlegende Schlüsselqualifikationen für die Berufsausübung werden aus der komplexen Berufspraxis isoliert in "künstlichen Situationen" trainiert. Dieser zusätzliche "fiktive" Lernort soll Lernerfahrungen ermöglichen, die in der schulischen Realität nicht herbeigeführt, wiederholt und verändert werden können. Wenn hier die Metapher "Unterrichten als Kunst" als Bezugsrahmen gewählt wird, soll dies verdeutlichen, dass die Inszenierung von Lernen und Lehren weder als technologisch mach- und kontrollierbar noch als der Intuition und Beliebigkeit anheimgestellt verstanden wird. Gerade wenn Unterrichten letztlich eine Kunst ist, müssen die Regeln dieser Kunst ernsthaft errungen werden. Leiterinnen und Leiter, welche sich sowohl den Anforderungen des Berufsfeldes Schule als auch den Kriterien der darstellenden und gestalterischen Kunstdisziplinen verpflichtet fühlen, sind speziell für solche Trainings zu qualifizieren.

Kein Vorschlag hat mir so viele Echos gebracht wie dieser. Vielen wurde deutlich, dass hier ein Ansatz präsentiert wurde, dessen Umsetzung mir erst in den Grundzügen klar ist, der mir aber seit meinem USA-Aufenthalt zum zentralen Anliegen wurde.

Manche bekundeten gerade darum ihr Interesse zum Mitdenken und Mitsuchen, anderen schienen meine Ausführungen zu vage und kaum nachvollziehbar.

Wie erwartet, wirkte die Verwendung des Wortes "kunstorientiert" irritierend. Tatsächlich verbinde ich eine ganze Reihe von Postulaten mit der Einführung dieses Begriffes in die Diskussion. Diese Postulate sollen hier etwas ausführlicher dargelegt werden.

Zunächst möchte ich dafür plädieren, "Unterrichten als Kunst" als Paradigma für die Betrachtung von Unterricht ernst zu nehmen. Sowohl *Harmut von Hentig* als auch *Kurt Reusser* haben am SGL-Kongress 1993 entsprechende Formulierungen verwendet (vgl. *Wyss* 1994a). Im Lehrerbildungsalltag begegnet mir aber immer wieder diese Auffassung: Weil Erziehen und Bilden letztlich eine Kunst sei, seien diese Fähigkeiten kaum lernbar, sondern Sache der Begabung oder eben der immer wieder bemühten "Persönlichkeit". Worin aber manifestiert sich denn diese Persönlichkeit in der Kunst des Unterrichts? Ich habe versucht, meine Antwort in folgende Form zu fassen:

Unterrichten als Kunst

Unterrichten als Kunst,
in den Vordergrund zu treten:
Erzählend, darstellend, gestaltend
der Sache ihre Bedeutung geben.
Präsent und glaubwürdig vertreten,
was mir wichtig ist.

Unterrichten als Kunst,
in den Hintergrund zu treten:
Betrachtend, begleitend, ermunternd
dem Menschen seine Bedeutung geben.
Sorgfältig und zurückhaltend verstehen,
was er erkannt hat.

Unterrichten als Kunst,
in den Kreis zu treten:
Teilnehmend, aufnehmend, mitteilend
der Klasse ihre Bedeutung geben.
Befreiend und schützend miterleben,
was uns geschieht.

Unterrichten als Kunst,
aus dem Kreis heraus zu treten:
Bestimmend, fordernd, kontrollierend
der Aufgabe ihre Bedeutung geben.
Verbindlich und zuversichtlich verlangen,
was zu leisten ist.

Unterrichten als Kunst,
im Gleichgewicht zu bleiben
im Wechselspiel dieser Bewegung.

Damit sind, wie ich meine, jene Schlüsselqualifikationen angesprochen, um die sich meine Gespräche bei Praktikumsbesuchen immer wieder drehen, wenn ich nach dem Grundsätzlichen suche, das "hinter" methodischen Schwächen, unsicheren Interventionen, aber auch hinter begeisterter Beteiligung am Unterricht und wohlthuendem Klassenklima stecken.

Die *Analogie* zwischen der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern und der Tätigkeit in verschiedenen Künsten besteht also darin:

- Es gilt, die Balance zwischen Selbst und Rolle zu finden
- Präsenz in Aktion und Reaktion sind erforderlich
- Es stellt sich die Aufgabe, immer wieder neue Wirklichkeiten zu inszenieren
- Was sich in der jeweiligen Situation und Begegnung ereignet, ist nicht voraussehbar und machbar, es fällt uns zu und muss so angenommen werden.

Ich hatte in den letzten Jahren selbst Gelegenheit, etwas Einblick in die Art und Weise zu nehmen, wie diese Qualifikationen in der Ausbildung von Schauspielerinnen und Schauspielern trainiert werden: mit unglaublicher Ausdauer, Hartnäckigkeit, Sorgfalt und Genauigkeit. Und immer wieder dachte ich dabei beschämt an die tausend Ausflüchte, mit denen wir uns in der Lehrerbildung derartigen harten Trainings entziehen.

Im Rahmen von Studienwochen und Freifächern sowie in der Fortbildung hatte ich Gelegenheit, an solchen Zielsetzungen zu arbeiten, ohne dies allerdings explizit als berufspraktisches Training zu verstehen. So wurden in Studienwochen mit Improvisationstheater die Auftrittskompetenz geübt, im Maskenspiel die Ausdruckskraft persönlicher Maskenfiguren gesucht, in einer Kurswoche mit dem Titel "Imponiergehabe bei Mensch und Tier" eigene und fremde Imponier- und Demutgesten in der Selbst-Darstellung unter die Lupe genommen usw.

Als Anregung für solche Versuche dienen mir neben meinen eigenen Erfahrungen die Performance-Theorie *Schechners* (1988, 1990) sowie die von *Grotowski*, *Stanislawski*, *Spolin* und *Fox* entwickelten Konzepte (vgl. z.B. *Rellstab* 1992; *Schwerin von Krosigk* 1986; *Fox* 1982; *Spolin* 1983).

Nun dürfte bereits deutlich geworden sein, dass ein solches Training nicht - oder nicht nur - im Klassenzimmer, unter dem Druck der schulischen Realität stattfinden kann. Wir brauchen unbedingt den Proberaum, das Atelier als geschützten Ort, der es erlaubt, ungewohntes und unvertrautes Handeln zu erproben, sich auf Wiederholung und Veränderung einzulassen, harte Feed-backs zu kassieren, einen Ort auch, wo für die Trainierenden Lernbedingungen systematisch geschaffen und verändert werden können, der eindeutig "künstlich" ist, und dies nicht als entschuldigende Abgrenzung von der "wirklichen" Schulpraxis.

Wenn ich für solches Training kunstorientierte Kriterien postuliere, nehme ich damit eine Abgrenzung in zwei Richtungen vor. Ich meine nicht eine Neuauflage des Micro-teaching, mit dem wir machbarkeitsgläubig in den Siebzigerjahren versucht haben, methodische Normalverfahren zu konditionieren. Und ich meine damit nicht eine an therapeutischen Standards und Verfahren orientierte Selbsterfahrungsgruppe. Ich strebe hier die Auseinandersetzung mit den kinästhetischen Ausdrucksformen an, die kaum bewusst machbar und steuerbar sind und die weit weniger bewusst sind als didaktisches Handeln: ein Training eben an der Grenze zwischen bewusstem und unbewusstem Wahrnehmen, Erleben, Verkörpern und Ausdrücken, im Grenzbereich von professioneller Technik und persönlicher Intuition.

Rücke ich die Berufsrolle von Lehrerinnen und Lehrern derart in die Nähe darstellender Künste, beziehe ich damit auch bewusst eine Gegenposition zu einem Unterrichts- und Lernverständnis, das sich meines Erachtens zu ausschliesslich am "natürlichen" und am "selbständigen" Lernen orientiert. Es scheint mir nützlich, sich auch wieder darauf zu besinnen, dass schulische Lernsituationen künstliche Situationen sind, Inszenierungen von Wirklichkeiten darstellen, die sich von den Alltagswirklichkeiten abheben (vgl. *Wanzenried* 1993).

Um schliesslich nochmals zu verdeutlichen, worin ich die Analogie zwischen dem Tun des Künstlers und der Künstlerin und den erziehenden und bildenden Berufe sehe, möchte ich eine Geschichte von Paolo *Knill* wiedergeben, der diesen kunst- und ausdrucksorientierten Ansatz für Pädagogik und Therapie entwickelt hat (vgl. *Knill* 1992; *Decker-Voigt* 1992).

"Mein Vater war Kirchenmusiker und Schreiner. Von Zeit zu Zeit schnitzte er Figuren oder Kerzenständer. Ich schaute ihm dabei zu, und manchmal unterbrach er sein Singen oder Summen, um mir etwas zu kommentieren. Heute weiss ich, wieso mich eine seiner Aussagen am tiefsten traf. Was geschah? Er traf mit dem Messer einen Astknoten. Ich erwartete, dass er nun seine Astlochbohrmaschine und seine Zapfmaschine brauche, um diesen "Knoten" auszumerzen, wie er dies bei Möbelstücken tat. "Nein", sagte er, "hier nicht, das ist Kunst, hier gibt es keine Fehler, nur Herausforderungen der Natur", und er schickte sich an, weiter zu schnitzen. "Das wird eine Blume geben, sehe ich", sagte er später, und es wurde eine Blume.... Die Herausforderung für das künstlerische und musikalische Handeln liegt im Finden einer Seinsweise, die eine fruchtbare Herausforderung mit Störungen und Konflikten zulässt, ... im Offensein gegenüber dem Ankommenden... Diese Bereitschaft für die Überraschung bedingt die Disziplin der Hingabe an den Prozess und die Verfügbarkeit von "Techne" als Mittel (nicht als Zweck). Virtuosität, Handwerk oder Stil sind nicht Ziel. Sie dienen dazu, der Aussage Wirkung und Deutlichkeit zu verleihen." (*Knill* 1989, S. 26f) Diese Haltung des Künstlers scheint mir genau dem zu entsprechen, was ich mir als pädagogische Grundhaltung erhoffe.

Liegen diese Ideen zu sehr quer in der Diskussion um die Erneuerung der Lehrerbildung? Ich wünsche mir, dass wir uns umsehen, was in dieser Richtung alles schon getan wird, auch in anderen beruflichen Bildungsgängen, dass wir überzeugende Konzepte und Begründungen ausarbeiten, verbindliche Rahmenbedingungen finden, die der Schule und den Künsten verpflichtet sind.

7. Lernort "Ausbildungssupervision"

In Supervisionsgruppen erfolgt die persönliche Auseinandersetzung mit Fragen, Problemen und Konflikten, die sich im Zusammenhang mit dem Wechsel von der Schülerrolle in die Berufsrolle der Lehrerin oder des Lehrers ergeben. Beginnend mit einer umfassenden Eignungsabklärung führt die Ausbildungssupervision zum bewussten Umgang mit der eigenen Ausbildungssituation und hin zur Praxisberatung. Leiterinnen und Leiter solcher Supervisionsgruppen haben für die Studierenden, mit denen sie arbeiten, keine Ausbildungs- und Beurteilungsfunktionen. Sie sind für Supervision und Praxisberatung im institutionellen Feld der Schule spezifisch qualifiziert.

Das ist keineswegs ein neues Postulat! In vielen Ausbildungen für andere soziale Berufe ist das bereits Selbstverständlichkeit (*Baldinger-Clemann* 1994), für die Ausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern liegen überzeugende Konzepte und Erfahrungen vor (z.B. *Raguse* 1982; *Brenn* u.a. 1992; *Fatzer/Hinnen* 1993; *Gruntz-Stöll* 1993). Es gibt auch bereits eine ganze Reihe von Supervisorinnen und Supervisoren, die sich in anerkannten Ausbildungen qualifiziert haben und aus dem Lehrerberuf hervorgegangen sind. Praxisberatung oder Supervision (ich möchte mich hier nicht auf begriffliche Abgrenzungsprobleme einlassen) beginnen sich langsam im Schulfeld zu etablieren.

Im Rahmen der Grundausbildung scheinen mir nun noch einige spezifische Überlegungen notwendig. Ohne Zweifel stellen sich unseren Studierenden zahllose bedrängende Fragen im Dreieck von Person-Rolle-Institution, wenn sie von der Schülerrolle in die Lehrerrolle wechseln: vorwärts und rückwärts, immer wieder. Umgang mit Au-

torität und Macht, der Status im Praktikum, die Herausforderung durch die Konfrontation mit der eigenen verbliebenen Kindlichkeit (Brück 1978) sind zentrale Themen. Selbstverständlich werden solche Probleme von mir als Mentor, von Praktikumslehrern und Übungslehrerinnen im Rahmen des Pädagogikunterrichts schon heute angesprochen. Dabei ist aber immer die Rollenkonfusion perfekt. Prüfe ich jetzt, ob meine Modelle aus der Allgemeinen Didaktik umgesetzt werden, betreibe ich Eignungsabklärung oder bin ich unterstützender, aussenstehender Berater? Nimmt die Praktikumslehrerin Partei für ihre Klasse, verteidigt sie ihren Unterrichtsstil, oder lässt sie sich auf die Nöte ihrer Praktikantin ein? Dienen die im Pädagogik-Unterricht aufgegriffenen Fallbeispiele nun zur exemplarischen Erhellung meiner Theorien, oder wird die persönliche Betroffenheit und Ratlosigkeit ausgehalten?

Nach meiner heutigen Überzeugung genügen die vorhandenen Ausbildungsgefäße nicht, um jenen sicheren Raum und jene kontinuierliche Begleitung, jene Vertrauensbasis zu gewährleisten, die unabdingbar wären. Soll die Grundausbildung in der individuellen Berufsbiografie mehr als marginal sein, brauchen wir dafür einen spezifischen Lernort.

Wir brauchen in einer künftigen Pädagogischen Hochschule Rahmenbedingungen, die zur Ausbildungssupervision verpflichten, die Wahl zwischen verschiedenen Beratungsansätzen gestatten und kontinuierliche Arbeit mit Supervisorinnen und Supervisoren ermöglichen, welche für die gleichen Studierenden keine andere Funktion haben.

8. Ich fasse zusammen

Frühe selbständige und selbstverantwortliche Berufspraxis im Rahmen eines qualifizierten Teams ist der Lernort, wo eine erste Handlungsroutine zur Bewältigung des Schulalltags erworben und erprobt werden kann und der einen möglichst authentischen Erfahrungshintergrund bietet.

Schulpraktische Projekte dienen der distanzierten Beobachtung und Betrachtung, dem Erklären und Verstehen schulischer Wirklichkeiten. Im Zentrum steht dabei das Lernen von Kindern und Jugendlichen, der Prozess von Erziehung und Bildung in der Institution Schule. In Verbindung von Praxis und Theorie wird hier die Kompetenz von Expertinnen und Experten angestrebt.

Kunstorientiertes Training fördert jene Schlüsselqualifikationen, vor allem soziale und darstellerische Fähigkeiten, die "gute" Lehrerinnen und Lehrer auszeichnen. Diese Trainings zeichnen sich dadurch aus, dass sie neue Perspektiven eröffnen, "Tun-als-ob"-Situationen schaffen und vertieftes, sich einlassendes Üben und Wiederholen erlauben.

In der Ausbildungssupervision wird der geschützte Rahmen gewährleistet, in dem die bedrängenden Fragen beim Wechsel von der Schüler- in die Lehrerrolle offen angegangen werden können. Sie stellt einen entscheidenden Lernort im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit der Berufsbiografie dar.

9. Und was gebe ich dafür auf?

Die kontinuierliche Zusammenarbeit mit meinem Team von Übungs- und Praktikumslehrkräften, das Anliegen eng organisierter Verknüpfung "meiner Allgemeinen Didaktik" mit "ihrer Schulpraxis" wird preisgegeben. Mein intensiver Kontakt mit den Studierenden als Mentor, der sie unterrichtet, in der Praxis berät und betreut,

der ihre Eignung beurteilt, entfällt. Damit fallen befriedigende, intensive, aber auch konfliktreiche Berufsaufgaben fort. Ich habe in die Verbesserung dieser Zusammenarbeit viel investiert. Kann ich all das einfach aufgeben? Heisst "neu denken" wirklich, so viel Bewährtes und Liebgewordenes loslassen?

Literatur:

- Brück, H. (1978) *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. - Baldinger-Clemann, M. (1994) *Supervision in der Ausbildung*. Luzern: Höhere Fachschule für Sozialarbeit (internes Arbeitspapier). - Brenn, H. u.a. (1992) *Handbuch zur Praxisberatung in der Lehrerbildung*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst. - Decker-Voigt, H. (Hrsg.) (1992) *Spiele der Seele; Traum, Imagination und künstlerisches Tun*. Bremen: Triolog. - Fatzner, G. & Hinzen, P. (1993) *Supervision, Teamentwicklung und Organisationsentwicklung als Mittel der Lehrerfortbildung. Beiträge zur Lehrerbildung*, 11(3), 311-320. - Fox, J. (1982) *Playback Theater: The Community sees itself*. In R. Courtney & G. Schattner (Hrsg.), *Drama in Therapie, Vol. II*. New York: Drama Book Specialists. - Füglistner, P. (1984) 'Sich Hinbegeben' und 'Abholen' - Von der Forschungsmethode zum didaktischen Prinzip. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2(1), 3-17. Füglistner, P. (1987) *Abholen und Begleiten - Ein Versuch, zwei didaktische Metaphern auf den Begriff zu bringen. Beiträge zur Lehrerbildung*, 5(3), 180-187. - Gruntz-Stoll, J. (1993) *Gemeinsam statt einsam. Beiträge zur Lehrerbildung*, 1(3), 321-329. - Hänsel, D. (1994) *Prinzipien für die Reform der Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerbildung*, 12(2), 197-205. - Knill, P. (1989) *Das unvermittelbare Heilmittel oder das Dritte in der Kunsttherapie*. In G. Schibler (Hrsg.), *Heilende Kunst - Heilige Kunst*. Männedorf: Studienzentrum Boldern. - Knill, P. (1992) *Ausdruckstherapie, künstlerischer Ausdruck in Therapie und Erziehung*. Lilienthal/Bremen: Eres. - LCH (1993) *Lehrerin/Lehrer sein. LCH Berufsleitbild*. Zürich: LCH. - Raguse, H. (1982) *Praxisberatung als Möglichkeit der Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerbildung*, 0/1982, 21-23. - Reilstab, F. (1992) *Stanislawski Buch*. Wädenswil: Stutz. - Rhy, H. (1994) *Anmerkungen zur Geschichte der Projektmethode. Beiträge zur Lehrerbildung*, 12(1), 51-61. - Schechner, R. (1988) *Performance Theorie*. New York/London: Routledge. - Schechner, R. & Appel, W. (Hrsg.) (1990) *By means of performance*. Cambridge/New York: University Press. - Schwerin von Krosigk, B. (1986) *Der nackte Schauspieler. Die Entwicklung der Theatertheorie Jerzy Grotowskis*. Berlin: publica. - Spolin V. (1983) *Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater*. Paderborn: Junfermann. - Wanzenried, P. (1985) *Schulpraktische Ausbildung: die Kunst des Möglichen. Beiträge zur Lehrerbildung*, 3(3), 197-204. - Wanzenried, P. (1988) *Mit offenen Karten: Drei Ansätze zur Erhöhung der Transparenz in Unterrichtsbeobachtung, -besprechung und -beurteilung. Beiträge zur Lehrerbildung*, 6(1), 39-45. - Wanzenried, P. (1989) *Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerbildung*, 7(3), 400-413. - Wanzenried, P. (1993) *Schule - Lernen - Spielen. Schweizerische Schule*, 9. - Wyss, H. (1994a) *Die Lehrerbildung neu denken. Bericht über den 1. Jahreskongress der SGL/SSFE. Beiträge zur Lehrerbildung*, 12(1), 5-18. - Wyss, H. (1994b) *Lehrerinnen und Lehrer für eine neue Schule. Beiträge zur Lehrerbildung*, 12(3), 302-322.