

Vaissière, Roger

SCHULpraktische Bildung

Beiträge zur Lehrerbildung 13 (1995) 1, S. 31-34



Quellenangabe/ Reference:

Vaissière, Roger: SCHULpraktische Bildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 13 (1995) 1, S. 31-34 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132955 - DOI: 10.25656/01:13295

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132955>

<https://doi.org/10.25656/01:13295>

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

SCHULpraktische Bildung

Roger Vaissière

In Auseinandersetzung mit dem Hauptreferat von Peter Wanzenried und mit dem Tagungsthema "Die schulpraktische Ausbildung neu denken" werden Gesichtspunkte zur Entwicklung von "neuen Gedanken" des Zusammenhangs zwischen dem beruflichen Können von Lehrerinnen und Lehrern, ihrer Aus- und Fortbildung vorgestellt. Konzeptuelle oder gar konkret planerische Stringenz wird in diesem kleinen Beitrag nicht beansprucht. Die Zitate des Architekten und Architekturtheoretikers Luigi Snozzi (vgl. DU 11/1989) werden deshalb eingeflochten, weil Wanzenried in seinem Beitrag die Architekturmetapher für die Ausbildungsplanung von Lehrkräften verwendet hat.

1. Die schulpraktische Ausbildung (SPA) befragen

Es gibt nichts Neues zu erfinden, alles ist erneut zu erfinden (L. Snozzi)

Sowohl das Tagungsthema 1994 der SGL, "Die schulpraktische Ausbildung neu denken", wie das Hauptreferat von Peter Wanzenried (vgl. seinen Beitrag in diesem Heft) geben Anlass zu einer Reihe von Fragen:

- Meinen wir mit dem Ausdruck "schulpraktische Ausbildung" eigentlich die unterrichtspraktische Einführung in den Beruf oder wird der "Schul"-Begriff wörtlich verstanden (als Schulorganisation, -kultur, als Institution etc.)?
- Welche Färbung geben wir dem Ausbildungsbegriff: Ist es einfach das (Schul-) Leben, das irgendwie bildet (und sozialisiert) im Praktikum, oder haben wir irgendwie geartete curriculare Vorstellungen (z.B. Anwendung von Theorieteilchen oder Erfahrungsbildung mit entsprechender Pro- und Reflexion)?
- Warum und wozu soll die SPA neu "gedacht" werden, angesichts der Tatsache, dass sie - wie es im Schlussplenum vermerkt wurde - sicher zu den wirksamsten und im Urteil der Absolventen erfolgreichsten Ausbildungselementen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu zählen ist? Wo genügt sie nicht? Was wissen wir überhaupt über diese Ausbildungsteile? Was könnte mit Hilfe des empirischen Materials, das auf vielen Seminarsekretariaten liegt (Praktikumsberichte, -Tagebücher, Prüfungslektionen etc.), besser verstanden werden? Was ist - zusammen mit den betroffenen Studierenden, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Behördenmitgliedern - neu zu erfinden?

Dieser Beitrag versucht nur teilweise Antworten auf diese Fragen zu geben. Wichtiger scheint mir der heute unumgängliche Einbezug von zwei Gesichtspunkten zu sein, die wegen der Fixierung auf institutionelle Probleme der Grundausbildung in der Diskussion häufig zu kurz kommen: erstens die Erweiterung des Schulpraxisbegriffs vom Unterricht auf das Schulfeld und zweitens die Entwicklung des schulpraktischen Könnens von Lehrerinnen und Lehrern in ihrer Berufslaufbahn oder - anders ausgedrückt - die Frage der schulpraktischen Fortbildung.

2. Schul- oder unterrichtspraktische Ausbildung?

Entwirfst Du einen Weg, einen Stall, ein Haus oder ein Quartier, dann denke an die Stadt (L. Snozzi)

Es hat sich eingebürgert, mit dem Ausdruck "schulpraktische Ausbildung" diejenigen Ausbildungselemente zusammenfassend zu benennen, die direkt in der unterrichtlichen Situation, also mit Schülerinnen und Schülern bzw. in Schulklassen durchgeführt werden. Sie werden in der Regel als Praktika, Übungsschule und/oder schulpraktische Übungen bezeichnet. Praxisorientierte Theorieteile oder z.B. Microteaching fallen meist nicht darunter. Institutionell (und im Alltagsbewusstsein der Studierenden fest verankert) ist die konzeptionelle "Arbeitsteilung" klar definiert: Der Seminarunterricht, sei er auch noch so praktisch angelegt, gehört zur "Theorie"; das Praktikum ist "praktische" (und damit brauchbare?) Ausbildung. Seit den siebziger Jahren sind unter dem Titel Verbesserung des Theorie-Praxis-Bezugs an den allermeisten Ausbildungsstätten Anstrengungen unternommen worden, diese beiden Ausbildungsteile miteinander zu verknüpfen (vgl. z.B. *Wanzenried* 1989). Die Wirksamkeit dieser Massnahmen in der Heranbildung didaktisch (und nicht nur methodisch) kompetenter Lehrkräfte scheint mir zweifelsfrei zu sein. Wenn wir die *Nachhaltigkeit* dieser Bemühungen, didaktisch reflektierende Lehrkräfte auszubilden, in Betracht ziehen, sind allerdings Fragen angebracht (vgl. 3.). Als positive Nebenwirkung dieser Konzepte kann die Bildung eines Ausbildungskaders von "Theorie-Praxis-Fachleuten" in Pädagogik, in Allgemeiner Didaktik und in den Fachdidaktiken betrachtet werden, die heute auch in anderen Schulentwicklungsgebieten, z.B. in der Lehrmittelentwicklung, der Fortbildung und der Schulberatung anzutreffen sind. Im Hinblick auf jene Entwicklungstendenzen in der Bildungspolitik und der Schulpädagogik, die mit den Ausdrücken "Dezentralisierung", "Teilautonomie", "Schule als pädagogische Einheit" und "Schulkultur" umschrieben werden, genügen diese unterrichtsbezogenen Konzepte nicht mehr. Bezugsgrösse dieser Konzepte, Handreichungen, dieser Praktikumsauflagen und Beurteilungsbogen ist der Unterricht in der Schulklasse, nicht die *Schule als Organismus und Institution*. Die institutionelle Einflussrichtung geht einseitig vom Seminar ins Praxisfeld (dies möglicherweise als Korrektiv zur Tatsache, dass die individualisierenden Praktika ohnehin kaum beeinflussbar sind). Was ist neu denkbar? Folgende These sei zur Diskussion gestellt:

Die SPA bezieht sich mehr als bisher auf die Schule als staatliche (und damit politische und verrechtlichte) Institution, auf die Schule als lokale (meist gemeindebezogene) Organisation und auf die Schule als Kultur der direkt beteiligten Personen (Schülerinnen und Schüler einer Schulanlage, ihre Eltern, die Lehrerschaft und das Hauspersonal). Auf allen Ebenen ist praktische Ausbildung möglich. Wenn man diese These näher bestimmt, sind folgende Konsequenzen zu ziehen:

(1) Schulentwicklung und Ausbildungsentwicklung sind in ihrer Wechselseitigkeit zu betrachten: Ein zentrales Element in der (lokalen) Schulentwicklung ist die Übernahme der qualitativen Verantwortung für die eigene Nachwuchsbildung. Diese Entwicklung müsste Hand in Hand gehen mit einer Verbesserung der Berufseinführung für neue Lehrkräfte. Das bedeutet einen Paradigmawechsel vom "Störfaktor" Praktikant - dies gelegentlich in den Augen von Schulpflege und Eltern - zur Nachwuchskraft in Schule und Unterricht. Allerdings müssten zu dieser Pflicht auch mehr Rechte dazukommen. So würden wohl die Einzelschulen ihre Praktikumsverantwortlichen bezeichnen. Gemeinsame Standards müssten durch Aus- und Fortbildung dieser Funktionsträger und durch Vetorecht der Seminare sichergestellt werden.

(2) Die *Ziele und Inhalte* dieser neu gedachten berufspraktischen Ausbildung erstrecken sich natürlicherweise über den Unterrichtsbereich hinaus auf alle Tätigkeiten

und Ansprüche, die notwendig sind, um den "Schulbetrieb" aufrechtzuerhalten und ihn weiterzuentwickeln. Beispiele dazu wären etwa:

- Pflichten und Arbeitsweise von Schulpflege, Schulsekretariat etc.
- Übernahme der Verantwortung, Planung, Durchführung und Auswertung einer schulinternen Veranstaltung
- Einsicht in die administrativen Aufgaben (Materialverwaltung etc.)
- Führungsaufgaben übernehmen - und Führung zulassen
- Wahrnehmen von sozialen Aufgaben der Schule und praktische Zusammenarbeit mit sozialen und schulpsychologischen Diensten
- Teilnahme an schulinternen Fortbildungen und Beratungen.

Weiche deiner Verantwortung nicht aus. Setze Dich mit der Form auseinander, in ihr wirst du den Menschen wiederfinden (L. Snozzi)

(3) Die Lehrpläne der Ausbildungsinstitutionen enthalten eine Fülle von *Berufsaufgaben*, die reine Postulate bleiben, wenn sie in der schulischen Alltagssituation von Studierenden nicht sicht- und bearbeitbar werden. In Praktika und anderen Varianten der SPA müssen deshalb Formen eingebaut werden, in denen diese Berufsaufgaben von den Studierenden wahrgenommen werden können. Im Unterrichtsbereich müssen Studierende Gelegenheit haben, *Lehrplanarbeit* (*Hopmann & Künzli* 1994), d.h. Lehrplanumsetzungen, Jahrespläne, Beurteilungsformen etc. wenn möglich als gemeinsame Arbeit von Teams mitzerleben. Aspekte der *Reflexion* des didaktischen und erzieherischen Handelns (*Brubacher, Case & Reagan* 1994) sollten nicht nur für den Praktikanten demonstriert, sondern in der *Form* von schulinternen Fortbildungen "life" erfahren werden. Das Zusammenspiel - und durchaus auch die Widersprüchlichkeiten - zwischen individueller pädagogischer Verantwortung und gemeinsamem Gestalten der Schule kann dann bildende Wirkung auf zukünftige Lehrerinnen und Lehrer haben, wenn es in (guten) Formen und nicht nur in zufälligen Pausengesprächen im Praktikum miterlebt wird.

3. Schulpraktische Fortbildung

Die Architektur entsteht aus wahren Bedürfnissen. Willst Du die Architektur aber entdecken, dann betrachte die Ruinen (L. Snozzi)

Die Frage der Ausbildung des beruflichen Könnens von Lehrerinnen und Lehrern darf nicht nur aus der Anfängerperspektive heraus beantwortet werden. Das Können ist durch seinen Bezug zum Lebenslauf und zur Persönlichkeitsentwicklung einem *Bildungsprozess* unterworfen. Die Berufsethik verlangt ihrerseits die weitere Ausbildung der praktischen pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten weit über die Anfangszeit hinaus. Es wäre illusionär, davon auszugehen, dass das sogenannte methodische "Handwerk" ein für allemal vermittelt werden könne und dass sich die Fortbildung auf die Erneuerung des Wissens und auf die Persönlichkeitsentwicklung beschränken könne. Persönlichkeit und didaktische Fertigkeiten sind eng miteinander verknüpft. Routine und Erfahrung haben nur einen erleichternden, nicht einen absichernden Stellenwert in der Pädagogik. Der Zuwachs an Wissen sollte nicht belastend, sondern befreiend sein zur weiteren Bildung des Könnens. Bildung als Integration von Wissen und persönlicher Erfahrung macht unabhängiger von Fremdurteil und freier zur Wahrnehmung von neuen Gegebenheiten (z.B. einer neuen Schulklasse) und neuen Aufgaben, die gelegentlich nur durch "Verlernen" von alten Lösungsmustern bewältigt werden können. Aus diesen Grundsätzen heraus ergeben sich Konsequenzen sowohl für die Grundausbildung wie für die Fortbildung:

(1) Die schulpraktischen Zielsetzungen und Inhalte der Grundausbildung müssen aus dem Horizont ihrer zukünftigen Fortbildung heraus konzipiert werden. Studierende müssen einerseits erleben, dass auch routinierte Lehrkräfte ihre schulpraktischen Fähigkeiten weiter ausbilden. Dies kann im schulinternen Kontext geschehen (vgl. oben) oder durch Begleitung von erfahrenen Lehrkräften an einen Kurs mit schulpraktischer Zielsetzung. Andererseits sind die schulpraktischen Übungen der Grundausbildung so anzulegen, dass nicht durch Überforderung bereits sehr früh eine "Routinetriage" entsteht und in allen Anforderungsbereichen nur die Minimalleistungen erbracht werden können.

(2) Die schulpraktische Umsetzung der Zielsetzungen und Inhalte der meisten Fortbildungskurse werden der einzelnen Lehrkraft überlassen. Gemeinsame Arbeit einer Fortbildungsgruppe am Arbeitsplatz einer Kollegin oder eines Kollegen ist noch selten. Dem liegen auch organisatorische und finanzielle (Beurlaubung!) Probleme zugrunde. Dies sollte uns nicht daran hindern, solche Fortbildungsformen weiterzuentwickeln. Die Möglichkeit einer kollegialen Entlastung im Schulhauskontext legt eine Realisierung im Sinne einer schulinternen Fortbildungs- oder Beratungsform nahe. *Brubacher, Case & Reagan* (1994) beschreiben eine Reihe von Beispielen und Fortbildungsformen, so z.B. das "reflexive Journal", die "Portraiture" auf Grund von Schulbesuchen, "Projektlernen" und "Handlungsforschung". Sie plädieren für die Entwicklung einer fragend-forschenden Kultur in der Schule.

(3) Die Bildung des pädagogischen und didaktischen Könnens hat sich an den vier Aspekten des pädagogischen Handelns (vgl. *Vaissière & Hugentobler* 1995) zu orientieren:

- Reflexion der pädagogischen Identität der erziehenden Persönlichkeit
- Wahrnehmung der pädagogischen Interaktion mit Heranwachsenden
- Legitimation und Reflexion der pädagogischen Interventionen
- Konzipierung und Reflexion der pädagogischen Entwicklungsbegleitung.

In allen Bereichen gibt es ein "Immer-wieder" und ein "Immer-wieder-neu", ohne dass von einem Defizitansatz des nie Fertigen und nie Erreichbaren ausgegangen wird. Für die Bildung, also die Aus- und Fortbildung dieser zentralen Kompetenzbereiche stehen uns die traditionellen "Topoi" zur Verfügung: Wissenschaft, Kunst, Arbeit: "Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sie durch sie gestimmt und die zukünftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte" (*Herbart* 1802, S.127). Theorie und Praxis müssen immer wieder in ein neues Verhältnis zueinander gebracht werden, ebenso wie die Aus- und die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Literatur:

Brubacher, J.W., Case C.W. & Reagan, T.G. (1994) *Becoming a Reflective Educator*. Thousand Oaks: Corwin Press. - Herbart, J.F. (1802) Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. In W. Asmus (Hrsg.) (1964), *Kleinere pädagogische Schriften*. Düsseldorf: Helmut Küpper. - Hopmann, S. & Künzli, R. (1994) Topik der Lehrplanung. *Bildungsplanung und Bildungspraxis*, 16(2), 161-183. - Vaissière, R. & Hugentobler, B. (1995) *Elementare Pädagogik*. Unveröff. Manuskript. - Wanzenried, P. (1989) Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7(3), 400-413.