

P. Meier, Urs

## Die schulpraktische Ausbildung neu denken

Beiträge zur Lehrerbildung 13 (1995) 1, S. 35-39



Quellenangabe/ Reference:

P. Meier, Urs: Die schulpraktische Ausbildung neu denken - In: Beiträge zur Lehrerbildung 13 (1995) 1, S. 35-39 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132967 - DOI: 10.25656/01:13296

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132967>

<https://doi.org/10.25656/01:13296>

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE-  
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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Die schulpraktische Ausbildung neu denken<sup>1</sup>

Urs P. Meier

*Die Lehrerbildung hat in den vergangenen Jahren eine starke Akademisierung erfahren, die auch in Zukunft noch weiter voranschreiten wird, ob wir das wollen oder nicht. Eine zunehmend akademische Ausbildung ist meines Erachtens aber nur dann zu verantworten, wenn sie ein adäquates Gegenstück in Gestalt einer professionellen schulpraktischen Ausbildung erhält. Eine qualitativ hochstehende Einführung in die Unterrichtspraxis ist deshalb das notwendige Pendant zu einer akademisch anspruchsvollen Lehrerbildung. Qualitätssteigerung der schulpraktischen Ausbildung durch deren Professionalisierung. Das ist die Herausforderung, der wir uns morgen stellen müssen. Doch wie finden wir zu dieser neuen Qualität?*

Die Formulierung des Kongressthemas "die schulpraktische Ausbildung neu denken" deutet es an. Wirkliche Qualitätsverbesserung ist möglicherweise durch eine Perfektionierung der bisherigen Ausbildungsverfahren nicht zu erzielen. Die traditionelle schulpraktische Ausbildung wäre demnach nicht bloss zu optimieren, sondern sie müsste grundsätzlich in Frage gestellt - eben neu gedacht werden.

Werfen wir zuerst einen Blick auf die notorische Schwachstelle unserer schulpraktischen Ausbildungen. Das Hauptproblem der traditionellen Ausbildungsmodelle ist die unzureichende Verschränkung von Theorie und Praxis. Entsprechend zielten die meisten Ausbildungsreformen der letzten Jahre auf eine Verringerung dieser Kluft zwischen Denken und Handeln, zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung. Der tiefere Grund, weshalb bisherige Reformen nie wirklich befriedigt haben, liegt wohl darin, dass wir nach wie vor an einer Prämisse festhalten, die das Theorie-Praxisproblem allererst erzeugt. Es ist die Zwei-Welten-Theorie der schulpraktischen Ausbildung, die fixe Idee also, dass sich diese Ausbildung in zwei verschiedenartigen Revieren abspielen müsse, in Revieren, für die ganz unterschiedliche Personengruppen zuständig seien. Die eine Welt ist die Welt der Ausbildungsstätte, die Welt des Seminars. In diesem Mutterhaus werden die notwendigen theoretischen Grundlagen für die spätere Arbeit an der Unterrichtspraxis vermittelt. Hier erhalten die Studierenden das begriffliche Rüstzeug, die planerischen Konzepte, die ideellen Koordinaten, die formalen Schemata. Es ist dies die Domäne der Weisskittelpädagogen. Hier herrscht Rationalität und Klarheit, Übersicht und Ordnung. Die andere Welt ist diejenige des Klassenzimmers. Dieses ist sozusagen das schulpraktische Unterholz, der Arbeitsort der Blaukittelpädagogen. In diesem Biotop herrscht deutlich mehr Unübersichtlichkeit, hier ist es oft schmutzig und chaotisch, kurz ein Land der Unzulänglichkeiten und Widersprüche. Wer hier Erfolg haben will, braucht mehr als ein sauberes Präparationsschema, braucht mehr als einen motivierenden Einstieg und ein paar dürre didaktische Begriffe. Er braucht zum Beispiel auch Improvisationskunst und Flexibilität, Durchsetzungsvermögen, Verhandlungsgeschick und rasche Auffassungsgabe, Empathie und Intuition und vieles andere mehr. Die Studierenden in Ausbildung erleben sich nun oft als "go betweens" zwischen diesen beiden Welten und ihren Spezialisten. In der Ausbildungsstätte vernehmen sie, wie Unterricht sein sollte, wie eine Lektion zu gliedern ist, wie man Lernziele operationalisiert und Arbeitsaufträge korrekt formuliert. Im Praktikum dann beschwichtigt man sie, dies sei alles nur mit Vorbehalt

<sup>1</sup> Beim vorliegende Beitrag handelt es sich um eine ab Tonband transkribierte und durch Frau Dorothea Meili-Lehner bearbeitete Version des Referates.

zu geniessen. In der Realität sei das oft anders und überhaupt - der Unterrichtsalltag habe bekanntlicherweise so seine eigenen Gesetze.

Doch genug der Schwarz-Weiss-Malerei. Was heisst das für unser Thema? Wer die schulpraktische Ausbildung neu denken will, muss sich von der Vorstellung trennen, dass das Theorie- und Praxisproblem durch deren additive Verknüpfung zu lösen sei, von der Vorstellung also, dass man am Seminar die theoretischen Grundlagen vermittelt und in den Praktika dann die entsprechende Praxis demonstriert bekommt und lernt. Wir müssen uns meines Erachtens auch von denjenigen Ausbildungskonzepten trennen, welche die Unterrichtspraktika als blosse Anwendungsfelder der zuvor angeeigneten Theorie begreifen, die Praxislehrkräfte gleichsam als die verlängerten Arme der Seminarlehrerinnen und -lehrer, als diejenigen, die das tun, wovon jene bloss reden.

Demgegenüber verspreche ich mir mehr von einer Ausbildung, in der Theorie und Praxis des Unterrichtens von ein- und derselben Person gelebt und gelehrt werden. Die für die unterrichtliche Ausbildung verantwortlichen Praxisleiterinnen und -leiter, wie ich sie nun nennen werde, sind also kompetente Theoretiker und begabte Praktiker in Personalunion.

Ich fasse zusammen: Wir haben zwei Ausbildungsreviere, traditionellerweise dasjenige der Theorie und dasjenige der Praxis. Im Prinzip sollten wir daraufhin arbeiten, dass sich diese beiden Kreise zunehmend decken. Das ist jedoch sehr schwierig. Durch Verbesserung des Informationsflusses zwischen Seminar und Praktika, mehr gemeinsame Sitzungen, gelingt dies nicht. Das Problem ist, dass der Auszubildende in einer Zwischenstellung zwischen diesen beiden Welten steht und dies als ein Stück Spaltung erlebt.

Wie sieht nun mein Lösungsvorschlag für das Theorie- und Praxisproblem aus? Etwas salopp ausgedrückt: Ich plädiere für eine kleine Rochade mit grossem Effekt. Die schulpraktische Ausbildung neu denken, heisst für mich, die Rolle der bisherigen Praxislehrkräfte im Ausbildungsprozess radikal neu zu bestimmen. Sie müssten anders rekrutiert, gezielt ausgewählt und vor allem anders aus- und fortgebildet werden. Sie müssten einen anderen Status bekommen. Schulpraktische Ausbildung neu denken, heisst daher auch die Rolle der Seminarlehrkräfte neu und anders zu begreifen. Und schliesslich heisst es, das Verhältnis von Praxis- und Seminarlehrkräften neu zu bestimmen.

Ich stelle mir das so vor: Die eigentliche schulpraktische Ausbildung wird vollständig in die Praxis verlegt - inklusive ihrer theoretischen Anteile - und damit vollständig an Praxislehrkräfte delegiert. Die Aus- und Fortbildung dieser Praxiskräfte zu auch theoretisch kompetenten Praktikerinnen und Praktiker wird neu den Seminarlehrerinnen und -lehrern übergeben. Das heisst, die eigentliche Professionalisierung der Praxislehrkräfte wird künftig die Aufgabe der Seminarlehrkräfte sein. Dies ermöglicht den Praktikerinnen und Praktikern, zunehmend eigenverantwortlich die gesamte Ausbildung im Bereich Schulpraxis zu übernehmen. Das ist das, was ich als eine kleine Rochade bezeichnet habe. Diesen Vorschlag einer kleinen Rochade mache ich heute nicht zum ersten Mal. Ich habe ihn bereits Ende der 80er Jahre im Rahmen eines umfassenden Reformkonzeptes für die Lehrergrundausbildung und -fortbildung vorgelegt und in einem kleinen Buch "Lehrerbildung woraufhin" publiziert.

Ich möchte zwei Stellen aus diesem Büchlein zitieren. Sie zeigen etwas konkreter, was ich unter dieser kleinen Rochade verstehe. "Das Unterrichtshandwerk lernt man am gründlichsten durch Unterrichten im eigenen Klassenzimmer, bei dem einem ein kompetenter, erfahrener und verständnisvoller Praxislehrer beratend zur Seite steht. Dieser sollte einerseits Meister seines Faches sein, der seinen Studentinnen und Studenten die wesentlichsten didaktischen Grundbegriffe und Unterrichtsmethoden nicht nur erläu-

tern, sondern auch demonstrieren kann. Andererseits müsste er ein einfühlsamer Berater sein, der erkennt, wann er gebraucht wird und wann er entbehrlich ist. Ein Helfer, der Vertrauen schafft und der den individuellen Stärken und Schwächen seiner Lehrlinge Rechnung trägt. Er sollte konkrete Verhaltensmodelle anbieten, die man beobachten und nachahmen kann. Aber auch genügend Raum schaffen, für ein eigenständiges Lernen durch Erfahrung, Versuch und Irrtum. Und schliesslich müsste er dafür sorgen, dass die didaktische Reflexion dem unterrichtlichen Handeln auf dem Fusse folgt und dass getroffene Entscheidungen und Massnahmen in Verbindung gebracht werden mit den Begründungen, die sie veranlasst haben."

Erfüllt ein Praxislehrer diese Voraussetzungen, so darf man ihm getrost die gesamte unterrichtspraktische Grundausbildung anvertrauen. Dies wiederum bedeutet, dass seine Arbeit künftig grösseres Gewicht erhält, seine Verantwortung deutlich zunimmt und sein Status erhöht wird. Mit einer regelmässigen, intensiven und systematischen Weiterbildung des Praxiskaders scheint mir beides lösbar: Die stärkere Einbindung der Lehrkräfte in die Ausbildungsverantwortung, sowie die Erhöhung ihrer theoretischen und praktischen Kompetenz in den Bereichen Pädagogik, Psychologie, Didaktik und Beratung.

Werden dadurch Seminarlehrkräfte arbeitslos? Auch darauf habe ich im erwähnten Buch reagiert, um allfällig defensiven Reaktionen die Spitze zu nehmen. Ich habe dort gesagt: "Der Seminarlehrer müsste seinen Arbeitsschwerpunkt zunehmend auf die Fortbildung des Praxiskaders verlegen."

Eine wesentliche Aufgabe der Seminarlehrer wäre:

"Zusammen mit anderen Kolleginnen übernimmt der Seminarlehrer die Verantwortung für die regelmässige pädagogisch-didaktische Weiter- und Fortbildung der Übungs- und Praxislehrer, die seiner Ausbildungseinrichtung angehören. Seine Aufgabe ist die Schulung eines kompetenten Praxiskaders, das in der Lage ist, die gesamte unterrichtspraktische Ausbildung der Lehrer-Studenten in theoretischer und praktischer Hinsicht eigenverantwortlich zu übernehmen. Auf diese Weise können didaktische, pädagogische Ideen dann vor Ort, das heisst, unmittelbar an der Unterrichtspraxis entwickelt, bearbeitet und auf ihre Tauglichkeit hin geprüft werden. Die unterrichtspraktische Grundausbildung wird dadurch gezielter, sie wird individueller, sie wird praxis- und vor allem situationsbezogen." Soweit meine Zitate aus diesem Büchlein.

Halten wir fest: Angenommen, ich erhielte den Auftrag, eine schulpraktische Ausbildung in einem Seminar gänzlich neu zu gestalten, an welchen fünf Grundsätzen würde ich mich orientieren? Ich nenne sie nur je in einem Satz.

1. Verlegen wir die gesamte schulpraktische Ausbildung samt ihrer theoretischen Anteile in die Klassenzimmer und Schulhäuser.
2. Legen wir die Verantwortung für diese gesamte Ausbildung in die Hände von kompetenten Praxisleiterinnen und -leiter, die wir gezielt rekrutieren und sorgfältig auswählen.
3. Qualifizieren wir diese Praxisleiterinnen und -leiter für ihre anspruchsvolle Aufgabe, indem wir sie dafür professionell aus- und weiterbilden, dies in den Bereichen Pädagogik, Psychologie, Didaktik und Beratung.
4. Muten wir den Seminarlehrkräften eine neue, eine andersartige und anspruchsvollere Ausbildungsaufgabe zu. Überbinden wir ihnen die Weiterbildung der Praxislehrkräfte zu professionell geschulten Praxisleitern, sowie das Coaching der gesamten Ausbildungsarbeit.

5. Verlegen wir das eigentliche schulpraktische Ausbildungsgeschehen in kleine teilautonome Ausbildungszellen, bestehend aus einem Praxisleiter und zwei bis drei Studierenden.

Die Vorstellung ist also, dass die Ausbildung in kleinen, teilautonomen Zellen stattfindet. Dort ist alles möglich, was mir wichtig erscheint, um den Theorie-Praxisbezug eng zu gestalten. Die Praxisleiterinnen und -leiter bilden mit den Seminarlehrkräften Weiterbildungsteams. In diesen Weiterbildungsteams, also lockeren Netzwerken von Seminarlehrkräften verschiedenster Art (Pädagogik, Didaktik, Psychologie, verschiedene Fachdidaktiken) könnte die professionelle Weiterbildung der Praxislehrkräfte zu Praxisleiterinnen bewerkstelligt werden. Soweit mein Vorschlag.

In der Zwischenzeit hatte ich verschiedentlich Gelegenheit, Erfahrungen mit solchen Modellen von Ausbildungszellen zu sammeln, nachdem ich dies 1988 einfach so behauptete. Ich war damals davon überzeugt, dass es funktioniert. Im Rahmen verschiedener Beratungsmandate hatte ich die Möglichkeit zur Langzeitberatung von einzelnen Lehrkräften in ihren Klassenzimmern. Diese Einzelberatungen über längere Zeitspannen haben mir einen hochinteressanten und intimem Einblick in den Mikrobereich von Unterrichtsentwicklung verschafft. Einen Einblick, wie ich ihn in den 15 Jahren zuvor als Lehrerbildner so hautnah und so differenziert nie hatte. Die öffnete mir ein Stück weit die Augen für andere Bereiche dieses Theorie- und Praxisproblems. Ein Hauptindruck dieser Langzeitberatungsarbeit ist folgender: Es ist, als verfügten Lehrkräfte über zwei Arten von pädagogisch-didaktischem Wissen. Sozusagen ein Sonntagswissen und ein Werktagwissen. Dies hat sehr viel mit der Grundausbildung und deren Gestaltung zu tun. Das eine dient der erhabenen Debatte, z.B. an Elternabenden, das andere der Alltagsbewältigung im Klassenzimmer. Manche von mir beratenen Lehrkräfte verfügen zwar über ein beachtliches Theoriewissen in Pädagogik, Psychologie und Didaktik, aber nur ein minimaler Bruchteil davon ist wirklich handlungswirksam. Handlungssteuernd im Unterrichtsalltag ist nach meinen Beobachtungen vielmehr ein Set von elementaren und relativ stereotypen didaktischen Faustregeln, die sich angeblich, wie man sagt, bewährt haben.

Mit Interesse habe ich dann festgestellt, dass D. Wahl in Deutschland in seinem Dozententraining ähnliche Beobachtungen machte. Wahl sagt, verkürzt dargestellt: Unterrichten erfordert in der Regel sehr schnelle Entscheidungen in der Auffassung einer Situation einerseits, und dem Handlungsentscheid wie diese Situation zu meistern ist andererseits - also eine Reaktion, die sehr schnell ablaufen muss. Beispielsweise stelle ich die Situation zunehmender Unruhe fest. Ich entscheide, einen Wechsel der Sozialformen vorzunehmen. Wahl betont, dass in den meisten Fällen nur ein minimaler Teil des gesamten, umfangreichen Theorie- und Erfahrungswissens, über die Lehrerin X oder Y eigentlich verfügt, wirklich handlungssteuernd wirksam wird. Er sagt diesem Phänomen "Eisberg steht Kopf." Ein riesiger Teil an Wissen ist wohl da, liegt im Prinzip aber völlig brach, ja lähmt sogar sehr häufig ein Stück weit das Handeln. Genau das selbe habe ich in diesen Langzeitbehandlungen beobachtet. Ich habe in den letzten Jahren deshalb zunehmend so gearbeitet, dass ich mir von dieser Spitze, von den konkreten aktuellen Situationen in der Beratung im Klassenzimmer ausgehend, sukzessive ein Stück nach oben gearbeitet habe. In der Grundausbildung passiert häufig, dass man von oben her füllt und hofft, das unten etwas herauskommt. Ich würde, und darum ist mir diese Ausbildungszelle so wichtig, ich würde heute stärker von unten nach oben arbeiten.

Wir arbeiten mit konkret beobachteten Einzelsituationen. Wir reflektieren, welche anderen Möglichkeiten es gäbe, um auf diese konkrete Situation zu reagieren. Es wird also gleichsam umgelernt: Das stereotype Verhalten und das neu Gelernte, die verschiedenen Alternativen also, werden jetzt neu zu handlungssteuernden Wissens-elementen

verarbeitet. Solches Arbeiten konnte ich bisher nur in Settings der Einzellangzeitberatung wirklich kompetent leisten. Das war mir selbst in den Semesterkursen, in denen ich die Lehrkräfte während ein halben Jahres ausbildete, nicht oder kaum möglich.

Ich möchte deshalb kurz skizzieren, wie ich in dieser Langzeitberatung mit den Lehrkräften arbeite. Denn ich glaube, diese Arbeit könnte ein mögliches Modell für die Arbeit mit den Praxisleiterinnen innerhalb der schulpraktischen Ausbildungszellen ergeben. Konkret sieht das so aus: Meine Beratungsklienten sind in der Regel Tandems von zwei Lehrkräften aus dem gleichen Schulhaus. Wir spannen für eine gewisse Zeit, in der Regel für ein Semester, zusammen und arbeiten gemeinsam. Wir vereinbaren den thematischen Schwerpunkt, in dem die Entwicklungs- und Beratungsarbeit stattfinden soll, also sozusagen einen Fokus der Unterrichtsentwicklung. Beispiele für solche Schwerpunkte können sein:

- Was heisst aktives Lernen, tagtäglich in ganz verschiedenen Bereichen?
- Schülergespräch, seine Einführung, sein Aufbau und seine Schulung;
- lernen lehren lernen;
- innere Differenzierung usw.

Die Grundidee ist also, während eines halben Jahres intensiv, gezielt, theoretisch fundiert an einem Entwicklungsschwerpunkt zu arbeiten.

Wir vereinbaren eine gewisse Beratungskadenz, z.B. komme ich in dieses Team alle drei Wochen für einen Tag. Wir haben also im Prinzip die Situation, wie ich sie vorhin als Ausbildungszelle bezeichnete. Ich arbeite während eines halben Jahres in Kadenzen von drei Wochen mit diesem Tandem von zwei Lehrkräften. Die Tagesstruktur sieht dann folgendermassen aus: Ich bin zuerst bei Lehrkraft A im Unterricht. Dort geschieht alltägliche Arbeit an laufenden Themen, allerdings jetzt fokussiert beobachtet auf diesen Entwicklungsschwerpunkt hin. Ich beobachte, notiere mir Dinge. Nachher haben wir eine Stunde Zeit für den eigentlichen Beratungsprozess. Da passiert dieses Umlernen verdichtet. Anschliessend bin ich bei der zweiten Lehrkraft. Dasselbe geschieht hier. Eine Stunde Beratung genügt, mehr kann in künftiges Handeln nicht integriert werden. Am Nachmittag arbeiten wir als Team, mit denjenigen gemeinsamen Nennern, die in den beiden Stunden am Vormittag aufgetaucht sind. Ich verkopple damit die Beratungstätigkeit mit einem Stück Theorie. Die Lehrkräfte erleben dabei, dass Praxis und Theorie eng verknüpft sind. Wichtig ist mir, dass diese Fortbildung aus der aktuellen Situation heraus erfolgt. So stelle ich mir einen Arbeitsschwerpunkt auch für diese Praxislehrer vor. Wir beenden die Arbeit, indem wir gemeinsam den Transfer bedenken, Vorsätze formulieren und uns überlegen, wie das, was wir hier gemacht haben, in den nächsten Tagen und Wochen in die Alltagsarbeit einfließen kann.

Ich komme zum Schluss. In einer solchen, ich würde fast sagen induktiven, genetischen, stark kasuistischen Art könnte ich mir die konkrete Arbeit in der schulpraktischen Ausbildungszelle vorstellen. Vorteile einer solchen Ausbildung sind die Kombination von Aus- und Fortbildung auf der einen Seite und Beratung auf der anderen Seite. Eine optimale Anpassung, eine massgeschneiderte Förderung der einzelnen Individuen! Eine enge Theorie-Praxisverbindung! Theorie wird nun aus der Praxis und in der Praxis genetisch entwickelt. Nahe an den Phänomenen, kasuistisch wird Theorie demzufolge als hilfreich, als förderlich, als bereichernd, als produktiv erlebt und erprobt. Von all den verschiedenen Arbeiten, die ich in den letzten zwanzig Jahren im Bildungswesen gemacht habe, ist das für mich diejenige, in der ich am unmittelbarsten erlebe, dass Verhaltenswirksamkeit möglich ist.