

Schürch, Dieter

Zur Überwindung des Zwiespalts zwischen pädagogischer Theorie und Praxis

Beiträge zur Lehrerbildung 11 (1993) 2, S. 185-193



Quellenangabe/ Reference:

Schürch, Dieter: Zur Überwindung des Zwiespalts zwischen pädagogischer Theorie und Praxis - In: Beiträge zur Lehrerbildung 11 (1993) 2, S. 185-193 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132595 - DOI: 10.25656/01:13259

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132595>

<https://doi.org/10.25656/01:13259>

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

Zur Überwindung des Zwiespaltes zwischen pädagogischer Theorie und Praxis

Überlegungen zu einem Grundproblem der Lehrerbildung und Lösungsmodelle, die an der italienischsprachigen Abteilung des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik entwickelt und praktiziert werden

Dieter Schürch¹

Seit 1990 gibt es in Lugano-Massagno die Sezione di lingua italiana dell' Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale ISPFP. In gleicher Weise wie die französischsprachige Abteilung in Lausanne ist sie Teil des SIBP, des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik, das seinen Sitz seit 1972 in Zollikofen hat. Die Sezione di Lugano ist für die Ausbildung der Lehrkräfte an Berufsschulen des Tessins, des italienischsprachigen Teils von Graubünden und an italienischsprachigen Klassen der Berufsschulen der deutsch- und französischsprachigen Schweiz zuständig. Seit seiner Gründung ist das ISPFP in drei Bereichen tätig, die die eidgenössische Verordnung als seine Aufgabenbereiche umschreibt. Es sind dies: die Grundausbildung der Berufsschullehrer, ihre Fort- und Weiterbildung und die angewandte Forschung im Bereiche der Berufspädagogik. In jedem seiner drei Tätigkeitsbereiche arbeitet das ISPFP an Projekten. Es hat Modelle entwickelt, denen in der Lehrerbildung eine Pilotfunktion zukommt. Diese Aktivitäten geben dem ISPFP ein eigenes Profil.

Die Sezione italiana des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik ist eine kleine Schule. Dennoch engagiert sie sich innovativ und wirkungsvoll in der Weiterentwicklung und Optimierung der Grundausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte an Berufsschulen. Wir können nicht im einzelnen auf all die Projekte eingehen, die in Bearbeitung stehen oder die bereits abgeschlossen sind. Es sei hier immerhin erwähnt, was sich seit 1990 angebahnt oder realisiert hat. Bis heute ist es dem ISPFP gelungen,

- einen Pilotkurs zur Weiterbildung der Auszubildenden im Bereiche der Anlehre zu organisieren,
- die Ausbildung der Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer mit neuen erwachsenenbildnerischen Konzepten anzugehen,
- auch die pädagogische Ausbildung der Teilzeitlehrkräfte nach neuen Konzepten zu planen, zu erproben und zu initiieren,
- innovative Strategien für die Gestaltung der persönlichen und beruflichen Fortbildung zu entwickeln,
- eine Forschungstätigkeit einzuleiten, deren Ziel es ist, den Prozess der Aneignung neuer Kenntnisse zu untersuchen. Zwei Projekte stehen hier zur Zeit vor dem Abschluss. Zum einen sind wir der Frage nachgegangen, wie sich die Befähigung der Lehrlinge zur Lösung logischer und mathematischer Probleme fördern lässt; zum

¹ Den Originaltext in italienischer Sprache hat Heinz Wyss in freier Weise ins Deutsche übersetzt.

anderen haben wir untersucht, wieweit die Informatik in den Anlehen von Nutzen sein und zur Förderung der Jugendlichen sinnvoll eingesetzt werden kann².

All diese Studien und Projekte haben etwas gemeinsam, das sie in ihrer Ausrichtung auf ein gleiches Ziel miteinander verbindet. In den Jahren 1982 bis 1985 hat eine Gruppe von Tessiner Berufspädagogen im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms EVA, die kognitiven Prozesse bei Lehrlingen und Werkstattelehrern studiert³. Dieses Forschungsprojekt hat der pädagogischen und didaktischen Ausbildung der Berufsschullehrer eine neue Dimension erschlossen und ihr eine neue Richtung gewiesen. In diesem Beitrag geht es darum, in der gebotenen Knappheit die wesentlichen Aspekte dieser Entwicklungsarbeit darzulegen und ihre Perspektiven sichtbar zu machen.

Zu einer Praxis, die dem entspricht, was man zu tun vorgibt

Wer wie wir im engsten Kontakt zur Schule und zu den an ihr wirkenden Lehrkräften steht, sieht sich immer wieder mit der hartnäckigen Behauptung konfrontiert, die pädagogische Theorie habe nichts mit der Praxis zu tun; die Theorie sei das eine, die Praxis das andere. Diese Aussage hat sich so sehr verfestigt, dass sie zum Klischee geworden ist. Das geht so weit, dass manche der Meinung sind und beteuern, in der Praxis müsse man wieder bei Null anfangen und alles vergessen, was die pädagogische Theorie als Überbau gelehrt habe.

Wie es darum gegangen ist, im Tessin ein Istituto di pedagogia per la formazione professionale aufzubauen - eine höhere Lehranstalt, die in der Mitte ihres Namens die Pädagogik nennt - wäre es unhaltbar gewesen, vom Paradoxon auszugehen, dass eben diese pädagogische Theorie als Wissenschaft der praktischen Arbeit fremd sei und mit ihr wenig oder nichts zu tun habe. Wir sind sicher nicht die ersten und nicht die einzigen, die sich des Widersinns einer Antinomie von Theorie und Praxis bewusst sind. Wir sind uns auch von Anbeginn im klaren, dass sich dieses eine Problem in viele Unterprobleme zergliedern lässt.

Nicht alle Aspekte dieser Problematik sind indessen negativ zu werten: Wenn behauptet wird, die pädagogische Theorie spalte sich von der Unterrichtspraxis ab, kann dies Anlass sein, mit aller Deutlichkeit zu definieren, wovon die Rede ist und worauf sich der Vorwurf bezieht. Das kann die Dozenten zum Beispiel dazu bringen, ihren Auftrag unverstellt und aus neuer Perspektive zu sehen, zu beurteilen und mit dem Blick des unvoreingenommenen Beobachters und Forschers an ihre Aufgabe heranzugehen.

Das Bewusstsein eines möglichen Bruchs zwischen Theorie und Praxis hat keinen Zweifel zugelassen, was die Haltung und die Ausrichtung der entstehenden Sezione sein sollen und was für das Leben und die Kultur dieses neugeschaffenen Instituts bestimmend zu sein hat. Dieser Wille hat zu entsprechenden Grundentscheidungen geführt. Der erste von drei paradigmatischen Leitsätzen, die für die Sezione in Lugano richtungweisend sind, lautet so: *Wir streben eine Praxis an, die sich darin bewährt, dass sie auch wirklich tut, was sie zu tun vorgibt* ("Ricerca la pratica di ciò che si afferma di voler praticare").

² Die Dokumentation der Projekte der Sezione di lingua italiana des ISPPF findet sich in der Bibliographie am Schluss dieses Artikels zitiert. Sie steht auf Anfrage zur Verfügung. Adresse: Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale, Sezione di lingua italiana, Via Besso 84, 6900 Lugano-Massagno.

³ FNRS, 4.575.0.82.10 - Schürch, Mossi, Lupi: Représentation et réalité des processus cognitifs dans l'actualisation de projets d'activités chez l'apprenti et chez le maître professionnel: rapport finale 1985.

Absichtlich fassen wir dieses Postulat in einfache Worte und sagen mit natürlichen Ausdrücken der Alltagssprache, was wir meinen. Für uns ist eine pädagogische Kultur nicht allein den schulischen und akademischen Institutionen vorbehalten. Wie oft äussert sich die Weisheit des Volkes in seiner Rede! Sätze wie die zitierte Maxime verstehen wir noch heute, wenn wir den alten Einwohnern abgelegener Tessiner Dörfer zuhören. Sie äussern in ihrer eigenen Sprache, was ihre Grundsätze sind und was sie für das evident Wahre halten.

Für uns, die wir gewohnt sind, den Dingen auf den Grund zu gehen, kann die Evidenz freilich nicht das einzige Kriterium dafür sein, einen Grundsatz als richtig anzuerkennen. Wir werden das erstgenannte unter den drei handlungsleitenden Prinzipien in differenzierter Weise ausformulieren und so seine verschiedenen Aspekte aufzeigen. Wir können so die Bedeutung aufschlüsseln, die den Projekten und Aktivitäten der Sezione di Lugano zukommt.

Zu dem stehen lernen, was man tut

Wir wissen, dass heutzutage jeder Erwachsene, im besonderen die Lehramtskandidaten, über ein originäres pädagogisches Alltagswissen verfügen, das sie auch zu äussern vermögen. Dieses genuine Wissen hat seinen Ursprung in der Lebenswirklichkeit eines jeden. Es ist in wiederholten Erziehungserfahrungen begründet, mit denen wir alle konfrontiert worden sind und immer noch konfrontiert werden. Ist es denkbar, eine erziehungswissenschaftliche Bildung zu konzipieren, die diese mannigfaltigen Vorbilder nicht aufnimmt, nicht auf sie eingeht? Und können wir uns eine Unterrichtspraxis vorstellen, die diesen gelebten Zusammenhang des Wissens und Tuns ausblendet? den internalisierten Alltagsbezug von Theorie und Praxis ausklammert?

Der Erwachsene, der eine berufspädagogische Ausbildung aufnimmt, verfügt über ein persönliches, des öfters in seiner Subjektivität äusserst komplexes psychopädagogisches Vorwissen. Das gilt es hervorzuholen, zu entdecken. Dieser Rückgriff auf das Alltagswissen ist der erste Schritt in einem Prozess, in dem mindestens die folgenden Zwischenschritte zu beachten sind:

- Im Gebrauch der eigenen sprachlichen Ausdrucksweise, wie wir sie in bestimmten sozialen Situationen (z.B. in den Sprachgewohnheiten von Kommunikationspartnern) anwenden, sind die Prinzipien, Verhaltensmuster und Vorgehensweisen darzulegen, die den Unterricht beeinflussen und sich auf seine Gestaltung auswirken.
- Mit Hilfe der Methode des "mapping", des Auslegens der subjektiven Wertmassstäbe und Verhaltensweisen, vergegenwärtigen wir uns die eigene persönliche Auffassung, wie in der Praxis das Unterrichten und Lernen zu "funktionieren" haben.
- Wir setzen uns mit der eigenen Wesensart auseinander und bringen uns selber so in die Praxis ein, dass die höchstmögliche Kohärenz erreichbar ist zwischen dem, was wir bejahen und wollen, und dem, was wir tun.
- Durch ein stetes Hin und Her zwischen dem effektiven Tun und der Vorstellung, die wir uns davon machen, wandeln wir uns in unserem Verhalten so weit, bis Praxis und Apperzeption der Praxis völlig zusammenfinden und bis die beiden in ihrer Kohärenz Ausdruck des eigenen Denkens sind.
- Wir setzen uns in gleicher Art mit den "maps" der Kollegen auseinander und suchen Analogien und Unterschiede zum eigenen Sein und Tun herauszufinden. In dieser Phase der Selbstfindung und Selbstbejahung hat jeder Kandidat die Möglichkeit, seine Persönlichkeit zu explorieren. Er erfährt auch, wie die andere ihn sehen. Es ist dies die Phase einer ins eigene Leben umgesetzten Psychopädagogik. Der Student sieht sich dabei nicht einer akademisch elaborierten Theorie ausgesetzt, die an Orten konzipiert worden ist, die ihm unzugänglich sind, so wie umge-

kehrt die Dozenten ihrerseits keinen Zugang haben zur Erfahrungswelt der Studierenden und nichts von ihr wissen. Der Student muss nicht befürchten, an einer Lehrmeinung gemessen und von einem Dozenten zensuriert zu werden.

Heisst etwas vertreten, es auch tun?

Bei diesem Diskurs stellen wir fest, dass die sozialisierenden und theoriebildenden Aspekte des beschriebenen Verfahrens die Rezeption einer Sehweise und eines Sprachgebrauchs begünstigen, deren Funktion es ist, die Anpassung an das soziale Umfeld, in dem jeder handelt, sicherzustellen.

Das bedeutet freilich nicht, dass, was sich in der Praxis wirklich tut, genau dem entspricht, was sie zu tun vorgibt. Da lassen sich in grösserer oder kleinerer Zahl immer wieder Unstimmigkeiten zwischen dem einen und andern feststellen. Sie sind unterschiedlich im Ausmass, verschieden in der Art und verschieden bezüglich des Grades des Bewusstseins, mit dem wir sie wahrnehmen. Oft führt die Feststellung dieses Zwiespaltes zur Klärung der eigenen Identität. Bei amtierenden Lehrkräften kann sie einen Entwicklungsprozess anbahnen, namentlich dort, wo die Praxis des Unterrichts und die soziale Rollenzuweisung jede persönliche Weiterentwicklung mit der Zeit zum Stillstand gebracht haben.

Tun, was wir bejahen; bejahen, was wir tun

Die Suche in Theorie und Praxis nach einer neuen, in sich kohärenten Identität der Person - man könnte sie eine intra-psychische nennen - könnte Ausgangspunkt sein zum Aufbau der in Aussicht genommenen Wiedererlangung eines neuen Berufsbildes und Selbstverständnisses des Lehrers. Mit anderen Worten: Es könnte genügen, das Bewusstsein einer "kognitiven Dissonanz" (Festinger) zu schaffen, um einen Lernprozess auszulösen, der eine Stärkung des Zusammenhangs von Theorie und Praxis zu erwirken vermöchte.

Zum Teil wenigstens scheint die Rezeption eines Ausbildungsmodells, das zur Suche nach einer kohärenten Verbindung der subjektiven Bewusstseinsinhalte mit der Unterrichtspraxis, der Vorstellung vom Unterricht mit seiner Wirklichkeit, anregt, die Schaffung eines neuen Verständnisses der Pädagogik und der Didaktik zu erleichtern.

Das Modell, das am ISFPF in Lugano praktiziert wird, greift auf Methoden zurück, die die subjektiven Theorien der Studierenden als zentrales Element aufnehmen und darauf eingehen. Illusorisch wäre es indessen zu glauben, dass ein solcher Ansatz, für sich allein genommen, imstande wäre, die Schaffung, Entwicklung und Aneignung eines Instrumentes zu erleichtern, das eine Belebung und Neugestaltung des Wechselbezugs von Theorie und Praxis zu erwirken vermöchte.⁴

In der Tat: Der "kognitiven Dissonanz" werden wir bewusst, wenn wir das, wozu wir uns bekennen, dem gegenüberstellen, was wir tun. Für die Kandidaten wird dies zum wichtigen Beweggrund, nach einem Gleichgewicht von Denken und Handeln, von Sein und Tun zu suchen. Es ist jedoch wichtig, an dieser Stelle hervorzuheben, dass eine solche wechselseitige Annäherung ungenügend wäre, wenn wir nicht weitere Aspekte des Paradigmas *praticare ciò che si afferma*⁴ in Betracht zögen.

⁴ Unter pädagogischer Praxis verstehen wir die Verhaltensweise des Lehrers im Kontakt mit einer Klasse von Lehrlingen.

Etwas bejahen und dadurch zum Existenziellen finden, zu sich

In den vorangehenden Ausführungen haben wir gezeigt, wie jeder Lehramtskandidat zur Bejahung einer persönlichen pädagogischen "Wahrheit" findet, die er sich in Übereinstimmung mit seiner Unterrichtspraxis auf kohärente Art zu eigen gemacht hat. Wir sind uns erneut bewusst, in welchem Ausmass die schulische Erfahrung in uns allen subjektive Einstellungen und Verhaltensmuster hat entstehen lassen und damit eine individuell unterschiedliche Konditionierung erwirkt hat, die uns in unseren Tätigkeiten und in unserer Beziehung zu Schule prägt. Diese Überlegungen lassen erkennen, wie ernst die persönliche Lernbiographie eines jeden in einem Lehrgang zu nehmen ist, dessen Mitte die Persönlichkeit eines jeden Kandidaten ist. Wer, wie wir, die internalisierten subjektiven Vorstellungen dessen, was es heisst, als *Lehrer vor einer Klasse* zu stehen, aufnimmt, wird in dieser Ausrichtung auf die persönlichen Ereignisse eingehen, die zum Lebenslauf eines jeden gehören.

Es scheint uns dies insbesondere in der Bildung Erwachsener wichtig, die ihre Fort- und Weiterbildung als Schritt erfahren, den sie in einem bestimmten Moment oder in einer bestimmten Phase ihres Lebens tun. Zur eigenen pädagogischen "Wahrheit" zu finden meint folglich auch, dass wir unseren Vorstellungsbildern nachforschen, als Leitbilder, die wir uns in früher Jugend angeeignet haben und die unser Denken und Handeln bestimmen. Ebenso arbeiten wir die Ereignisse auf, die für den Lebensgang eines jeden und seine Entwicklung prägend sind. Dieses Zurückgehen auf den eigenen Lebensspuren ist Teil des Bildungsmodells, wie es an unserem Institut praktiziert wird.

Aber auch dieses "Zurück zu den eigenen Wurzeln" erweist sich nicht als ausreichend, wenn wir den Erwachsenen dazu bringen wollen, neue Perspektiven zu übernehmen und danach zu handeln.

Etwas vertreten, was man selber nicht tut

Wenn die Suche nach einer Übereinstimmung zwischen den subjektiven, in der Lebensgeschichte und den Unterrichtsgewohnheiten eines jeden verwurzelten Vorstellungswelten und der eigenen Handlungsweise am Anfang des Aufbaus einer neuen Identität steht, dann geht es in der Weiterbildung der Erwachsenen im weiteren darum, die Grenzen zu sprengen, die uns die Umstände unseres Lebens so gesetzt haben, dass wir nur innerhalb dieses eingeschränkten Umkreises handeln können. Wir sind gleichsam Gefangene unserer selbst. Es ist eine banale Feststellung, die uns jedoch zutiefst beschäftigt, dass die meisten Lehrer mit einer äusserst beschränkten Palette an didaktischen Instrumenten agieren, mit Formen, die sie im übrigen weder zu variieren noch den wechselnden schulischen Lernsituationen anzupassen wissen.

Im Rahmen einer Grundausbildung sollte es an einem Pädagogischen Institut möglich sein, dem eigenen Denken die Dimension des Utopischen zu geben. Man sollte sich vorstellen dürfen, was man gemeinhin für widersinnig, absurd, unglaubwürdig hält. Die Öffnung des Geistes, das Denken in weiten Räumen der Imagination, der Kreativität und der genuinen Vorstellungen kann in der Zeit der Ausbildung den Zugang zu neuen Praktiken öffnen und den Lehrenden das Gefühl einer inneren Verengung nehmen, das sie so oft peinigt. Das kann sie von Zwängen befreien, die sie zu grauen Darstellern ihres eigenen Amtsauftrages werden lassen.

Nichts ausser der Praxis selbst vermag die Planung jeden Unterrichts zu bereichern und dann neu zu beleben, wenn er zum "bricolage didattico"⁵, zu einer "Bastelei" verkommen ist.

⁵ Der Ausdruck wird häufig von Michael Hubermann gebraucht.

Einen Wandel vollziehen, diesen Prozess bejahren und das in kleinen Schritten Erreichte konsolidieren

Das Aufgeben einer verfestigten Praxis weckt Ängste und schafft Unsicherheit. Noch geben die Methoden der Suche nach einer neuen inneren Kohärenz, die Entdeckung und Wiederentdeckung der eigenen Biographie, die Sozialisierung im Umfeld, in dem sich eine Erwachsenenbildung vollzieht, und die Entdeckung der inneren Vorstellungswelt und der eigenen Kreativität keine Gewähr für das Entstehen und die Aneignung neuer Praktiken.

Ausbildner und Studenten sind jetzt zusammen unterwegs. Zusammen gehen sie aufs "terreno", in die Schulen, um Unterricht miteinander zu erproben und die Resultate miteinander zu reflektieren. So lernen die Kandidaten, die positiven Seiten eines Veränderungsprozesses wahrzunehmen und zu würdigen.

Das sind einige Schlaglichter, auf das geworfen, was sich "in kleinen Schritten" tut und was farbenfroh sein kann, wenn diese Methode nicht rigoros praktiziert wird. Es ist vor allem die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer der Erziehungswissenschaften, die diesen Prozess steuern. Diese Dozenten sind im besonderen gehalten, selber zu tun, was sie lehren. Mit anderen Worten: Es geht darum, den Transfer dessen, was am Institut gelehrt wird, in die Schulwirklichkeit zu vollziehen. Die Begleitung der Studenten in diesem Übergang kann weder an andere Personen delegiert werden (selbst nicht an Mentoren), noch ist es dem Ermessen des einzelnen zu überlassen, was er von der Theorie in die Praxis übernimmt. Der Weg, der im Prozess dieses wechselseitigen Transfers zu beschreiten ist, ist der von der Planung zur Durchführung des Unterrichts, von der Durchführung des Unterrichts zu seiner Auswertung. Diese drei Tätigkeiten führen Ausbilder und Studierende "Schulter an Schulter" durch, und dies im steten Wechsel von der Theorie zur Praxis, von der Praxis zur Theorie. Jeder Kandidat geht mit seinem Ausbilder eine Allianz ein und erfährt - nach dem Prinzip der minimalen Hilfe - jene Unterstützung, deren er bedarf. Auf diese Art kommt in kleinen Schritten ein Wandel in Gang. Der Kandidat übernimmt in abgemessenen Portionen und unter eindeutig definierten Aspekten die Strategien eines innovativen didaktischen Repertoires.

Wichtig ist, dass ein Veränderungsprozess in Gang gesetzt wird. Das geschieht oft nur langsam und unter erschwerenden Bedingungen. Der Veränderungsprozess selbst ist es, der im Lehramtskandidaten den Wunsch weckt, vorwärts zu gehen und voranzukommen; er bleibt neugierig und wird zunehmend wissbegieriger. Es wird ihm zum Anliegen, die Schule neu zu entdecken und sich im persönlichen Wandel schrittweise so zu entwickeln, dass er zu einem neuen Verständnis seiner Lehrerrolle findet.

Richten wir unser Tun auf die deklarierten Ziele aus?

Die Methode, die all die genannten Prinzipien in sich vereinigt, ist die des *laboratorio didattico*. Es gibt jedem Kandidaten für die Dauer eines Jahres, höchstens zweier Jahre, die Möglichkeit, sich während mindestens acht Stunden pro Woche anzueignen, was die vorangehenden Abschnitte dieses Textes an Paradigmen beschrieben haben.

Von denen, die die Gelegenheit haben, solchen didaktischen Werkstätten beizuwohnen, sind des öftern die Fragen zu hören wie: Was und wie gross ist in diesem Studiengang der Anteil an erziehungswissenschaftlicher Theorie, die in akademischen Bereichen konzipiert worden ist und somit nicht im eigenen Lernprozess entwickelt werden kann, also vorgegeben ist? Und was ist letztlich Sinn und Zweck einer derartigen Lehrerbildung, die in der Art eines Cocktails Woche um Woche nach Mass zusammenmixt, was als Hauptelemente des Bildungsganges und seine handlungsleitenden Prinzipien genannt worden sind?

In der kurzen Zeit, während der die kleine Sektion des SIBP in Lugano besteht, haben sich die Prämissen, von denen wir im Aufbau unseres Lehrganges ausgegangen sind, die uns zur Entwicklung des beschriebenen Modells inspiriert haben und die es in seiner Ausgestaltung charakterisieren, im grossen und ganzen als richtig bestätigt⁶.

Im einzelnen stellen wir fest, dass

- der behutsame Einstieg über das bewusste Wahrnehmen und die Aneignung der subjektiven Theorien und ihre Umsetzung in die Praxis dem starken Wunsch nach theoretischer Durchdringung und nach neuen Theorien ruft;
- die Art, wie die Lehramtskandidaten die Schule, die Schüler oder Lehrlinge und die didaktischen Instrumente, die den Lehrern zur Verfügung stehen, wahrnehmen, Veränderungen erfährt, die prägend und für die künftige Seinsweise als Lehrer auf allen Ebenen des Berufslebens bestimmend sind;
- der Abschluss der Ausbildung zum Anfang einer permanenten Fortbildung wird⁷, in der erlebte Formen der Aktionsforschung oftmals auf optimale Weise dem Bedürfnis entgegenkommen, den Weg einer Entwicklung weiterzugehen, zu der die Ausbildung in ihrem Verlauf den Anstoss gegeben hat. Diese Ausbildung scheint demnach bei denen, die sie durchlaufen, das Bedürfnis zu wecken, in einen Prozess der permanenten Selbstbildung einzutreten, dessen Reichweite und Bedeutung wir im Augenblick noch nicht einschätzen können.

Erschliesst das "laboratorio didattico" eine neue Seinsweise der Schule?

Das "laboratorio didattico" ist am Institut für Berufspädagogik in Lugano das tragende Element der Ausbildung. Als Animatoren dieses didaktischen Ateliers wirken zur Zeit zwei Dozenten der Erziehungswissenschaft, wenn möglich eine Lehrerin und ein Lehrer. Ihre Wochenprogramme werden durch den Verantwortlichen der Sektion koordiniert und aufeinander abgestimmt.

Selbstverständlich schliesst das "laboratorio didattico" die Schule und die Klassen mit ein, an denen die Kandidaten praktizieren. Jede Woche zeigt das "laboratorio" allen an, welche Verpflichtungen die Teilnehmer zu übernehmen haben. So haben sie beispielsweise alle in verbindlichen Aufträgen nachzuweisen, was sie in der zurückliegenden Woche als kleine Schritte im Prozess der Veränderung und Verbesserung ihrer Unterrichtspraxis erlebt und sich bewusst gemacht haben.

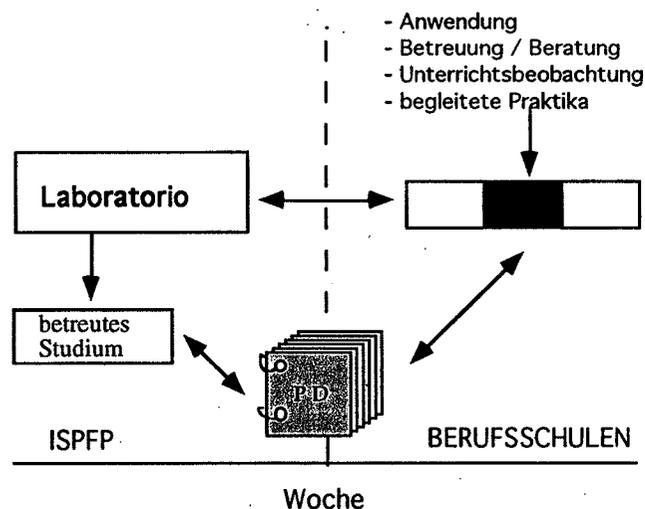
Die berufsbegleitende Ausbildung sieht eine Präsenz am Institut während zwei bis drei Tagen pro Woche vor bei einer Lehrverpflichtung von mindestens vier Lektionen an einer Berufsschule. Diese Ausbildungsform eignet sich in besonderem Masse zur Verwirklichung der dargestellten Leitideen und Prinzipien. Auf ein "laboratorio didattico" folgt oft ein betreutes Studium, während dem es dem Kandidaten möglich ist, seinen Unterricht zu reflektieren und sich Veränderungen in seinem Unterrichtsstil be-

⁶ Eine ausführlichere kritische Würdigung des "laboratorio" findet sich in: "La professionalisation des enseignants de la formation élémentaire - Evaluation d'une expérience-pilote en Suisse" von Monica Gather Thurler.

⁷ In der Sektion Lugano des SIBP stehen zur Zeit die Studien "Wie weit kann die Informatik in den Anleihen von Nutzen sein?" (L'informatica al servizio dei giovani della formazione empirica) und "Wie fördern wir die Befähigung der Lehrlinge zur Lösung logischer und mathematischer Probleme?" (Come favorire la risoluzione dei problemi logico-matematici nella scuola professionale) vor dem Abschluss. In Arbeit sind die beiden Projekte "Fernunterricht" (La formazione a distanza) und über "Alltagserzählungen" (Il nostro racconto quotidiano).

wusst zu machen. Diese Arbeit wird schriftlich festgehalten. So werden diese Aufzeichnungen Teil eines Berichtes, mit dem jeder Kandidat für sich und die andern ausweist, wie er den Theorie-Praxis-Bezug im Aufbau seines eigenen didaktischen Modells im Laufe eines Jahres oder zweier Jahre konzipiert und erlebt hat. Die Seiten dieser persönlichen Entwicklungsgeschichte werden bis zum Abschluss der Ausbildung zu einem Dokument, das den Studienverlauf mit seinen Lernschritten reproduziert. Ein solches Tagebuch - es nennt sich *Progetto didattico* - öffnet neue Perspektiven, und es gehen mancherlei Projekten aus ihm hervor. Als Studiendokument ist es Grundlage und Mittel zur Selbst- und Fremdbeurteilung. Am Schluss der Ausbildung stützt sich der Entscheid, ob ein Kandidat mit dem beglaubigten Diplom seinen Titel verliehen bekommt, auf dieses Dokument ab.

Das "laboratorio didattico" wird von Dozenten geleitet, die in der Lage und qualifiziert sind, die Studenten in allen Lernbereichen kompetent zu betreuen: in der Arbeit im "laboratorio" wie in den Fachdidaktiken, im Fachstudium ebenso wie im Unterricht mit den Berufsschülern in ihren Klassen. Ihre Tätigkeit setzt auch die Kenntnis der Arbeitsplätze ihrer Schüler in den Lehrbetrieben voraus.



Das Zusammenwirken all dieser Elemente ist nach unserer Auffassung der einzige Weg, der verbürgt, dass das "saper fare" vom Ausbildungsinstitut in den schulischen Anwendungsbereich übergeht und aus der Schule ebenso kontinuierlich in die Ausbildungsinstitution zurückwirkt.

Zu behaupten, dieses Modell gebe Antwort auf alle Fragen und löse alle Probleme, die wir einleitend aufgegriffen haben, wäre eine Anmassung. Das entspräche nicht der Wirklichkeit und nicht unserer Selbstwahrnehmung als Bildungsinstitution, die noch jung ist und auch klein, die jedoch daran ist, zu ihrer eigenen Identität zu finden und sich ein eigenes Profil zu geben. Das "laboratorio" scheint uns eine Bildungseinrichtung zu sein, die wie keine andere eine Kultur des beruflichen Wissens und Handelns entstehen lässt. Sie schafft die Voraussetzungen der inneren Kohärenz, des Zusammenhangs zwischen dem, was wir als wesentlich erkennen, und dem, was wir tun. Sie fördert die Kommunikation im Geiste des Offenseins für zwischenmenschliche Beziehungen. Sie ist besonders geeignet, einen Entwicklungsprozess anzubahnen, der neue Dimensionen des "saper fare" und des "saper essere" erschliesst.

Das persönliche Sein und Verhalten im Unterricht verfestigt sich oftmals zu Stereotypen, die sich als so prägend und handlungswirksam erweisen, dass sie ganzen Generationen von Lehrkräften die Möglichkeit nehmen, ihren Unterrichtsstil zu erneuern und zu verändern. Zwar wissen wir nicht, in welchem Ausmass unsere Lehrer in der Lage sind, der Abnutzung durch das System, in dem wir als Lehrende tätig sind, zu entgehen oder ihr zu widerstehen. In das Schulsystem einbezogen zu sein und zugleich zu seiner Entwicklung und Veränderung beizutragen, erfordert einen Einsatz, der nach unserer Meinung die Möglichkeiten des "laboratorio didattico", so wie wir es konzipiert haben, übersteigt. Hiezu wären umfassendere Massnahmen notwendig: die Verbreitung des pädagogischen Wissens im ganzen Bereich des Schulwesens und die aktive Teilnahme an diesem Prozess der Dissemination. Das aber bedingt die Aneignung von Strategien und der Methoden des Erkenntnisgewinns, über die wir noch nicht verfügen. Das muss uns Ansporn sein, die Beschaffenheit und die Effizienz der Modelle, die wir heute praktizieren, zu überprüfen und zu optimieren.

Das Aufgaben- und Wirkungsfeld der Sezione italiana des SIBP in Lugano lässt sich wohl am besten mit den Worten umschreiben: "Formare docenti che affermano ciò che praticano per essere partecipi attivi di una scuola in cambiamento"; künftige Lehrkräfte so ausbilden, dass sie mit dem, wofür sie einstehen, und mit dem, was sie tun, aktiv zur Entwicklung der Schule beitragen.

Literatur

- Altrichter, A. & Posch, P. (1990) *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. - Altrichter, H. (1992) *Qualitätsmerkmale eines Aktionsforschungsvorhabens*. Lugano: SSRE. - Altrichter, H. (1990) *Ist da noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrer betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil. - Beck, E. (1989) *Eigenständiges lernen - eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung*. *Beiträge zur Lehrerbildung* 7, 169-178. - Born, R., Kuster, H., Flückiger V. & Füglistner, P. (1983) *Alltagstheorien aufspüren und weiter entwickeln*. *Bulletin EVA*, 3. - Büchel, F. (1987) *Lernstrategien bei Jugendlichen in der beruflichen Ausbildung*. Köllen. - Burrelle, R., Parent, C. & Ségrin, P. (1991) *Mesurer des croyances et des attitudes pour mieux comprendre des comportements*. Biblio. Québec. - Dann, H.-D. (1989) *Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften*. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7, 247-254. - Füglistner, P. (1983) *Ergründungen was Lehrer denken, wenn sie unterrichten*. Gastvortrag Universität Bern. - Gather Thurler, M. (1991) *Amener les enseignants vers une construction active du changement*. Texte d'une conférence. - Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988) *Forschungsprogramm subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen. - Havelock, R. (1976) *Schulinnovation - Ein Leitfaden*. Bern: Haupt. - Huberman, M. & Gather Thurler, M. (1991) *De la recherche à la pratique*. Bern: Lang. - Huberman, M., Gather Thurler, M. & Nufer, E. (1988) *La mise en pratique des recherches scientifiques*. EPSE, Genève. - Huberman, M. (1983) *Comment les enseignants utilisent l'information*. *Education et recherche*, 1. - Huberman, M. (1973) *Comment s'opèrent les changements en éducation*. UNESCO/IBIE. - Huberman, M. (1989) *La vie des enseignants*. Paris: Delachaux. - Kahlert, J. (1990) *Alltagstheorien in der Umweltpädagogik*. Weinheim: Juventa. - Mandl, H. & Friedrich, H.F. (1991) *Wissenschaftliche Weiterbildung und Selbststudium*. Weinheim: Beltz. - Mounoud, P. (1993) *Les rôles non spécifiques et spécifiques des milieux dans le développement cognitif*. Universitätsverlag. - Patry, J.L. (1987) *Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik*. Nomos Verlag. - Perrenoud, Ph. (1992) *L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs*. FPSE. - Perrenoud, Ph. (1988) *La formation des maîtres ou l'illusion du "deus ex machina"*. Delval. - Perret-Clermont, A.-N. & Jannaccone, A. (1993) *Qu'est-ce qui s'apprend? Qu'est-ce qui se développe?* Universitätsverlag. - Schön, D.A. (1987) *Education the Reflective Practitioner. Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass. - Schön, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith. - Verler, S. (1979) *Façon de dire, façon de faire*. Galimard. - Wyss, H. (1989) *Theorie und berufliches Handeln in der Lehrerbildung*. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7, 240-245.