

Wanzenried, Peter

Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerbildung 7 (1989) 3, S. 400-413



Quellenangabe/ Reference:

Wanzenried, Peter: Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 7 (1989) 3, S. 400-413 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-131774 - DOI: 10.25656/01:13177

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-131774>

<https://doi.org/10.25656/01:13177>

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

THEORIE-PRAXIS-BEZUG IN DER LEHRERBILDUNG

Peter Wanzenried, Zürich

Dieser Erfahrungsbericht geht von drei Zielperspektiven für eine praxisbezogene Lehrerbildung aus: Aufarbeitung mitgebrachter Alltagstheorien als Voraussetzung für eine reflektierte erste Routine; Nachholen fehlender eigener Lernerfahrungen als Bedingung für die Erprobung neuer Lebensformen; Erleben des Widerspruchs zwischen Idealvorstellungen und Schulrealität schon während der Ausbildung als Vorbereitung für die Überwindung des unvermeidbaren Praxisschocks. Es werden Ansätze skizziert, um die postulierten Ziele zu erreichen. Schliesslich sind die dafür günstigen institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen aufgelistet.

1. ORIENTIERUNGSPUNKTE FÜR DIE GESTALTUNG DES THEORIE - PRAXIS - BEZUGES: DEFIZITE UND ZIELSETZUNGEN

Klagen über einen ungenügenden Theorie-Praxis-Bezug scheinen unabdingbar zur Lehrerbildung zu gehören. Als ich vor 25 Jahren als junger Primarlehrer zu unterrichten begann, war ich überzeugt, am Seminar wenig Brauchbares mitbekommen zu haben. Fünf Jahre später betreute ich Praktikanten: sie waren vom Seminar ungenügend auf die Praxis vorbereitet. Also machte ich mich auf den Weg, den Praxis-Bezug der Lehrerbildung zu verbessern. Ich bin noch immer unterwegs. Wenn ich heute mit ehemaligen Studenten spreche, höre ich, dass sie von dem, was sie am Seminar gelernt haben, kaum etwas brauchen können. Einige Kolleginnen und Kollegen, auch ich selbst, haben das zweifelhafte Vergnügen, unsere eigenen Kinder in Klassen zu haben, die von Junglehrern geführt werden. Diese Erfahrung ist nicht eben ermutigend.

Diese ernüchternden persönlichen Feststellungen lassen sich leider auch durch breiter abgestützte empirische Untersuchungen belegen:

- Im Rahmen des BIVO-Projektes (BIVO = Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer) wurde deutlich, dass die als "Praxisschock" von Junglehrern bezeichneten Einstellungsänderungen kurz nach Aufnahme der Berufstätigkeit auch in unsern Schul- und Lehrerbildungs-Verhältnissen deutlich sichtbar werden. (vgl. WANZENRIED, 1978; TANNER/WANZENRIED, 1979; TANNER, 1988)
- Eine Untersuchung über das berufliche Selbstverständnis von Oberstufenlehrern im Kanton Zürich weist auch anhand halbstrukturierter Interviews zur eigenen Berufsbiographie verbreitete Schwierigkeiten in der Anfangszeit als Lehrer nach. Zufriedenheit mit der eigenen beruflichen Kompetenz wird dabei überwiegend sich selbst, der zunehmenden Reife und Erfahrung zugeschrieben, höchst selten der Aus-, Weiter- oder Fortbildung (HIRSCH, GANGUILLET, TRIER, 1988).

In den Publikationen und an den Konferenzen der ATEE (Association for Teacher Education in Europe) wird ebenfalls deutlich: Ungeachtet der beträchtlichen Unterschiede in den Schulsystemen und in den Formen der Lehrerbildung

zeigen sich ähnliche Probleme (vgl. z.B. European Journal of Teacher Education Nr. 11.1988).

Ich möchte zunächst diese verbreiteten Klagen über das Ungenügen des Theorie - Praxis - Bezuges unter drei Aspekten zusammenfassen, um daraus thesenartig Zielsetzungen für die Verbesserung der Berufspraktischen Ausbildung abzuleiten.

1.1 Ungenügende Handlungskompetenz und Reflexionsbereitschaft

Die meisten Junglehrer bringen aus der Ausbildung viele Kenntnisse über Unterrichtsformen, Erziehungsprinzipien usw. mit. Sie können diese Vielfalt von Anregungen aber nicht ihren spezifischen Schülern gemäss, den jeweiligen Zielen entsprechend, in einer konkreten Situation in einigemmassen routiniertes Handeln umsetzen. Sie verfügen nur ungenügend über die Fähigkeit, die ganze Klasse anzusprechen und zu führen, können andererseits aber auch zu wenig auf den einzelnen Schüler mit seinen spezifischen Auffälligkeiten, Problemen und Nöten eingehen.

Genau dieses Defizit wird von erfahrenen Praktikern und den "Pragmatikern" unter unsern Studentinnen und Studenten als mangelnder Praxisbezug bezeichnet. Lehrerbildung sollte nach dieser Erwartung beispielhafte Verfahrensweisen und Rezepte vermitteln, die genau so in den Schulalltag übernommen werden können: Übungsspiele für Rechenstunden, Möglichkeiten zur Förderung der Aufmerksamkeit, Ideen für anregende Schreibanlässe, sicher wirksame Massnahmen für die Vermeidung und Schlichtung von Schülerstreitigkeiten usw. Häufig geht mit der mangelnden Handlungskompetenz eine *geringe Bereitschaft zur Reflexion* der gemachten Erfahrungen parallel. Die Folgen sind bekannt: Rückgriff auf eigene Schulerfahrungen, bewährte schulische Verhaltensmuster und Rituale werden unreflektiert als "eigener Stil" ausgegeben, es wird sehr schnell eine blinde Routine aufgebaut, die sich in der Folge als sehr hartnäckig und resistent gegen Beeinflussungen erweist. Die eigenen Erfahrungen als Schüler werden so unbesehen und unbemerkt zum Bezugssystem für das eigene Handeln als Lehrer. Wie kann dieser Zirkel durchbrochen werden? Wie kann die unabdingbare Erhöhung der Handlungskompetenz erreicht und die Bereitschaft, eigenes Handeln zu reflektieren, gefördert werden?

1. Zielsetzung:

Die mitgebrachten Alltagstheorien (als subjektive Theorien) müssen den Studenten als Bezugssystem für ihre Wahrnehmung und Interpretation von Schule, Unterricht und Erziehung bewusst werden. Sie bilden Ausgangspunkte des Theorieunterrichts am Seminar. An ihnen orientiert sich ein individuell aufgebautes, auf eine erste reflektierte Routine zielendes Training in der Schulpraxis.

1.2 Geringe innovative Wirkung

Nun genügt es mir aber als Lehrerbildner nicht, angehenden Lehrern eine minimale Routine zur Bewältigung der ersten Zeit ihrer selbständigen Berufspraxis mitzu-

geben. Wenn ich über den unzureichenden Theorie-Praxis-Bezug unzufrieden bin, meine ich damit, dass es der Lehrerbildung offensichtlich kaum gelingt, einen wesentlichen Beitrag zur notwendigen ständigen Erneuerung der Volksschule zu leisten. Meist gelingt es schon in den Praktika während der Ausbildung nicht, Anregungen und Modelle, denen die Studenten am Seminar begeistert zustimmen, in die Schulwirklichkeit zu übertragen. Worauf mag diese geringe innovative Wirkung beruhen? Ich möchte drei mögliche Gründe anführen:

- Rahmenbedingungen, aber auch Erfahrungen und Gewohnheiten der Schüler, eingespielte Regeln und Rituale werden oft missachtet und in ihrer Wirksamkeit gewaltig unterschätzt.
- Wenn allen Beteiligten die Erfahrung fehlt, dass Unterricht auch anders ablaufen könnte, haben "Experimente" nur wenig Erfolgchancen. Erfahrene Kollegen und Praktikumsleiter sind bald in ihrer Skepsis bestätigt, Schüler sind konsterniert oder missbrauchen die gewährten "Schlupflöcher der Freiheit", Eltern und Behörden reagieren verunsichert.
- Den Praktikanten oder Junglehrern selbst fehlen hier die Handlungsmodelle aus der selbst erlebten Schulzeit. Was sie eben am Seminar gehört haben, ist zu wenig internalisiert, um handlungswirksam werden zu können.

Muss ich also selbst zur gleichen Auffassung kommen, wie ich sie als frischgebackener und idealistischer Lehrerbildner von einem erfahrenen Kollegen und engagierten Schulreformer zu hören bekam. Er riet mir: "Versuchen Sie nie, die Schule mit Junglehrern zu verändern. Die Chance liegt nur in der Fortbildungsarbeit mit reifen, erfahrenen Kollegen." Ich wies diese Haltung damals empört zurück. Heute stimme ich ihr zur Hälfte zu.

2. Zielsetzung:

Lehrerstudenten müssen zunächst Gelegenheit erhalten, jene Lernerfahrungen selbst nachzuholen, die sie später ihren Schülern ermöglichen sollen. Die Umsetzung in didaktisches Planen und Handeln bedarf der gründlichen Erkundung/Erfragung der konkreten Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Enge Zusammenarbeit mit erfahrenen Kollegen bzw. Praktikumsleitern ist notwendig.

1.3 Unvermeidbarkeit des Praxischocks

Ich bin heute überzeugt, dass wir die Diskrepanz zwischen dem geschützten und zur Idealisierung der Praxis-Möglichkeiten tendierenden Raum der Lehrerbildung und der harten Realität, die den Berufsanfänger in der selbständigen Schulführung erwartet, nicht aufheben können. *Der Praxischock wird so oder so unvermeidlich sein.* Eine Antizipation der Berufswirklichkeit, ein Lernen auf Vorrat für künftige Krisensituationen scheint mir nur in sehr geringem Masse möglich. Nicht die Vermeidung eines Praxischocks ist mir daher ein Anliegen, sondern die Vorbereitung auf seine Bewältigung.

Es stellt sich also die Frage, wie der einzelne Junglehrer mit den Unsicherheiten, Ängsten und Ueberforderungen, den Gefühlen des Nichtgenügens, welche durch diesen Praxischock ausgelöst werden, umgehen kann. Drei Arrangements scheinen mir verbreitet:

- Ideale und Leitbilder aus der Ausbildung werden revidiert und an die Realität angepasst, um das eigene Tun vor sich und ändern zu legitimieren und die Konsistenz zwischen Handlungen und Einstellungen wieder herzustellen.
- Die Schuld, dass die guten Vorsätze nicht eingelöst werden können, wird nach aussen auf alle möglichen Personen und Institutionen geschoben: die besonders schwierige Klasse, aufsässige Eltern, wenig kooperative Kollegen und Behörden, das Schulsystem - und natürlich die unzureichende Lehrerbildung.
- Das Zurückbleiben hinter den eigenen Erwartungen wird als persönliches Scheitern erlebt. Die Folgen davon sind Resignation, Suchen von Schutz und Unterstützung bei sich anbietenden psychologischen und religiösen Heilslehren, die Entlastung anbieten, Ausstieg aus dem Lehrerberuf usw.

Was kann die Lehrerbildung dazu beitragen, dass der unvermeidliche Praxischock nicht zum Verzicht auf jegliche Entwicklungs- und Erneuerungsbemühungen, zur Flucht in Sachzwänge oder fragwürdige Heilslehren, zu vorschneller Resignation und Berufsaufgabe führen? Mir scheint, hier habe Berufspraktische Ausbildung einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung angehender Lehrer zu leisten:

3. Zielsetzung:

Die Widersprüche zwischen beruflichen Idealen, persönlichen Bedürfnissen, fremden Erwartungen und dem vom einzelnen Lehrer in der jeweiligen Situation Realisierbaren, müssen bereits während der Ausbildung aus verschiedenen Perspektiven erfahren und ertragen werden.

2. ANSÄTZE, UM DIE POSTULIERTEN ZIELE ZU ERREICHEN

Die drei genannten Ziele sollen nun für die Berufspraktische Ausbildung von Volksschullehrern konkretisiert werden. Die angeführten Beispiele stammen dabei aus meiner Tätigkeit als Lehrer am Zürcher Seminar für Pädagogische Grundausbildung und aus zahlreichen Fortbildungskursen mit Lehrerbildnern, welche Lehrkräfte für die verschiedensten Schultypen und Schulstufen ausbilden.

2.1 Vom Bewusstwerden eigener Alltagstheorien zur reflektierten Routine

Soll die Handlungskompetenz von Berufsanfängern verbessert werden, scheint mir eine deutliche Absage an einige gängige "Mythen" über das Erlernen des "Berufshandwerks" nötig. Ich möchte zwei erwähnen:

"Am besten ist es, wenn man voll ins Wasser geworfen wird. Nur so lernt man wirklich schwimmen."

"Am besten findet man seinen eigenen Stil, wenn man völlig frei ist. Wenn man genau weiss, worauf geachtet werden soll, geht alle Spontanität verloren."

Die Orientierung an diesen Prinzipien führt nach meiner Ueberzeugung unvermeidlich zu Ueberforderung und als "Ueberlebensstrategie" in die blinde Routine.

Drei Ansätze scheinen mir erfolgsversprechend:

- Das Abholen der Studenten bei ihren mitgebrachten Alltagstheorien
- Die Uebernahme von Teilaufgaben und Arbeit mit einzelnen Schülern (Mitwirkungs-Konzept)
- Individualisierendes Training berufspraktischen Handelns (Trainings-Konzept)

Abholen bei den Alltagstheorien

Die Auseinandersetzung mit der Bedeutung subjektiver Theorien von Unterricht und Erziehung (auch Alltagstheorien oder naive Theorien genannt) für die Wahrnehmung und Interpretation schulischer Situationen sowie für das Entscheiden und Handeln in diesen Situationen, hat mir für die Berufspraktische Ausbildung wichtige Impulse gegeben (vgl. z.B. LAUCKEN, 1973; FORNECK, 1985; FUEGLISTER u.a., 1984; FUEGLISTER, 1987; BANZER/WANZENRIED, 1984)

Folgende Ausbildungseinheiten sind mir dabei wichtig geworden:

- Wenn unsere Studenten zu Beginn ihrer Berufspraktischen Ausbildung erstmals als *Beobachter in Volksschulklassen* aller Stufen gehen, sind sie von der Fülle neuer Eindrücke überwältigt. Jetzt werden ihre mitgebrachten Schüler-Alltagstheorien greifbar. Diese verschiedenen Wahrnehmungsoptiken, die teils widersprüchlichen Urteile und Wertungen, gilt es nun bewusst aufzugreifen, nebeneinanderzustellen und explizit mit eigenen Schulerfahrungen zu konfrontieren.
- Hier hat nun auch *pädagogischer und didaktischer Begleitunterricht* anzusetzen. Die generalisierten subjektiven Erfahrungen sind im wörtlichen Sinne fragwürdig zu machen, zu differenzieren, zu ergänzen. Auch die besten erziehungswissenschaftlichen Theorien haben wohl nur eine Chance handlungswirksam zu werden, wenn sie in einem echten Erkenntnisprozess integriert werden können.
- Sollen die aus der Schülerperspektive gewonnenen Alltagstheorien sich nun in Alltagstheorien angehender Lehrer transformieren, ist es notwendig, *mit den Ueberlegungen und Entscheidungen konfrontiert* zu werden, die das erzieherische und unterrichtliche Handeln *von Berufspraktikern* leiten. Hier kommt Übungslehrern und Praktikumsleitern eine wesentliche Aufgabe zu:
 - Es sollen nicht nur Lektionen demonstriert werden, sondern die dazu führende Planung soll transparent gemacht werden. Vor Hospitationen soll klar gemacht werden, welches Modell-Verhalten beobachtet und allenfalls übernommen werden soll.
 - Die Vorbesprechung eines Auftrages besteht zu grossen Teilen darin, dass Praktikumsleiter deutlich machen, wie *sie* über den vorgesehenen Unterricht denken, welche Vorentscheidungen sie getroffen haben, welche Freiräume dem Praktikanten verbleiben, welche er den Schülern gewähren kann.
 - Übungs- und Praktikumslehrer beobachten, besprechen und beurteilen den Unterricht ihrer Praktikanten. Es ist unabdingbar, dass sie sich dabei ihre

Alltagstheorien vergegenwärtigen und diese auch zum Gesprächsgegenstand machen. (vgl. WANZENRIED, 1988)

- Schliesslich sollen sich *Trainings-Schwerpunkte* für das Erlernen berufspraktischen Handelns zunächst an den subjektiven Theorien der Studenten orientieren und nicht am Idealbild eines perfekten Lehrers. Hier liegt nach meiner Auffassung ein entscheidender Fehler vieler Verhaltenstrainings- und Micro-Teaching-Ansätze. Sie gehen davon aus, alle Studierenden hätten die selben Trainingsbedürfnisse. Eine wichtige Aufgabe für die Begleiter und Betreuer der Studenten in der Schulpraktischen Ausbildung besteht darin, durch genaue Beobachtung, allenfalls mit Video, die spezifischen Stärken und Schwächen *dieses* Studenten zuerkennen und diese mit *seinen* subjektiven Theorien in Beziehung zu setzen. Daraus erst lassen sich sinnvolle individuelle Trainingseinheiten gewinnen. Ich gebe unumwunden zu, dass dieser Anspruch auch von mir nur teilweise eingelöst werden kann. Wie ein solches Training idealtypisch verläuft, soll noch dargestellt werden.

Das Mitwirkungs-Konzept

Als ein Ausbildungsdefizit wurde erwähnt, dass Junglehrer wenig in der Lage sind, auf das einzelne Kind und seine Lern- oder Verhaltensprobleme einzugehen. Gerade das können sie nun aber kaum lernen, wenn sie nach verbreitetem Muster Lektionen erteilen oder ganze Schultage selbständig übernehmen. Wir alle kennen das: die ganze Aufmerksamkeit gilt dann dem "eigenen Auftritt", "dem Durchkommen mit der "abgefassten Präparation", der "Eliminierung aller unvorhergesehenen Zwischenfälle". In der *gemeinsamen* Planung und Durchführung des Unterrichts liegt für mich eine Chance, dem entgegenzuwirken, die Aufmerksamkeit vom Lehren des Lehrers auf das Lernen der Schüler zu verlagern.

Ich skizziere drei Phasen:

1. *In der gemeinsamen Vorbereitung wird "laut gedacht"*, d.h. der Praktikumsleiter spricht die bei ihm sonst wenig bewusst und routinemässig ablaufenden Gedankengänge aus: "Was ist in der letzten Lektion abgelaufen? Wo stehen die einzelnen Schüler? Warum wähle ich diese Aufgabe aus dem Buch und lasse jene weg? Für welche Probleme und Lernwiderstände sehe ich mich vor?" Auch scheinbar Selbstverständliches wird angesprochen: Platzierung von Schülern, Organisation von Material und Arbeitsplätzen usw. Der Verlauf wird gemeinsam festgelegt, die Gesamtleitung bleibt aber in der Regel beim Klassenlehrer.
2. Für die Durchführung des Unterrichts werden die *Aufgaben zwischen Praktikumsleiter und Praktikanten aufgeteilt*. Ueber diese Arbeitsteilung sind unbedingt auch die Schüler möglichst genau zu informieren, um Verunsicherungen zu vermeiden.

Es bieten sich verschiedene Arbeitsteilungsmöglichkeiten an:

- Einzelne organisatorische Aufgaben werden durch "Assistenten" übernommen: Medieneinsatz, Gesprächsprotokoll an der Wandtafel, Uebersicht über Arbeitsstand der einzelnen Schüler, Wechsel der Arbeitsplätze usw.

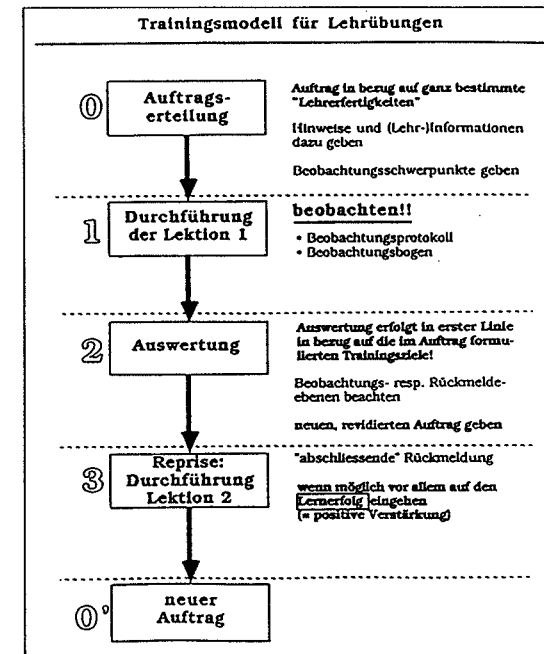
- Bei Gruppenarbeiten betreuen Praktikumsleiter und Praktikanten bestimmte Kleingruppen, gewinnen dabei Einblick in ihre Arbeitsprobleme oder Sozialkonflikte und beraten sie.
- Während der Einzelarbeit der Schüler ist abgesprochen, wer für welche Kinder zuständig ist, wem sie Arbeiten vorlegen, wer ihnen hilft.
- Es wird parallel in Halbklassen oder Gruppen unter Leitung gearbeitet. Die Aufteilung der Schüler kann nach Leistungskriterien, Interessen, Arbeitsstand o.a. erfolgen.
- Jemand arbeitet mit einem einzelnen Schüler über längere Zeit regelmässig, während die übrige Klasse unterrichtet wird. Solcher Einzelunterricht zur individuellen Förderung gibt wohl die besten Einblicke ins Denken, Fühlen und Lernen eines Kindes.

3. Die anschliessende Auswertung wird in diesem Modell zur *gemeinsamen Arbeitsbesprechung*: Gegenseitige Information über den Arbeitsstand, Beobachtungen bei einzelnen Schülern und Gruppen, aufgetauchte Probleme und Konflikte, mögliche Massnahmen bei der Weiterführung. Auch die eigene Zusammenarbeit darf als Gesprächsthema nicht ausgeklammert werden: Missverständnisse, Rivalitäten, Freude und Aergern.

Dieses Modell wird in unserer Schulpraktischen Ausbildung auch tatsächlich angewendet - meist zur Zufriedenheit der Beteiligten. Trotzdem wird nach meinem Ermessen viel zu oft, kaum sind die ersten Gehversuche befriedigend verlaufen, zum altbewährten "Lektionen-halten" zurückgekehrt.

Das Trainings-Konzept

Routine kann nur durch Ueben und Wiederholen entstehen. Eine Binsenwahrheit! Und doch wird sie in der Schulpraktischen Ausbildung wenig berücksichtigt: Wechsel von Fach, Auftrag, Klasse, Schulstufe verunmöglichen häufig die Bildung einer minimalen Routine, aus gemachten Fehlern kann zu wenig gelernt werden, Fortschritte sind "Zufälle". Diesen Schwächen versucht unser Trainings-Konzept zu begegnen. Wir sind dabei zur Ueberzeugung gelangt, dass ein Trainings-Programm, das sich nahtlos an unseren Seminarunterricht in Allgemeiner Didaktik anzuschliessen versucht, weder den Bedürfnissen unserer Studenten noch der Flexibilität der Schulpraxis gerecht wird. (vgl. GEHRIG u.a., 1975) Ein Trainingsaufbau, wie wir ihn vorsehen, ist im Schema auf der nächsten Seite dargestellt.



2.2 Von der neuen eigenen Lernerfahrung zur Innovation im Unterricht

Unsere Lehrerbildung kann - wie gesagt - ihren Anspruch kaum einlösen, einen wesentlichen Beitrag zur schulischen Innovation zu leisten. Immer wieder gibt es doch verheissungsvolle Durchbrüche zu verzeichnen. Ich möchte zeigen, unter welchen Voraussetzungen mir solche "Erfolgserebnisse" möglich waren.

Gemeinsame didaktische Projekte

- Der Versuch, neue Einsichten, Anregungen und Unterrichtskonzepte unmittelbar in der komplexen Praxis zu verwirklichen, kann nur gelingen, wenn *Lernprozesse* stattgefunden haben, die zur *eigentlichen Verinnerlichung des Neuen* geführt haben. Solche Lernprozesse verlaufen aber keineswegs so gradlinig und zielstrebig wie wir uns das wünschen (vgl. MEYER, 1980). Sie vollziehen sich auch nicht aufgrund blosser Informationsdarbietung, wie praxisnah, mit konkreten Beispielen durchsetzt sie auch gestaltet werden mag. Es ist notwendig, dass Studenten solche, ihnen bisher kaum bekannte Grundprinzipien des Lernens, selbst erleben und reflektieren. Dabei genügt, wie ich gelernt habe, die Erfahrung dieser didaktischen Prinzipien in meinem Didaktik- und Pädagogik/ Psychologieunterricht nicht. Die Unterschiede zwischen diesen Zielen und Inhalten und den Zielen und Inhalten der Volksschule behindern den Transfer.

Ich muss vielmehr an ausgewählten Unterrichtsgegenständen der Volksschule meinen Studenten neue Lernerfahrungen ermöglichen. Beispiele für Themen, an denen wir in den letzten Jahren mehr oder weniger erfolgreich gearbeitet haben, sind:

- Was mache ich in den Sommerferien: ein schulischer Beitrag zur Freizeiterziehung
 - Schwimmen und Sinken, ein Beispiel erkenntnisorientierten Lernens
 - Jäger im Schnee (P. Breughel), ein Beispiel zur Schulung der Wahrnehmung
 - Brücken verbinden, Möglichkeiten ganzheitlichen Lernens
 - Vita in scatola, Gespräche über einen Trickfilm
 - Eigenwelt der Kinder und Jugendlichen: Möglichkeiten gestalterischer Auseinandersetzung mit Wunsch, Traumwelt und Idolen
- Eigene Erfahrungen als Student dürfen nicht 1:1 auf Volksschüler übertragen werden. Die *Voraussetzungen der Schüler*, für die geplant werden soll, sind *präzis abzuklären*. Nicht bestimmte Übungen und Aufgaben sollen übertragen werden, sondern es müssen stufengemässe Formen gefunden werden, die diesen Kindern entsprechende - nicht gleiche - Lernerfahrungen ermöglichen. Diese anspruchsvolle Aufgabe kann nur gelingen, wenn Erkundungs- und Planungszeiten fest in den zeitlichen Ablauf des Vorhabens aufgenommen sind. Sodann ist die Unterstützung und Beratung durch Seminar- und Übungs- bzw. Praktikumslehrer und die Zusammenarbeit zwischen mehreren Praktikanten sicherzustellen.

Dies führt zur dritten Voraussetzung:

- Solche Vorhaben können nur in enger *Kooperation von Studenten, Praktikumsleitern und Lehrerbildnern* gelingen. Es genügt nicht, dass Praktikumsleiter von der Lehrerbildung initiierte Vorhaben billigen. Sie müssen diese mittragen und zu ihrer eigenen Sache machen. Das setzt voraus, dass sie frühzeitig in die Planung einbezogen werden. Im Idealfall wird ein Konzept von Studenten, Volksschullehrern und Lehrerbildnern gemeinsam entwickelt. Zumindest aber müssen alle rechtzeitig vorinformiert werden und Gelegenheit erhalten, Vorbehalte anzumelden. Schliesslich sind die Rahmenbedingungen (z.B. zeitlicher Rahmen, verbindliche Produktziele) abzusprechen. Dies fällt dann leichter, wenn es gelingt, Unterrichtsfächer, Fachgebiete, Zeiträume im Schuljahr zu finden, in denen sich Lehrer wenig unter Druck fühlen. Und die Schüler? Ich muss gestehen, dass ihr Einbezug in die Planung, wenn in verschiedenen Praktikumsklassen auf ähnliche Zielsetzungen hin, mit ähnlichen Inhalten gearbeitet werden soll, eher gering ist. Sie sollen aber zumindest so früh wie möglich über Absichten, Abmachungen und Anliegen informiert werden. Es ist sorgfältig darauf zu achten, dass sie nicht zu Zwecken der Lehrerbildung unnötig verunsichert oder gar manipuliert werden.
- Eine sorgfältige *Dokumentation* und gemeinsame *Auswertung* solcher Vorhaben macht diese erst zur gesicherten und übertragbaren Erfahrung.

Lehrerbildner als Schul-Experten

Nun genügt es aber nach meiner Auffassung nicht, angehende Lehrer für Innovationsprozesse zu qualifizieren. Die Dozenten der Lehrerbildung müssten vielmehr vermehrt die künftigen Kollegen der Junglehrer, die Eltern ihrer Schüler und die

Schulbehörden dafür gewinnen, innovative Versuche junger Lehrer zu tolerieren, sie sogar zu unterstützen und im besten Falle von ihren Ideen selbst zu profitieren. Dies bedingt ein Heraustreten der Lehrerbildner aus ihrer Zurückhaltung und eine direkte Beteiligung an der schulpolitischen Diskussion als Experten durch die Postulierung oder Unterstützung erzieherischer und schulischer Leitbilder.

Der Möglichkeiten dazu sind viele:

- Kontinuierliche Zusammenarbeit mit Volksschullehrern in der Lehrerfortbildung, Lehrplan- und Lehrmittelentwicklung, Mitarbeit in Schulversuchen, Supervision und Lehrerberatung, Engagement in Lehrerorganisationen.
- Direkter Kontakt zu Schulbehörden, Eltern, Vertretern verschiedenster Organisationen und Institutionen durch gezielte Öffentlichkeitsarbeit, Beteiligung an Kursen und Veranstaltungen, eigene Behördentätigkeit.
- Regelmässige Präsenz in den Medien, klare Parteinahme in aktuellen schulpolitischen Diskussionen und Entscheidungen.

Nur so kann verhindert werden, dass Junglehrer beim - vielleicht ungeschickten - Versuch, was sie in der Ausbildung gelernt haben in die selbständige Praxis umzusetzen, im Stich gelassen, als individuelle Versager disqualifiziert oder mit ihren "idealistischen Flausen" nicht ernst genommen werden.

2.3 Vom Eingeständnis individueller Berufsmotive zur Bewältigung des Praxisschocks

Auf 24 Seiten haben wir am Anfang unserer Revision der Lehrerbildung vor etwa zehn Jahren jene Qualifikationen des Volksschullehrers zusammengefasst, an denen sich die Lehrerbildung zu orientieren hat. Für die Bewältigung der Probleme des Berufsanfängers scheinen mir neben den Anforderungen aus dem Berufsfeld und berufsrelevanten Verhaltensweise hauptsächlich jene Qualifikationen entscheidend, die unter dem Begriff "Ich-Kompetenz" zusammengefasst sind. Dazu gehören u.a. die Fähigkeit, eigene Gefühle wahrzunehmen, zu bejahen und zu zeigen, Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz gegenüber Offenheit, Widersprüchen und Ambivalenzen, die Fähigkeit eigene Motive und Beweggründe zu überdenken, usw. Wie kann die Berufspraktische Ausbildung einen Beitrag zur Förderung dieser Kompetenz leisten?

Konfrontation mit uneingestandenem Bedürfnissen und Motiven

- Die offene *Klärung der verschiedenen Motive für die Berufswahl* zu Beginn der Berufsbildung bildet eine erste Grundlage. Brück (1978), Schramm (1979) geben dazu wertvolle Anregungen. Bedeutsam scheint mir dabei vor allem, dass auch sozial wenig akzeptierte, aber verbreitete Bedürfnisse und Motive (z.B. Machtausübung, Helfersyndrom, Verbleiben im Kinder- und Jugend-Status, Angst vor den Anforderungen der Wirtschaft) thematisiert und nicht verurteilt werden (vgl. auch Schmidbauer, 1982; Combe, 1983; Zwettler, 1981). Viele Studenten lassen sich ihre mit hoher Überzeugungskraft vorgetragenen Motive kaum in Frage stellen und reagieren auf Verunsicherung und provokative Fragen mit Widerstand und Aerger. Hier scheint mir aber eine harte Konfrontation sinnvoll und notwendig.

- Diese Konfrontation erfolgt bei der *ersten Uebernahme der Lehrerrolle* in der Schulpraktischen Ausbildung ohnehin. Häufig versuchen Studenten denn auch zunächst eine partielle Verweigerung der Lehrerrolle: alles, was Zuneigung der Schüler in Frage stellen könnte, wird umgangen. Oder sie machen Flucht nach vorne, in dem sie "alte Hasen" imitieren und sich als Routiniers ausgeben. Alles dreht sich in den ersten Unterrichtsversuchen doch um die Befriedigung uneingestandener Berufsmotive. Diese Interaktionen und die ihnen zugrundeliegenden Bedürfnisse zu erkennen und zu akzeptieren, ist denn auch eines der ersten Ziele, das ich mit den Studenten bei meinen Praktikumsbesuchen im Gespräch anstrebe.
- Auch im weiteren Ausbildungsverlauf ist *das präzise Feedback anhand differenzierter Unterrichtsbeobachtungen* nicht nur in Bezug auf besseres Handeln bedeutsam. Je genauer und zutreffender ein Feedback ist, desto härter ist es meist, dieses zu akzeptieren. Die erste Konfrontation mit dem eigenen Video-Bild stellt für die meisten eine harte Herausforderung dar. Gerade diese Belastungen dürfen aber dem angehenden Lehrer keineswegs erspart werden, auch wenn die Frustrationstoleranz heutiger Studenten damit oft arg strapaziert wird.

Lehrerbildner als Identifikationsobjekte

- Wer andere Belastungen aussetzt, muss sich auch selbst belasten lassen. *Dozenten der Lehrerbildung* sollten sich bemühen, ihren Studenten ein Modell dafür zu sein, wie mit eigenen Unzulänglichkeiten und Widersprüchen, mit divergierenden Rollenerwartungen und institutionellen Spielräumen umgegangen werden kann. Dies setzt ein hohes Mass an Echtheit und Offenheit gegenüber eigenen Schwierigkeiten, Ängsten, Hoffnungen und Erwartungen voraus. Der Lehrerbildner sollte dazu stehen, dass auch er seinen Theorien nicht vollumfänglich zu entsprechen vermag, zeigen, dass er sich dieser Diskrepanz stellt und bereit ist, in jeder Situation neu dazuzulernen. Dieser Verzicht auf den Anspruch, ein perfekter Lehrer zu sein, führt anfänglich häufig zu einer enormen Verunsicherung der Studenten und zur Entladung vieler aufgestauter Autoritätsprobleme. Obwohl ich um diese Zusammenhänge weiss, fällt es mir keinesfalls leicht, die damit verbundenen Angriffe auszuhalten.
- Entsprechende Anforderungen sind auch an die in der Lehrerbildung *mitarbeitenden Volksschullehrer* zu stellen. Dies passt nun aber meist schlecht in deren Selbstkonzept. Ihre Mitwirkung in der Lehrerbildung lässt sich ja kaum durch etwas anderes legitimieren als durch die Annahme, sie seien besonders gute Lehrer. Dies löst Angst vor eigenem Ungenügen, vor dem Eingeständnis von Mängeln und Schwächen aus. Diese Verunsicherung führt zum Zwang, überlegen zu scheinen, zur Abwehr jeglicher Form der Infragestellung und Kritik. Damit verlieren die Studenten wichtige berufliche Identifikationsobjekte. Entweder entziehen sie solchen Kollegen das Vertrauen oder sie idealisieren sie. Beides leistet keinen Beitrag zu einer realistischen beruflichen Identität. Gelingt es Übungs- und Praktikumslehrern, sich diesem Perfektions-Zwang zu entziehen, ihre Karten offen auf den Tisch zu legen, wird den Studenten damit ein kaum zu überschätzender Dienst für die Bewältigung des sie erwartenden Praxischocks geleistet.

Selbständige Unterrichtsversuche

Die meisten Studenten warten insgeheim auf den Tag, da sie endlich voll zum Einsatz gelangen. Ohne viele Vorgaben, wenn möglich auch alleine. Schliesslich wissen sie ja aus eigener Erfahrung, was Schüler mögen, wie Schule Spass macht. Schliesslich haben sie ja ihre Ideale, die sie nun erproben möchten.

In diesem Bestreben steckt viel Einsatzbereitschaft und Engagement, der Wille auch, Verantwortung ganz zu übernehmen, sich auch in den wenig angenehmen kontrollierenden und disziplinierenden Funktionen des Lehrers zu versuchen. Wie liesse sich das besser zeigen als in einem selbständig, vielleicht gar alleine, ohne die "ausgeliehene Autorität" des Klassenlehrers durchgestandenen Schulhalbtage?

Dazu sollen angehende Lehrer meines Erachtens von Beginn ihrer Berufsausbildung an immer wieder Gelegenheit erhalten. Ich möchte aber zwei Bedingungen formulieren:

- *Freiräume* für selbständigen Unterricht sind vorgängig *eindeutig und realistisch abzugrenzen*. Sie sind dem berufshandwerklichen Ausbildungsstand entsprechend zu dosieren. Die vereinbarten Grenzen und Zuständigkeiten sind den Schülern gegenüber deutlich zu machen, zu erklären und strikte einzuhalten.
- *Die Reflexion und Verarbeitung der Erfahrungen ist sicherzustellen*. Studenten, die dazu neigen, Erfahrungen vorschnell zu verallgemeinern, solche die mit sich zufrieden sind, wenn sie einigermassen heil über die Runden kamen, die schnell glauben "ihren Stil" gefunden zu haben, müssen zumindest während der Berufspraktischen Ausbildung gezwungen werden, in Auswertungsgesprächen, Praxistagebüchern oder Praktikumsberichten ihr Vorgehen zu begründen, im nachhinein das Geplante mit dem effektiv Durchgeführten zu vergleichen, Alternativen zu suchen. Jene Studenten hingegen, die nach solchen Versuchen an sich selbst, an ihren Idealen, an der Ansprechbarkeit der Schüler für ihre Anliegen zweifeln, bedürfen der Stützung. In der Aufarbeitung der Diskrepanz zwischen dem Beabsichtigten und dem tatsächlich Eingetretenen sehe ich eine der grossen Lernchancen selbständiger Unterrichtsversuche. Sie könnte wohl zur rechtzeitigen Vorbeugung einer übergrossen Enttäuschung durch den späteren Praxischock beitragen.

3. INSTITUTIONELLE UND CURRICULARE RAHMENBEDINGUNGEN FÜR DIE REALISIERUNG DIESER ANSÄTZE

Abschliessend möchte ich jene Rahmenbedingungen auflisten, die mir im Hinblick auf die skizzierten Ansätze wichtig scheinen. Ich bin dankbar, dass ich weitgehend unter diesen Voraussetzungen arbeiten darf. (Vgl. SPG-Jahresberichte 1981/82 - 1986/87.)

- Die Berufspraktische Ausbildung mit Praxiskontakten muss mit Beginn der Lehrerbildung einsetzen (Modell der einphasigen Lehrerbildung).

- Praxiskontakte dürfen nicht eng curricular verplant sein. Alle Formen schulpraktischer Arbeit haben während der ganzen Lehrerbildung ihren Stellenwert. Sie sollen sich immer wieder gegenseitig ergänzend folgen und den individuellen Bedürfnissen angepasst werden können.
- Dazu ist eine kontinuierliche Begleitung durch Lehrerbildner notwendig, welche die Studenten in der Schulpraxis betreuen, aber auch einen pädagogischen und didaktischen Begleitunterricht erteilen.
- Es ist eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit dafür besonders vorbereiteten Volksschullehrern und ihren Klassen anzustreben.
- Kontinuierliche Arbeit in *einer* Klasse und Kontakt zu möglichst verschiedenen Klassen schliessen sich gegenseitig aus, hier muss eine Optimierung immer wieder gesucht werden.
- Erfolgt die Lehrerbildung in mehreren Phasen an verschiedenen Institutionen, ist Kontinuität durch Rahmenvereinbarungen und gegenseitige Information der Begleiter der Berufspraktischen Ausbildung sicherzustellen.
- Lehrerbildnern ist die regelmässige Arbeit in der Volksschulpraxis und mit Volksschullehrern, Behörden, Eltern usw. ausserhalb der Arbeit mit Studenten zu gewährleisten.
- Alle Mitarbeiter der Lehrerbildung benötigen eine dreifache Qualifikation: eine schulpraktische Erfahrung, eine wissenschaftliche Distanz und didaktische-beraterische Kompetenz für die Arbeit mit jungen Erwachsenen. Die entsprechende Ausbildung der Ausbildner (AdA) ist sicherzustellen.

Ich habe vor einiger Zeit Berufspraktische Ausbildung als "die Kunst des Möglichen" bezeichnet.

Die Kunst, unter gegebenen Rahmenbedingungen alle Möglichkeiten zur Realisierung des als richtig und wichtig Erachteten zu nützen und sich dabei durch Rückschläge und Widerstände nicht entmutigen zu lassen, ist sowohl für mich als auch für meine Studentinnen und Studenten wegweisendes Ziel der berufspraktischen Ausbildung. Ich hoffe, wir alle finden dazu immer wieder genügend Mut und Kraft.

Literaturverzeichnis:

- Banzer B. & Wanzenried B. (1984) *Schweigen und Sprechen in Gruppendiskussionen, Alltags-theoretische Erklärungen von Unterschieden verbaler Beteiligung*. Zürich: Psychologisches Institut./Brück H. (1978) *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt./Combe A. (1983) *Alles Schöne kommt danach*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt./*European Journal of Teacher Education*, Volume 11 No. 1 1988./Förnecke H. (1984) *Soziale Kompetenz und Alltagsbewusstsein*. In: Busch/Spelling (Hsg.) *Schulleben heute*. Oldenburg: ATEE./Förnecke H. (1985) *Besprechung von Probelektionen*. In: Krapf/Förnecke/Siegenthaler *Auf der Suche nach dem Erzieherischen im Unterricht*. Basel: BSB./Füglistner P. (1987) *Abholen und Begleiten - Ein Versuch, zwei didaktische Metaphern auf den Begriff zu bringen*. In: Beiträge zur Lehrerbildung Heft 3/1987./Gehrig H. u.a. (1975) *Unterrichtspraxis in der Lehrerbildung*. In: Schweizerische Lehrerzeitung 11/1975./Heinen/Heuscher/Kaiser (1979) *Lehrer ausbilden - aber wie?* Düsseldorf: Schwann./Hinnen/Notter/Wanzenried (1985) *StichWorte für Praktikumslehrer/innen*. Zürich: Seminar für Pädagogische Grundausbildung./Hirsch/Ganguillet/Trier (1988) *Einstellungen, Engagement und Belastung des Lehrers*. Zürich: Erziehungsdirektion, Pädagogische Abteilung./Lauken U. (1974) *Naive Verhaltenstheorien*. Stuttgart: Klett./Meyer H. (1980) *Rezeptionsprobleme der Didaktik oder Wie Lehrer lernen*. In: Adl-Amini/Künzi (Hsg.) *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*. München./Schmidbauer W. (1982) *Die hilflosen Helfer*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt./Schreckenberger W. (1982) *Vom "guten" zum "besseren" Lehrer*. Düsseldorf: Schwann./Seminar für Pädagogische Grundausbildung: *Jahresberichte 1981/82 und 1982/83; 1983/84 und 1984/85; 1985/86 und 1986/87*./Tanner H. & Wanzenried P. (1979) *Neuorientierung der Lehrerbildung - aber wie?* In: Herzog/Meili (Hsg.) *Schwerpunkt Schule*. Zürich: Rotapfel./Tanner H. (1989) *Einstellungsänderungen während Lehrerausbildung und Berufseinführung*. Basel: Beltz./Wagner A. u.a. (1982) *Unterrichtspsychogramme*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt./Wanzenried P. (1978) *Die Beratung der Junglehrer*. Basel: Beltz./Wanzenried P. (1985) *Schulpraktische Ausbildung: Die Kunst des Möglichen*. In: Beiträge zur Lehrerbildung 3/1985./Wanzenried P. (1988) *Mit offenen Karten: Drei Ansätze zur Erhöhung der Transparenz von Unterrichtsbeobachtung, -besprechung und -beratung*. In: Beiträge zur Lehrerbildung 1/1988./

SCHWERPUNKT
"IMPROVING EDUCATION BY IMPROVING TEACHER EDUCATION"
 (Internationales Kontaktseminar,
 28.-30. Juni 1989, Zürich)

Editorial	<i>Peter Füglistner, Kurt Reusser, Fritz Schoch</i>	330
Einleitung	<i>Gerhard Fatzer, Hans Gehrig</i> Inhalt und Aufbau des Kontaktseminars	331
Einführung	<i>Gerhard Fatzer, Hans Gehrig</i> Aspekte des amerikanischen Bildungswesens	333
Uebersichten	<i>Anton Stritmatter</i> Der seminaristische Weg der Primarlehrer- ausbildung - Begründungen, Mythen und Entwicklungslinien	340
Zur Situation der Lehrerbildung in der Schweiz	<i>Anton Hügli</i> Die Basler Lehrerbildung und das Problem der Einheit des Lehrerberufs	349
	<i>Hans Gehrig</i> Ansätze zu einer Gesamtkonzeption der Lehrerbildung	355
Zur Situation der Lehrerbildung in den USA	<i>Robert L. Sinclair</i> Ziele für die Verbesserung der Lehrerausbildung und der Schulentwicklung in den USA	363
Schwerpunkt 1	<i>Robert L. Sinclair</i> Das Letzte zuerst: Verwirklichung der Chancengleichheit durch Verbesserung der Bedingungen für marginale Schüler	367
Schulentwicklung und Lehrerbildung	<i>Uri Peter Trier</i> Schulforschung und -Entwicklung in der Schweiz: Folgerungen für die Lehrerbildung	380
Schwerpunkt 2	<i>William E. Schall</i> Zusammenarbeit als Voraussetzung für die Vorbereitung besserer Lehrer - Aspekte des Theorie-Praxis Bezuges	393
Der Theorie-Praxis- Bezug	<i>Peter Wanzenried</i> Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung	400