

Hügli, Anton

Abenddämmerung in der Lehrerbildung von morgen (1)

Beiträge zur Lehrerbildung 4 (1986) 2, S. 119-129



Quellenangabe/ Reference:

Hügli, Anton: Abenddämmerung in der Lehrerbildung von morgen (1) - In: Beiträge zur Lehrerbildung 4 (1986) 2, S. 119-129 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-131025 - DOI: 10.25656/01:13102

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-131025>

<https://doi.org/10.25656/01:13102>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<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

ABENDDAEMMERUNG IN DER LEHRERBILDUNG VON MORGEN (1)

Anton Hügli

Wer sich als Pädagoge oder Pädagogen-Pädagoge mit der Zukunft befasst, sieht sich - angesichts der Fragwürdigkeit aller Prognosen, insbesondere jener über die Zukunft - vor das Dilemma gestellt, entweder eine zukünftige Welt zu *erfinden* und im Glauben an die unveränderbare Realität dieser Fiktion seine Schüler auf die von ihm erfundene Welt hin abzurichten, oder eine zukünftige (bessere) Welt zu *postulieren* und als Apostel dieser besseren Welt möglichst viele Schüler für seine gute Sache zu gewinnen. Wer auf dieses Dilemma nicht eingehen will, dem scheint nichts anderes übrig zu bleiben, als sich zum zynischen Verfechter des status quo emporzumausern oder zu verzweifeln.

Es gibt jedoch, wie ich glaube, noch eine weitere, mir sympathischere Lösung: Man wird zum Skeptiker und enthält sich des Urteils. Auf das praktische Handeln bezogen heisst dies: Man lege sich auf nichts fest, und wenn man sich festlegen muss, lege man sich so fest, dass noch nichts festgelegt ist. Man verbaue sich weder mit der Gegenwart die Zukunft noch - mit der imaginierten Zukunft - die Gegenwart. Man beraube sich nicht der Chance der Veränderung - mit der Illusion, dass doch nichts zu verändern sei. Man verdecke sich umgekehrt nicht den Blick für die Realitäten - mit der Illusion, dass alles veränderbar sei. Mit einem Wort: Die einzige - heute und morgen noch - zeitgemässe Form der Lehrerbildung ist die *provisorische* Lehrerbildung, die Lehrerbildung auf Abruf gleichsam.

Eine solche provisorische Ausbildung kann freilich nur betreiben, wer sich selbst und sein Tun nicht allzu ernst nimmt. Und diese Gelassenheit wiederum kann nur aufbringen, wer sich - in bezug auf die Folgen seines bildnerischen Tuns - auf die hohe Kunst versteht, es nicht gewesen zu sein. Wer aber, wenn nicht die dazu offiziell Autorisierten, soll dann - falls man überhaupt noch eine Ausbildung will - die Verantwortung für die Auszubildenden übernehmen? Die Behörden? die Schulen? die Inspektorate? die Lehrerverbände? Weder die einen noch die andern.

(1) Diesem Text liegt ein Vortrag zugrunde, den der Autor am 18.10.85 am Kongress der SGBF in Aarau, Gruppe "Lehrerbildung", gehalten hat.

Die einzigen, so lautet meine Antwort, denen die Verantwortung für die Ausbildung sinnvollerweise übertragen werden kann, sind die auszubildenden Lehrer selbst. Eine provisorische Lehrerausbildung wird eine Ausbildung sein müssen, die es den Auszubildenden ermöglicht, ihre Ausbildung selbst an die Hand zu nehmen und sich die für ihren Beruf erforderlichen Kompetenzen künftig - sei es allein oder mit Hilfe anderer - selbst zu verschaffen. Ihre Ausbildung muss sie befähigen, selbst zu erkennen, was sie brauchen und was ihnen fehlt, was sie wissen und was sie nicht wissen und wo sie sich die entsprechende Therapie holen können.

Eine solche provisorische, sich selbst überflüssig machende Lehrerausbildung ist nicht nur die einzig mögliche angesichts einer ungewissen Zukunft. Sie ist auch die einzig mögliche Konsequenz aus einer bedrückenden Gegenwart und einer eher zweifelhaften Vergangenheit. Lassen Sie mich diese für Sie vielleicht befremdliche These etwas näher begründen. Ich beginne mit einer Ueberlegung zur gegenwärtig aktuellsten Frage der Lehrerbildung und steige von hier zu eher prinzipielleren Fragen auf.

Lehrerausbildung im Schatten der Lehrerarbeitslosigkeit

Jeder Lehrerausbildner wird sich heute die Frage stellen müssen, was eine Berufsausbildung soll für künftige Lehrer ohne Beruf. Hat es einen Sinn, Studenten mit all den von Lehrerausbildnern zur Linderung des Praxisschocks ersonnenen berufsvorbereitenden Massnahmen zu traktieren, wenn der Praxisschock für die meisten darin bestehen wird, dass er sich gar nicht einstellen will? Gewiss, wir könnten unsere Institutionen vorübergehend schliessen und hoffnungsvollere Zeiten abwarten. Aber wir würden damit nicht nur viele junge Menschen um ihr Recht auf Ausbildung bringen, sondern sie auch einer weiteren Möglichkeit der sinnvollen Betätigung berauben und entweder sie selbst oder die von ihnen auf dem Arbeitsmarkt Verdrängten in die Arbeitslosigkeit treiben. Diese Alternative scheint mir wenig verlockend. Also bliebe nur: weiterzumachen. Aber wenn wir weitermachen, müssen wir den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen Rechnung tragen, und zu diesen veränderten Bedingungen gehört insbesondere die Tatsache, dass wir nicht wissen, wo und in welcher Form die Absolventen unserer Lehrerbildungsanstalten in Zukunft tätig sein werden. Da wir dies nicht wissen, können wir aber auch leichter der Versuchung widerstehen, die Verantwortung für ihr künftiges Berufsschicksal übernehmen zu wollen. Die Verantwortung kann nur dorthin gehen, wo sie im Grunde hingehört: zu jenen, die ihre Haut zu Markte tragen müssen. Unsere einzige Aufgabe kann es sein, ihnen das Zu-Markte-Tragen der Haut und das Tragen der Verantwortung zu erleichtern. Vielleicht werden wir uns bei der Besinnung auf diese Aufgabe auch wieder einmal daran erinnern, dass eine Ausbildung unter anderem auch der persönlichen Bildung dienen kann, der Aneig-

nung von allgemeinen und grundlegenden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen, die man nicht nur im Lehrerberuf, sondern in allen Lebenslagen, in Vereinen, in der Freizeit, in der Politik und in der Familie z.B., brauchen kann.

Lehrerausbildung als Episode

Ein zweiter, von den Schwankungen des Arbeitsmarktes unabhängiger Grund, die Auszubildenden zu ihrer eigenen Ausbildung zu befähigen, ergibt sich aus den ernüchternden - für manche Auszubildner vielleicht deprimierenden - Befunden über die kurz- und langfristige Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Ich erinnere bloss an die bekannteste Studie dieser Art, die unter dem Stichwort "Konstanzer Wanne" weit herum von sich reden gemacht hat.

Untersucht wurden in dieser Querschnittstudie die Veränderungen der schul- und erziehungsrelevanten Einstellungen angehender Lehramtsstudenten in den verschiedenen Phasen ihrer Ausbildung. Besonders aufschlussreich sind dabei die Befunde zu jenen Werthaltungen und Einstellungen, von denen die Bereitschaft eines Lehrers abhängt, seinen Unterricht fortlaufend kritisch zu überprüfen und zu verbessern. Gemäss dem in der Studie verwendeten "Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen" sind dies die folgenden fünf Haltungen:

1. Die *Druckorientierung*, d.h. die Einstellung zu der Frage, für wie wirksam und berechtigt man "Druck", Kontrolle und Disziplinierung der Schüler ansieht.
2. Die *Anlageorientierung*, d.h. die Einstellung zur Frage, wie weit Persönlichkeitsmerkmale und intellektuelle Fähigkeiten vererbt sind und wie weit sie durch soziale und kulturelle Einflüsse gefördert werden können.
3. Die *Reformbereitschaft* gegenüber Institutionen im allgemeinen und Schulen im besonderen.
4. Die *Konformität* gegenüber vorgegebenen Werten und Normen.
5. Der *Konservatismus*, hier verstanden als der Glaube an die Notwendigkeit von Hierarchie und Autorität angesichts der unveränderlich "bösen" und unvernünftigen menschlichen Natur.

Befragt wurden Maturanden, die Lehrer werden wollten, Lehrerstudenten der Anfangssemester und der späteren Semester und Kandidaten in der zweiten Phase der Ausbildung. Die Ergebnisse der Untersuchung fassen die Autoren, auf das Beispiel der Variablen Druckorientierung bezogen, wie folgt zusammen: "Die Oberprimaner äussern durchschnittlich relativ stärkere Druckorientierung, d.h. sie sprechen sich eher zugunsten von kontrollierendem Lehrerverhalten aus. Die Studenten sowohl am Anfang des Studiums als auch am Ende äussern sich sehr viel liberaler und lehnen eine Kontrolle und Disziplinierung von Schülern stärker ab. Interessant ist nun in unserem Zusammenhang, dass die jungen Lehrer in der zweiten Phase der Ausbildung diese liberale Sichtweise aufgeben und ihrerseits wieder stärker für Kontrolle, Disziplin und Druck eintreten" (G. Müller-Fohrbrodt/B. Cloetta/ H.-D. Dann: Der Praxisschock bei jungen Lehrern, Stuttgart 1978, 39).

Man mag sich über diese Ergebnisse mit dem Gedanken hinwegtrösten, dass bei uns alles anders sei als in der BRD, aber der böse Verdacht, durch neuere schweizerische Untersuchungen erhärtet, bleibt, es könnte auch bei uns, und dies nicht nur in bezug auf Lehrereinstellungen, sondern auch in bezug auf einfache handwerkliche Fertigkeiten, nicht besser aussehen:

Die Lehrerbildung sei auch in unserem Land eine vorübergehende Episode im Leben eines Lehrers, und die eigentliche prägende Lehrerausbildung finde letztlich an den Schulen statt.

Man kann mit diesem Verdacht auf verschiedene Arten umgehen: lamentierend, weinerlich-sentimental oder zynisch, aber die einzig produktive Antwort scheint mir die, dass die Lehrerausbildung eine zu wichtige Sache sei, als dass man sie den Lehrerausbildnern und den Schulen überlassen dürfe. Falls sie nicht zum sinnentleerten Ritual verkommen soll, darf sie nicht länger etwas sein, was Lehrer oder Lehrerstudenten erleiden, sondern etwas, was Lehrer tun: aus eigenem Antrieb, eigenem Bedürfnis und eigener Kompetenz, mit der nötigen Resistenz gegenüber den Zumutungen der Lehrerausbildner aber auch gegenüber den Pressionen der Schule.

Dieser Schluss wird durch einen dritten, noch allgemeineren Grund bestätigt: die, wie ich es provokativ bezeichnen möchte, Vergeblichkeit aller bisherigen Versuche, eine überzeugende Antwort auf die Frage zu geben, wie Lehrer überhaupt auszubilden seien.

Das Elend der Lehrerbildungsreform

Wer sich - entdeckungs- und innovationsfreudig - auf das Feld der Lehrerausbildung begibt, wird bald resignierend feststellen, dass es hier, zumindest im Grundsätzlichen, kaum mehr zu entdecken gibt als drei Hauptgemeinplätze und einen Genieparagrafen als Ausweg auf einen Nebengemeinplatz.

Die drei Hauptgemeinplätze der Lehrerausbildung lassen sich auf die drei folgenden Kernsätze oder Kernzitate zusammenziehen:

1. Die Praxis des Lehrers kann man nur durch die Praxis lernen. Schule halten lernt nur, wer Schule hält.
2. Wenn die menschliche Natur sich zu Besserem entwickeln soll, "so muss die Pädagogik ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen, und ein in der Erziehung Verdorbener erzieht sonst den andern. Der Mechanismus in der Erziehungskunst muss in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben werden..." (Kant, Akad. Ausg. IX, 447).

3. Was der Lehrer vor allem braucht, ist nicht Wissenschaft, sondern Persönlichkeit, Bildung, Persönlichkeitsbildung; denn: "einen anderen bilden kann nur, wer selbst ein gebildeter Mensch ist; Leben entzündet sich nur am Leben" (E. Spranger, Ges. Schriften III, 56).

Werden diese drei Gemeinplätze einseitig bepflanzt, dann entstehen die drei ideal-typisch verschiedenen Missgestalten des Lehrers. Auf Gemeinplatz Nr. 1 gedeiht vor allem der Lehrer als Klempner oder Unterrichtshandwerker; auf Gemeinplatz Nr. 2 bewegt sich der pädagogische Klugschwätzer, der zwar nicht zu handeln, aber alles bestens zu begründen und zu rechtfertigen weiss. Gemeinplatz Nr. 3 schliesslich produziert den Lehrer als Denkmal und Lebensmuster, seinen Schülern zum Vorbild.

Jedem Gemeinplatz entspricht als Organisationsform eine besondere Lehrerausbildungsstätte: Die klassische Organisationsform des Gemeinplatzes Nr. 1 ist das Lehrerseminar, auf Gemeinplatz Nr. 2 siedelt die Universität und auf Gemeinplatz Nr. 3 die Sprangersche "Bildnerhochschule", die spätere Pädagogische Akademie oder Pädagogische Hochschule.

Die einseitige Bebauung der drei Gemeinplätze hat im Verlaufe der Lehrerbildungsgeschichte stets nur Mangelercheinungen gezeigt und - zumindest ausserhalb unseres Landes - das sehnsüchtige Verlangen nach einem Wechsel der Anbauart geweckt. Der seminaristische Weg der Volksschullehrer-Ausbildung im 19. Jh. liess schon in den Zeiten des Vormärz den Ruf nach einer universitären Bildung für alle Lehrer laut werden. Die bitteren Erfahrungen mit der rein universitären Gymnasiallehrerausbildung dämpften jedoch die mit diesem Weg verknüpften Erwartungen und führten schliesslich, durch Ausweichen auf Gemeinplatz Nr. 3, der Bildungsidee, zur Forderung nach einem dritten Weg: der Gründung pädagogischer Akademien. Die Erfolgsgeschichte dieser Idee wurde einzig durch die seminaristische Regression in der Hitlerzeit vorübergehend gebrochen.

In den Sechziger Jahren setzte sich dann aber die Einsicht durch; dass Pädagogische Hochschulen letztlich doch nichts anderes seien als Wissenschaft gekoppelt mit Schulpraxis, und dass sie mithin nicht ein Weder-noch, ein weder Seminar noch Universität, sondern ein Sowohl-als-auch darstellen. Dies verstärkte die Position jener, die konsequent vor allem das Als-auch, nämlich die Wissenschaft, gepflegt und die Lehrerausbildung an der Universität angesiedelt sehen wollten.

Zur Zeit können wir nun in einzelnen Bundesländern den für alle Beteiligten offensichtlich recht schmerzlichen Prozess der Eingliederung der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten miterleben. In der pädagogischen Literatur beginnt man sich aber schon jetzt nostalgisch auf das zurückzubekümmern, was man mit dem alten Seminar und den Pädagogischen Hochschulen unwiederbringlich verloren hat.

An der Schweiz - in bildungspolitischen Fragen nicht bloss eine "verspätete", sondern eine "nie erwachende Nation" - ist diese für unsere Begriffe geradezu rasante Entwicklung im

nördlichen Nachbarland ohne grosse Folgen vorbeigegangen. Wir befinden uns institutionen-geschichtlich immer noch irgendwo auf dem Weg vom Seminar zur höheren Bildner-Schule. Zu den grossen Irrtümern konnten wir daher gar nicht erst fortschreiten, wir begnügten uns mit den kleinen. Aber diese kleinen sind letztlich nur Spiegelreflexe der grossen. Auch wir betreiben eine mehr oder weniger ausgewogene Dreifelder-Wirtschaft, mit dem Gewicht bald auf der Schulpraxis, bald auf der pädagogischen Wissenschaft oder der sogenannten Persönlichkeitsbildung. Und erneut stehen wir immer wieder vor dem Problem, wie denn nun eigentlich die Theorie zur Praxis oder die Praxis zur Theorie und wie der Student, den man bald hierhin, bald dorthin schickt, zu seiner sogenannten Persönlichkeit kommen soll. In der Gymnasiallehrerausbildung verschärft sich das Problem noch einmal mehr, weil das rein fachwissenschaftliche Studium die zusätzliche Frage aufwirft, wie dieses Fach mit den Anforderungen der Praxis, der pädagogischen Theorie und der Persönlichkeitsbildung in Einklang zu bringen sei. Angesichts dieser seit über 150 Jahren ungelösten, immer wieder verdrängten und immer wieder neu aufbrechenden Schwierigkeiten ist das Fazit nicht ganz von der Hand zu weisen, dass Lehrer auszubilden ein unmöglicher Beruf sei. Nicht verwunderlich jedenfalls ist es, wenn man mancherorts - aus Verwunderung darüber, dass sich überhaupt noch gute Lehrer finden lassen - auf den von mir als Genieparagrafen bezeichneten Neben-Gemeinplatz ausweicht: Lehrer kann man nicht werden, zum Lehrer wird man letztlich geboren. Wie der Genius des Dichters, so ist auch das "wahre Ethos des Erziehers eine zeitlose Urkraft des Menschentums", die "sich nur selten auf die Seele eines Sterblichen" niederlässt (E. Spranger im Vorwort zu G. Kerschensteiners Buch über "Die Seele des Erziehers" (1927) 11,8).

Der Rückgriff auf diesen Genieparagrafen bedeutet freilich eine Bankrotterklärung für jede Lehrerausbildung, mit der sich schlecht leben lässt.

Den einzig erlösenden Ausweg sehe ich auch hier wiederum darin, unter Vermeidung des Genieparagrafen daran festzuhalten, dass man durchaus Lehrer werden kann, aber sich zugleich einzugestehen, dass dies, wenn überhaupt, nur gelingen kann, wenn der Lehrer seine Ausbildung als sein eigenes Werk von sich aus vollzieht. Die Dreifelder-Wirtschaft mag noch so geschickt betrieben werden, die verschiedenen Teile werden nie zueinander kommen und nie ein Ganzes bilden, wenn der Auszubildende nicht fähig und nicht bereit ist, selber von der Theorie zur Praxis und von der Praxis zur Theorie zu gehen und durch diese seine Bewegung zu der erfahrenen und in diesem Sinne gebildeten Person zu werden.

Mit der Hoffnung auf diesen Ausweg will ich den historischen Durchgang abschliessen und mich einigen möglichen Einwänden stellen.

Einwände und Antworten

Man könnte mir vorwerfen, dass ich mich mit meinen Vorschlägen bloss auf sophistische Weise aus meiner pädagogischen Verantwortung stehlen und alle Schuld für das Gelingen oder Misslingen der Ausbildung dem Auszubildenden anlasten wolle.

Meine Antwort: Ich entbinde den Ausbildner nicht von seiner Verantwortung, sondernbürde ihm eine noch grössere Verantwortung auf; denn seine Aufgabe ist es nun, den Lehrer zu befähigen, die Verantwortung für seine Ausbildung selbst zu übernehmen. Dies aber setzt voraus, dass man ihm die höchste Kompetenz vermittelt, die ein Mensch einem anderen vermitteln kann: die Kompetenz, sich selber kompetent zu machen.

Sie mögen mir darauf Ihrerseits wieder entgegenen, ich verlangte damit, was kein Ausbildner je tun könne: denn von den drei Komponenten, die zur Formung von Lehrern beitragen: Schicksal, Schulung und Wille, hätte ich willkürlich und einseitig genau die Komponente verabsolutiert, die von keinen äusseren Bedingungen und mithin auch nicht von einem Ausbildner abhängig sein könne.

Als Antwort auf diesen Vorwurf kann ich bloss daran erinnern, dass nicht nur ein Lehrer-Lehrer, sondern jeder Lehrer, der seine Schüler zur Selbsttätigkeit erziehen möchte, vor diesem Dilemma steht. Selbsttätige Menschen kann man nicht durch äussere Massnahmen hervorbringen, man kann höchstens darauf hoffen, dass jeder Mensch schon von Geburt an ein eigenständiges Wesen ist, und ihn dazu ermuntern, ein eigenständiges Wesen bleiben zu wollen. Alle grossen Pädagogen der Neuzeit - von Rousseau über Pestalozzi, Herbart, Schleiermacher und Fröbel bis zu den Reformpädagogen des 20. Jh. - haben daher ihre Hoffnung stets auf die Mitwirkung, auf die Selbständigkeit und Spontaneität des zu Erziehenden gesetzt, auf seine Neugierde, sein Wissen- und Handeln-Wollen. Dies hat sie jedoch nicht daran gehindert, nach Massnahmen Ausschau zu halten, die der Selbsttätigkeit der Schüler förderlich oder zumindest nicht hinderlich sind. Der Erzieher als Maieutiker, der die schöpferischen Kräfte im anderen nicht erstickt, sondern erweckt: dies ist seit Sokrates' Zeiten die Antwort auf das Dilemma, wie der Lehrer seinen Schüler zu sich selbst führen könne.

Aber sind dies, so könnte der Einwand nun lauten, nicht alles schöne Phrasen und Leerformeln, die nichts darüber aussagen, wie die von mir propagierte Lehrerausbildung aussehen soll und worin sie sich von der herkömmlichen unterscheidet?

Ein Leitbild oder eine Leitidee zu haben, ist wohl doch etwas anderes als das Hochhalten einer Leerformel. Ein Leitbild ist so etwas wie ein Kompass, der zwar nicht den konkreten Weg, aber doch die Richtung weist. Aber ich gebe gerne zu: im Grunde müsste ich hier nun konkret werden und in die Details der Rahmen-, Lehr- und Stundenpläne, der Stundentafeln und Prüfungsordnungen eingehen, kurz, genau das tun, was man von mir wohl erwartet hatte und was ich bisher - mit immer neuen Ausflüchten und Vorwänden - zu vermeiden trachtete. Meine

Hauptausflucht: bei der von mir propagierten provisorischen Lehrerausbildung kommt es ohnehin weniger darauf an, womit man eigentlich anfängt, als vielmehr, was man tut, wenn man einmal angefangen hat. Um jedoch nicht völlig im Unverbindlichen zu enden, will ich wenigstens kurz, gleichsam auf mittlerem Abstraktionsniveau, einige Wegmarken anleuchten.

Einige Postulate zur provisorischen Lehrerausbildung

Damit ein Lehrer den Willen und die Fähigkeit zur ständigen Selbstveränderung aufzubringen vermag, müssen vorab drei Voraussetzungen erfüllt sein:

- Es muss ihm gleichsam zur Gewohnheit geworden sein, sich immer wieder darauf zu besinnen, wozu und woraufhin er überhaupt unterrichtet und was für eine Art von Lehrer er eigentlich sein will.
- Er muss selbst erkennen können, was ihm persönlich, fachlich, methodisch und didaktisch abgeht und was er noch braucht, um der Lehrer sein zu können, der er sein möchte.
- Er muss wissen, wo und wie er sich die noch fehlenden Kompetenzen aneignen kann. Insbesondere und vor allem aber muss er das nötige Selbstvertrauen haben, dass er sich neue Kompetenzen tatsächlich auch aneignen kann.

Germäss der Devise, dass nichts so erfolgreich sei wie der Erfolg, müsste ein Lehrer sich zur Erfüllung vorab der dritten Bedingung auf genau den Gebieten erfolgreiche Kompetenzen angeeignet haben, die - nach den traditionellen Tabus - zu den Schwachstellen seines Images gehören. Nach gängigem, von vielen Lehrern verinnerlichtem Zerrbild ist ein Lehrer der Prototyp eines akademisch nicht für voll zu nehmenden, realitätsscheuen und lebensuntüchtigen Banausen. Ein künftiger Lehrer sollte sich deshalb, wie ich meine, vor allem auf den folgenden drei wichtigen Bereichen des Lebens erfolgreich bewegt haben: in der Wissenschaft, im handwerklich-musischen Bereich und im Erwerbsleben ausserhalb der Schule.

Jeder Lehrer sollte daher mindestens eine wissenschaftliche Disziplin - der Gymnasiallehrer sicher jene, in der er dann zu unterrichten hat - gründlich studiert und sich im Umgang mit Wissenschaft geübt haben. Er sollte zudem in einem künstlerischen oder handwerklichen Gebiet seiner Neigung selber tätig gewesen sein und einen offenen Sinn für die ästhetische Dimension des Daseins entwickelt haben. Ein Lehrer sollte schliesslich - vor Eintritt in die Schule - mindestens ein Jahr in einem nicht-pädagogischen Beruf ausserhalb der Schule tätig gewesen sein und dieses Praxisjahr spätestens nach 10 - 15 Jahren wiederholen müssen.

In all diesen Tätigkeitsfeldern sollte der angehende Lehrer die Möglichkeit haben, die Erfahrungen, die er dabei mit den Dingen, mit den anderen und mit sich selber macht, zu reflek-

tieren und sich an seinen eigenen Lernprozessen die grundlegenden Gesetzmässigkeiten deutlich zu machen, die in jedem pädagogischen Prozess wirksam sind.

Obenan auf dem Curriculum der Lehrerausbildung sollte jedoch vor allem eines stehen: die Gelegenheit, möglichst viele Erfahrungen mit Kindern zu machen; denn Kinder soll er ja in Zukunft unterrichten und nur sie - als die Direktbetroffenen - können ihm helfen, seinen Unterricht immer wieder von neuem zu durchdenken. Kinder erleben, mit Kindern umgehen und Kinder verstehen lernen, in der Schule, beim Spiel, beim Sport und ausserhalb der Schule, mit ihren Ängsten und Nöten, ihre Entdeckerfreude und ihrer Spontaneität; dies sollte daher ein Hauptbestandteil der Lehrerausbildung sein - als Korrektiv zum erziehungswissenschaftlichen Studium, um zu erfahren, was man aus Büchern alles - nicht erfahren kann.

Dies alles ist selbstverständlich zeitlich und inhaltlich nur realisierbar, wenn mit dem ebenso schönen wie alten, von der EDK 1978 erneut bekräftigten Postulat der Gleichwertigkeit der Lehrerausbildung für alle Stufen und Schultypen ernstgemacht wird: nicht mit der Dauer des Primarlehrer-, sondern des Gymnasiallehrerstudiums als Massstab, der Hochschule oder dem hochschulähnlichen Institut als Ausbildungsstätte, der Matur oder einem gleichwertigen Ausweis der Allgemeinbildung als Eintrittsvoraussetzung und Dozenten mit der Qualifikation und dem Status von Hochschullehrern als Ausbilder.

Worin aber, so mag man nun fragen, wird sich diese provisorische Lehrerbildung *inhaltlich* und *organisatorisch* von der bisher praktizierten überhaupt unterscheiden? In bezug auf das Verhältnis zwischen erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteilen? In deren zeitlichen Abfolge? In einem andern Theorie-Praxis-Bezug? Im Stellenwert der Allgemeinen Didaktik gegenüber der Fachdidaktik? In einer Verstärkung des Micro-Teaching, des Sensitivity-Trainings und anderer segensreicher Einrichtungen mehr? Die Vermutung jedenfalls bestehe - und mit meiner Arbeitsplatz-Theorie hätte ich dies indirekt auch schon bestätigt -, dass es auf all diesen Feldern kaum erhebliche Innovationen geben werde. Selbst in bezug auf das Ausbildungsziel sei es überaus zweifelhaft, ob das von mir propagierte Ziel sich von den herkömmlichen namhaft unterscheidet. Die schon in den sechziger Jahren aufkommenden Schlagworte wie "Professionalisierung" und "Verwissenschaftlichung" des Lehrerberufs seien von Anbeginn als Antwort auf die Frage verstanden worden, wie man die Autonomie und Eigenständigkeit des Lehrers stärken könne. Und spätestens seit den Empfehlungen des deutschen Bildungsrates aus dem Jahre 1970 gelte die Fähigkeit zur Innovation als die alle übrigen Kompetenzen des Lehrers (das Lehren, Erziehen, Beurteilen und Beraten) durchdringende Grundkompetenz.

Diese kritischen Nachfragen haben mich in der Tat als den Gemeinplatz-Krämer entlarvt, der ich im Grunde bin, und es ist höchste Zeit, dass ich das Feld räume. Zwecks Wahrung eines halbwegs würdigen Abgangs erlaube ich mir jedoch zum Schluss einige ebenso kritische Gegenfragen:

Was weiss uns die Bildungsforschung bisher Nennenswertes zu sagen über die Lernprozesse, die die Selbststeuerungskräfte eines angehenden Lehrers zu stärken vermögen? Wie weit haben diese Erkenntnisse - falls es überhaupt irgendwelche gibt - auch Eingang gefunden in den Aufbau und die Organisation unserer Lehrerbildungsstätten? Wie weit gewähren Behörden und Aufsichtskommissionen den Auszubildenden auch die Freiheit, ihren Kandidaten zur Freiheit zu verhelfen? Und wo sind die Schulen, in denen selbstbewusste und sich selbststeuernde Lehrer ein ihnen förderliches Klima finden? Wo sind die Parlamente und Regierungen, die, über ein paar bescheidene Anläufe hinaus, auch die Mittel zu gewähren bereit sind, die es erlauben, mit der immer wieder beschworenen Rekurrenz, der permanenten Lehrerfortbildung, gelegentlich Ernst zu machen? Die Lehrerbildung von morgen, so bin ich versucht zu sagen, das sind die Gemeinplätze von gestern - endlich in die Tat umgesetzt.

Aus der anschliessenden Diskussion in der Arbeitsgruppe

Als *Einstieg in die Diskussion* und als Antwort auf die erste der am Schluss aufgeworfenen Fragen gab der Referent einen kritischen Ueberblick über einige Ansätze in der Literatur, die einer auf Autonomie ausgerichteten Lehrerbildung am meisten entgegenkommen: von den üblichen deklamatorischen Forderungen nach grösserer Praxisnähe, Verstärkung des Verhaltenstrainings und anderer Kurse oder Veranstaltungen zur Persönlichkeitsbildung, Ichentwicklung oder Förderung der sozialen oder moralischen Kompetenz bis hin zu dem Bremer Modell des Lehrerstudiums als Projektstudium, den nicht-direktiven und personen-zentrierten Methoden von Rogers, Cohn und Tausch und, als *Dernier crie*, der sogenannten "biographischen Methode" und dem Prinzip der "individuellen Passung" von Wilhelm Schrekenberg. Als besonders hoffnungsvollen Ansatz für die Lehrerbildung pries er das von Peter Füglistler und seinen Mitarbeitern entwickelte Konzept des "Abholens" der Lehramtskandidaten bei ihren subjektiven Alltagstheorien.

Die Einwände in der darauf folgenden Diskussion verdichteten sich vor allem auf einen Punkt: *Individuelle Passung der Ausbildung ist schön und gut, aber "passt" ein so ausgebildeter Lehrer auch dem Schüler? Gibt es nicht objektivierbare Kriterien von gutem Unterricht, denen ein Lehrer zu genügen hat, ob es ihm nun passt oder nicht? Und müsste es einen Lehrerausbildner nicht beunruhigen, wenn ein Lehrerstudent diesen Ansprüchen nicht genügt? Sollte es nicht zumindest den Lehrerstudenten selbst beunruhigen?*

Replik: Den Lehrerstudenten zum Subjekt und nicht zum Objekt der Ausbildung erklären heisst nicht, ihm einen Freipass ausstellen. Jeder Auszubildende muss die mannigfachen Anforderungen kennen, die von der Fachwissenschaft, der Erziehungswissenschaft und dem Berufsfeld her - in Form der Bedürfnisse und Erwartungen von Schülern, Eltern, Kollegen, Schulbehörden, der Öffentlichkeit - und nicht zuletzt auch als unabdingbare moralische Forderungen auf ihn zukommen. Jeder Student müsste sich in Kenntnis dieser Anforderungen für den Lehrerberuf entscheiden und aus ihnen die persönlichen Ziele entnehmen, auf die hin er sich in seinem Studium zu qualifizieren hat. Die wichtigste Möglichkeit aber, diese Anforderung des Berufsfeldes kennen zu lernen, ist die Konfrontation mit der Schulrealität, der Einblick in möglichst viele Beispiele von Unterricht, überzeugende und - vielleicht noch heilsamer - besonders abschreckende, und die Erfahrung mit eigenen Unterrichtsversuchen. Die kritische Überprüfung des Abstandes zwischen den angestrebten idealen Zielen auf der einen und dem faktischen Tun auf der anderen Seite zeichnete dann immer wieder den Weg vor, den der einzelne noch zu gehen hat.

Einwand: *Wie ist ein solches individuelles, von jedem einzelnen zu verantwortendes Lernen innerhalb einer Lehrerbildungsinstitution überhaupt möglich, die ja - als Organisation - in irgend einer Form darüber zu befinden haben wird, wer was und wann und von wem zu lernen hat?*

An Antworten von Seiten der Teilnehmer hat es nicht gefehlt:

- "Es sind Freiräume und nochmals Freiräume zu schaffen."
- "Viel Freiheit in der Informationsbeschaffung gestattete auch individuelle Passung."
- "Der erziehungswissenschaftliche Unterricht sollte immer auch modellhaft sein."
- "Lehrerausbildner sollen Bei-Tragende und nicht Vor-Tragende sein."
- "Autonomie in der Lehrerausbildung ist unmöglich, wenn nicht auch die Schule selbst zum eigenbestimmten Lebensraum wird und selber Autonomie will."
- "Der Lehrerfortbildung - vor allem der arbeitsplatzbezogenen Fortbildung - müsste ein weit grösseres Gewicht als heute zukommen."
- "Man könnte die Grundausbildung organisieren nach dem Modell der neuen Bernischen Fortbildung; mit einem Pflichtanteil und einem individuellen Programm auf quasi-vertraglicher Basis."

Im Seminar sollte er
lernen wie man gut
erklären kann.

Herausgeber: Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)
Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)

Präsident: Hans Brühweiler, Landstrasse 12
4452 Itingen, 061/98 39 88

Der SPV ist ein Verein zur Förderung der Lehrerbildung aller Stufen und Kategorien (Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung). Insbesondere unterstützt er die fachliche Fortbildung seiner Mitglieder in pädagogisch-psychologischen und didaktischen Fragen, vermittelt Kontakte für Erfahrungs- und Informationsaustausch, vertritt die Interessen der Lehrerbildner in den schweizerischen Bestrebungen zur Reform und Koordination der Lehrerbildung, und er nimmt Stellung zu bildungspolitischen bzw. pädagogischen Grundsatz- und Tagesfragen, soweit diese mit den Verbandszielen zusammenhängen.

Mitglieder des SPV sind in erster Linie Lehrer und Dozenten der erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Fächer an den Lehrerbildungs-Institutionen der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I und II. Die Gemeinsamkeit einer Reihe von Problemen und Anliegen in den Ausbildungsgängen aller Lehrerkategorien öffnet den Verband auch für die Mitgliedschaft der Lehrerbildner an Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnenseminaren, an Kindergärtnerinnenseminaren sowie an Lehrerbildungseinrichtungen im berufsbildenden Sektor.

Redaktion der 'BzL': Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20
3053 Münchenbuchsee, 031/86 38 17
Kurt Reusser, Schlössli
3412 Heimiswil, 034/22 84 63
Christian Schmid, Sulgeneckstrasse 70
3005 Bern, 031/46 85 27
Fritz Schoch, Thorackerweg 1
3294 Büren a.A., 032/81 40 89

Die Zeitschrift 'BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG' (BzL) wendet sich an Personen, die an Lehrerbildungsfragen interessiert sind. Sie bietet Raum zur Veröffentlichung und Diskussion von praktischen Beiträgen (Erfahrungsberichte, didaktische Ideen, Unterrichtsmaterialien etc.) und von fachwissenschaftlichen Artikeln (grundsätzliche Reflexion von Themen zur Didaktik der Lehrerbildung, Fachartikel, theoretische Konzepte etc.). Zudem möchten die 'BzL' erziehungswissenschaftliche, bildungs- und gesellschaftspolitische und kulturelle Erscheinungen unter dem Gesichtspunkt "Folgerungen für die Lehrerbildung" befragen und diesbezüglich relevante und nützliche Informationen vermitteln. Die 'BzL' dienen ferner als Mitteilungsorgan und Forum des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV).

Für Verbandsmitglieder (SPV) ist der Abonnementspreis im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Jahrespreis für Nichtmitglieder und Institutionen: Fr. 15.- (bzw. Fr. 40.-)

Erscheint 3mal jährlich: Februar, Juni, Oktober
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

JAHRGANG 4
NUMMER 2

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

JUNI 1986

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	<i>Fritz Schoch, Peter Füglistner, Christian Schmid</i>	79
Schwerpunkt:	<i>Urs Küffer</i>	81
Zukunftsimpulse für die Lehrerbildung	Leben lernen in der Schule <i>Urs K. Hedinger</i>	90
Buchbesprechungen	EUGSTER: Eignung und Motivation für den Lehrerberuf TRITTEN: Malen. Handbuch der bildnerischen Erziehung GIESECKE: Das Ende der Erziehung WEBB ET AL.: Hochbegabte Kinder - ihre Eltern, ihre Lehrer WALTER: Lernen mit Computern PAEDAGOGISCHE AKTION: Kulturpädagogisches Lesebuch Nr. 3 SCHWEIZ. JUGENDBUCHINSTITUT: Im andern Land GRISSEMANN: Hyperaktive Kinder BAEUERLE: Schülerfehlverhalten PERREZ ET AL.: Was Eltern wissen sollten HERTIG: Värs und Form	98 100 102 102 103 104 104 105 106 108 110
Verbandsteil	<i>Hans Brühweiler</i> <i>Theodor Bucher</i>	111 113
	Thesen im Hinblick auf eine künftige Hochschulreife Kursbericht: Die Herausforderung der Informatik an die Lehrerbildung	