



B

Z

L

E

BEITRÄGE ZUR LEHRER BILDUNG

Zeitschrift zu Theorie und Praxis
der Grundausbildung
Fort- und Weiterbildung
von Lehrerinnen und Lehrern

19. Jg. Heft 2/2001

Begleiten und beraten in der
berufspraktischen Ausbildung
von Lehrpersonen



ZEITSCHRIFT ZU THEORIE UND PRAXIS DER GRUNDAUSBILDUNG
FORT- UND WEITERBILDUNG VON LEHRERINNEN UND LEHRERN

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 19
HEFT 2
JULI 2001
ISSN 0259-353X

Fachorgan der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)
Erscheint 3 mal jährlich: März, Juli, Oktober
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

Redaktion

Dr. Lucien Criblez, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastrasse 18a, 8006 Zürich,
Tel. B: 01 634 27 31, P: 031 961 49 53, E-Mail: criblez@paed.unizh.ch
Dr. Anni Heitzmann, Abt. für das Höhere Lehramt der Universität Bern, Muesmattstrasse 27a, Postfach,
3000 Bern 9, Tel. 031 926 16 65, 631 47 11, E-Mail: heitzmann@sis.unibe.ch und Didaktikum, Aarau
Dr. Helmut Messner, Didaktikum Lehrerbildungszentrum, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau,
Tel. 062 836 04 50 (53), Fax 062 836 04 69, E-Mail: helmut.messner@ag.ch
Dr. Christine Pauli, Morellweg 12, 3007 Bern, Tel. 031 371 22 35, E-Mail: cpauli@paed.unizh.ch
Prof. Dr. Kurt Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastrasse 18a,
8006 Zürich, Tel. 01 634 27 61 (27 53), Fax 01 634 49 22, E-Mail: reusser@paed.unizh.ch
Dr. Heinz Wyss, Obergässli 3, 2502 Biel, Tel./Fax 032 322 68 91, E-Mail: hwyss@freesurf.ch

Manuskripte in vierfacher Ausführung an ein Redaktionsmitglied senden.

Buchbesprechungen

Dr. Michael Fuchs, Baumgarten 13, 6210 Sursee, Tel. 041 921 57 42,
E-Mail: mfuchs@pzm-luzern.ch
Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Veranstaltungshinweise und Kurznachrichten

Beat Trottmann, Alzbachstrasse 48, 5734 Reinach, Tel. 062 771 42 68,
E-Mail: beat.trottmann@swissonline.ch

Zeitschriftenspiegel

Ueli Jurt, lic. phil., Grossmatt 6, 6052 Hergiswil, Tel. 041 630 47 46

Typoskript und Büro

Heidi Lehmann, CLIP, Schreinerweg 7, 3000 Bern 9
Tel./Fax 031 305 71 05, E-Mail: heidilehmann@bluewin.ch
Lektorat: Dr. Christine Pauli

Inserate und Stellenanzeigen

Verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen bei Herrn Fuchs oder
Frau Lehmann (Adresse s. oben)

Normen zur Abfassung von Manuskripten

Hinweise zur Herstellung druckfertiger Typoskripte können bei den Redaktionsmitgliedern oder
bei Frau H. Lehmann bezogen werden (Adressen s. oben).

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: sFr. 50.— (im Jahresbeitrag eingeschlossen)
Nichtmitglieder SGL: sFr. 60.—
Institutionen: sFr. 70.—

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.
Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Adressänderungen / Abonnementsmitteilungen

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Postfach, 3506 Grosshöchstetten
(Frau Eveline Schneuwly), Tel. 031 711 43 44.
Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 20.— (+ Versandkosten) bestellt werden
(solange Vorrat).

<http://www.bzl-online.ch>

Druck

Suter Print AG, Postfach, 3072 Ostermundigen

Editorial	<i>Kurt Reusser, Lucien Criblez, Anni Heitzmann, Helmut Messner, Christine Pauli, Heinz Wyss</i>	155
Schwerpunkt I	Begleiten und beraten in der berufspraktischen Ausbildung	
	<i>Diethelm Wahl</i> Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln	157
	<i>Fritz C. Staub</i> Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise	175
	<i>Kurt Eggenberger & Fritz C. Staub</i> Gesichtspunkte und Strategien zur Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen: Eine Fallstudie	199
	<i>Tina Hascher & Peter Moser</i> Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer	217
	<i>Jürg Schüpbach</i> Das Nachdenken über das eigene Lehren lernen. Unterrichtsnachbesprechungen in den Lehrpraktika durch den Dozenten der Allgemeinen Didaktik	232
	<i>Alois Niggli</i> Ein Mentoring-Programm mit Coaching-Anteilen für die Ausbildung von Lehrpersonen	244
	<i>Marianne Ludwig-Tauber</i> Lern- und Entwicklungsprozesse im Praktikum begleiten	251
	<i>Wilhelm Rein (1847-1929)</i> Übungsschule . Mit einer Einleitung von Lucien Criblez	260
Schwerpunkt II	Debatten im Anschluss an den Jahreskongress der SGL 2000 in Locarno	
	Zur Einführung in den 2. Themenschwerpunkt	268
Einübung von Üblichkeiten	<i>Gernot Böhme</i> Die Schule als moralische Anstalt. Moralische Probleme der Gegenwart und die Aufgabe der Schule	269
	<i>Rudolf Künzli</i> Von der erlaubten Verbindlichkeit des Üblichen. Kurzes Corolarium zu Gernot Böhmes Plädoyer für Üblichkeiten	271
	<i>Anton Hügli</i> Gernot Böhmes "Üblichkeiten": eine Replik	274
	<i>Gernot Böhme</i> Antwort auf Anton Hügkis Replik	279

Globalisierung als Herausforderung an die Pädagogik	<i>Rolf Dubs</i> Globalisierung und Individualisierung als Herausforderungen an eine reflexive Pädagogik - eine Replik auf Franz Schultheis	280
	<i>Hermann J. Forneck</i> Verstrickte Soziologie, lineare Pädagogik	284
Schule zwischen Ernstfall und Zufall	<i>Horst Rumpf</i> Schule zwischen Ernstfall und Zufall. Über lehrgangsförmige und nicht lehrgangsförmige Prozesse des Lernens und Verstehens	287
Bildungsforschung	Kurzberichte aus der Bildungsforschung	293
EDK	<i>Heinz Wyss</i> Die neu konzipierte Ausbildung will die Lehrerinnen und Lehrer besser auf ihre Berufsaufgabe vorbereiten, doch zu wenige gehen hin. Droht ein Mangel an Lehrkräften?	295
	Keine nationale Sprachenpolitik im Bildungsbereich?	298
Buchbesprechungen	<i>Anni Heitzmann</i> MÜLLER, H. & ADAMINA, M. (2000). Lernwelten	301
	<i>Bruno Achermann</i> RÜEGG, S. (2000). Weiterbildung und Schulentwicklung	302
	<i>Thomas Lindauer</i> BERTSCHI-KAUFMANN, A. (2000). Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern	304
Zeitschriftenspiegel		306
Veranstaltungskalender	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	308
Kurznachrichten		310
Autorinnen und Autoren	Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer	Umschlag D

In eigener Sache

Wir weisen darauf hin, dass die Beiträge zur Lehrerbildung nur ebenfalls eine *Homepage* (<http://www.bzl-online.ch>) besitzen. Man kann sich dort elektronisch als Abonnent/in registrieren und ein Gesamtverzeichnis aller thematischen BzL-Beiträge seit 1982 herunterladen.

Editorial

Berufspraktische Veranstaltungen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen gelten gemeinhin - zumindest in der Wahrnehmung der Beteiligten - als valide Inszenierungen und Orte des nachhaltigen Lernens. Kurse und Lehrveranstaltungen werden allgemein als umso wirksamer beurteilt, je 'praxisbezogener' sie in den Augen der Teilnehmenden angelegt sind. Gleichzeitig wird in fast allen Bereichen über unbefriedigende Effekte von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen geklagt. Vor allem bei traditionellen, auf reine Wissensvermittlung ohne individuelle Lernbegleitung und Nachbetreuung angelegten Formen - notabene der Mehrheit der Fort- und Weiterbildungskurse für Lehrpersonen - stellt sich die Frage nach ihrer Lerneffektivität.

Seit die Pädagogische Psychologie - unter Etiketten wie 'träges Wissen', 'Kluft zwischen Wissen und Handeln', 'Abholen der Lernenden bei ihren 'subjektiven Theorien', 'Situiertheit des menschlichen Lernens', 'reflexives', 'metakognitives' und 'biographisches Lernen', 'erweitertes Transferverständnis' - im Begriff ist, sich von einem *simplem Wissens-Anwendungsparadigma* des professionellen Lernens und der Verhaltensänderung zu verabschieden, ist der Blick auf den beschwerlichen, mitunter *weiten Weg vom Wissen zum Handeln* (Wahl) und damit auf die Bedingungen nachhaltigen Lernens schärfer geworden. Um persönliche Verhaltensstile, Denkmuster und Schemata zu ändern, reicht es offensichtlich nicht, pädagogisches, psychologisches und (fach)didaktisches Wissen bloss theoretisch zu vermitteln und auf einen quasi-automatischen Handlungstransfer zu hoffen. Auch traditionelle Praktika samt der herkömmlichen Formen ihrer Begleitung genügen in der Regel nicht, wenn das Ziel darin besteht, neue Erfahrungen zu machen und umzulernen. Nachhaltiges Neu-, Um- und Weiterlernen in anspruchsvollen Professionen, wie dem Lehrberuf, erfordert mindestens drei Bedingungen, die durch traditionelle Aus- und Weiterbildungsformen nicht gewährleistet sind (vgl. Wahl, in diesem Heft):

- das *Abholen der Lernenden durch die Herausforderung, Bewusstmachung und Problematisierung ihrer handlungsleitenden Kognitionen*; dazu müssen intuitiv wirksame Verhaltensmuster identifiziert und die mit ihnen verbundenen subjektiven Theorien (implizites Wissen) der Reflexion zugeführt werden;
- die *problemlösende Bearbeitung* (Differenzierung, Ergänzung Um- und Neuordnung) erkannter, d.h. bewusst gewordener Strukturen durch *reflexives Lernen* und durch *Nutzung von Expertenwissen*; hier sind weiterhin innovative und intelligente Formen des akademischen (wissenschaftsbezogenen) Unterrichts erforderlich;
- das *Einüben und Wiedereinfügen alternativer und verbesserter Sichtweisen und Handlungsstrukturen in die Handlungssteuerung*; wenn im ersten Schritt als verbesserungsfähig erkannte handlungsleitende Strukturen aus dem Handlungsstrom heraus gelöst und ausser Kraft gesetzt wurden, so müssen neu gebildete Strukturen nun konsolidiert und wiederum in den Handlungsstrom eingeführt werden.

Entscheidend ist, dass dies neben geeigneten Aus-, Fort- und Weiterbildungsstrukturen und einem durch alle Beteiligten geteilten Selbstverständnis des Lernens als ein eigenständiger und konstruktiver Prozess, *nicht ohne soziale Unterstützung*

durch *Experten* geschehen kann. Das heisst, um nachhaltiges professionelles Lernen zu fördern, braucht es intelligente Ausbildungsinszenierungen und vor allem *adaptive, individuums-, fach- und situationsbezogene Formen des Coaching und der Lernbegleitung*. Herkömmliche Formen hierzu (über deren Praxis und Wirksamkeit empirisch wenig bekannt ist) sind in der Lehrergrundausbildung die Besprechungen, wie sie in Lehrpraktika häufig vor und/oder nach dem Unterricht stattfinden.

Was sind nach dem Stand dessen, was die Pädagogische Psychologie über Bedingungen produktiver Verhaltensänderung, über Prozesse des Um- und Neulernens und dabei auftretende Probleme und Widerstände weiss, erfolgversprechende Formen, des Coaching, des Mentoring, der Lernbegleitung und der Lernberatung? Wie können Lehreraus- und Weiterbildung mit dem Ziel nachhaltigen professionellen Lernens gestaltet und weiter entwickelt werden?

Mit diesem Heft setzen wir die Serie von Beiträgen zu Konzepten und Ausbildungsformen der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen fort. Beschäftigte sich die erste Nummer des Jahrgangs mit *Grundfragen der handlungspraktischen Ausbildung* von Lehrerinnen und Lehrern, so ist das vorliegende Heft der *Funktion und Rolle von Lernbegleitung, Lernberatung, Coaching und Unterstützung* in schulpraktischen Studien bzw. in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen gewidmet.

Diethelm Wahl analysiert in seinem Beitrag, warum Menschen - insbesondere Lehrpersonen - so resistent sind gegen Veränderungen, und was sich in der Lehreraus- und Weiterbildung konkret und produktiv auf dem Weg zum nachhaltigen Um- und Weiterlernen tun lässt. *Fritz Staub* stellt erstmals in einer deutschen Publikation sein in der schulinternen Lehrerfortbildung der USA entwickeltes Modell des 'Fachspezifisch-pädagogischen Coaching' vor. Das durch eine Fallstudie ergänzte (*Kurt Eggenberger & Fritz Staub*) Modell der Unterrichtsentwicklung hebt sich ab vom derzeit modischen Verständnis von Coaching als einer allgemeinen Prozessberatung. Kernidee ist die aktiv-eingreifende, fachspezifische Unterstützung der Lernenden in einem interaktiven, auf reziproke Verständigung angelegten Setting der Unterrichtsentwicklung durch einen Fach-Coaching-Experten. *Tina Hascher* und *Peter Moser* beleuchten in ihrer empirischen Studie zur Betreuung von Lehrpraktika die Rollen und Unterstützungsformen von Praktikumslehrpersonen. Der Didaktik-Dozent *Jürg Schüpbach* reflektiert über seine langjährigen Erfahrungen als Begleiter von Lehrpraktika. *Alois Niggli* skizziert ein Mentoring-Programm für die Lehrerbildung, und *Marianne Ludwig-Tauber* reflektiert an Fallbeispielen die Coaching-Rolle von Praxislehrpersonen. Abgerundet wird der Schwerpunkt durch einen von *Lucien Criblez* eingeleiteten historischen Quellentext des Herbartianers *Wilhelm Rein* zur 'Übungsschule'.

In einem Ergänzungs-Schwerpunkt wird mit Diskussionsbeiträgen von *Gernot Böhme*, *Anton Hügli*, *Rudolf Künzli*, *Rolf Dubs* und *Hermann Forneck* nochmals Bezug genommen auf den SGL-Jahreskongress vom vergangenen Dezember in Locarno (vgl. die Einleitung in der Heftmitte). Ein Essay von *Horst Rumpf* schliesst den thematischen Teil des Heftes ab.

*Kurt Reusser, Lucien Criblez, Anni Heitzmann,
Helmut Messner, Christine Pauli, Heinz Wyss*

Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln

Diethelm Wahl

Noch immer führt die "Kluft zwischen Wissen und Handeln" in der Lehrerbildung zum dem eigenartigen Phänomen, dass sich trotz Lehrer-Studium oder Lehrer-Fortbildungen enttäuschend wenig Veränderungen im beobachtbaren Lehrerhandeln ergeben. Zu erklären ist dies durch hochgradig stabile handlungssteuernde Strukturen, die wie "kleine Drehbücher" das unterrichtliche Agieren von Lehrpersonen bestimmen. Will man Lehrerhandeln nachhaltig verändern, muss man die "mitgebrachten" handlungsleitenden subjektiven Theorien in einem ersten Lernschritt erst einmal bearbeitbar machen, sie in einem zweiten Lernschritt mit Expertenwissen anreichern und sie in einem dritten Lernschritt in neue handlungssteuernde Strukturen überführen. Damit dies gelingen kann, müssen in den (Um)Lernprozess - wie bei einem Sandwich - Phasen der individuellen Aneignung eingeschoben werden und es müssen zwischen die eher theoretischen Phasen - wie bei einem Sandwich - Phasen des Transfers in den Schulalltag geschoben werden. Da jede Lehrperson einen langen und komplizierten Lernweg zurückzulegen hat, muss durch lernwegflankierende Massnahmen dafür gesorgt werden, dass nachhaltiges (Um)Lernen stattfinden kann. Empirische Ergebnisse zeigen, dass die "Kluft zwischen Wissen und Handeln" durch dieses Vorgehen erfolgreich überwunden werden kann.

1. Wissen und Handeln: ein universelles Problem

Es war "die Kluft zwischen Wissen und Handeln" (siehe Mandl & Gerstenmaier, 2000), die mich schon immer in meinem Beruf als Lehreraus-, -fort- und -weiterbildner beschäftigt hat und die mich zuweilen auch schon verzweifeln liess. So wie der griechische Sisyphus den Stein den Berg hoch rollt, bilden wir Lehrerbildner unermüdlich Lehrpersonen aus, fort und weiter. Und so, wie der Stein jedesmal wieder den Berg herunter rollt, scheinen die erzielten Effekte wieder zu verpuffen. Besonders pikant ist dabei die in meinen eigenen Lehrveranstaltungen häufig gemachte Erfahrung, dass einerseits die Teilnehmerinnen und Teilnehmer subjektiv hoch zufrieden aus dem Seminar oder dem Kurs herausgehen und dies auch in der Prozessevaluation zum Ausdruck bringen, dass andererseits jedoch die Transferwirkungen auf das alltägliche Lehrerhandeln demgegenüber äusserst bescheiden sind. So kann ich nur Messner und Reusser zustimmen, wenn sie immer wieder auf die Notwendigkeit hinweisen, keine punktuellen, sondern nachhaltige und lebenslange Veränderungen im beruflichen Handeln von Lehrpersonen anzustreben (Messner & Reusser, 2000a und 2000b).

Die mangelnde Nachhaltigkeit angestrebter Effekte wird nicht nur seit langem beklagt (vgl. zusammenfassend Wahl, 1991, S. 1 ff.), sondern sie kommt auch in neuen empirischen Untersuchungen immer wieder zum Vorschein. So stellt Renate Schwarz-Govaers (in Vorb.) beim Vergleich von Erstsemestrigen mit Achtsemestrigen in der Pflegeausbildung fest, dass mit zunehmender Studiendauer das beobachtbare *Pflegehandeln* den studierten *Pflege-theorien* keineswegs immer näher kommt, sondern sich paradoxerweise eher weiter davon zu entfernen scheint. Eva Schmidt (in

Vorb.) kann zeigen, dass eine dreisemestrige Weiterbildung von Erwachsenenbildnern in einem Studien-Verbund-System, bestehend aus Selbststudienphasen und Wochenend-Präsenzphasen, trotz exzellenter subjektiver Zufriedenheit mit dem Studium das beobachtbare Handeln der Kursleiterinnen und Kursleiter nur in ganz wenigen (Ausnahme-)Fällen zu verändern vermochte. Am deprimierendsten sind jedoch die Ergebnisse von Anton Haas (1998). In der meiner Ansicht nach gründlichsten und durchdachtsten empirischen Untersuchung, die bislang zum alltäglichen Planungshandeln von Lehrpersonen vorgelegt wurde, kommt er zu dem erschreckenden Ergebnis, dass die im Lehrerstudium an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten (1. Phase der Lehrerausbildung) erlernten allgemein-didaktischen und fach-didaktischen Theorien ebenso wie die im eineinhalbjährigen Referendariat (2. Phase der Lehrerausbildung) im Mittelpunkt stehenden didaktischen Leitlinien im Laufe der Berufsausübung nahezu vollständig verschwinden. Übrig bleibt ein rudimentäres Planungshandeln, das an Schlichtheit fast nicht mehr zu unterbieten ist. Um so planen zu können, hätte man keine Lehrerausbildung von durchschnittlich 5 Jahren durchlaufen müssen; das wäre auch in fünf Stunden erlernbar gewesen!

2. Handlungstheoretische Erklärungsversuche

Warum ist dies alles so? Wie ist es zu erklären, dass mehrjährige Ausbildungsgänge, mehrsemestrige Fortbildungen und mehrtägige Weiterbildungen nahezu folgenlos bleiben können, betrachtet man die Auswirkungen auf das alltägliche berufliche Handeln von Lehrpersonen? Aus meiner eigenen theoretischen Position heraus (vgl. Wahl 1991, S. 18-64) sehe ich vor allem Ursachen, die mit jenen handlungssteuernden Prozessen und Strukturen zu tun haben, die für das berufsalltägliche Handeln von Lehrpersonen verantwortlich sind. Das berufliche Handeln von Lehrpersonen hat viele Dimensionen. Es umfasst beispielsweise planende Tätigkeiten, wie etwa die alltägliche Unterrichtsvorbereitung, es umfasst aber auch interaktive Tätigkeiten, wie etwa das Unterrichten selbst oder den Umgang mit Kollegen und Eltern. Alle diese Tätigkeiten können als Antworten auf alltägliche Anforderungen betrachtet werden, als bewährte Lösungen für stets wiederkehrende berufliche Probleme. Nach meiner Auffassung sind die handlungssteuernden Strukturen von Lehrpersonen so organisiert, dass sie eine sichere Orientierung im beruflichen Handlungsfeld erlauben. Erreicht wird dies durch *mehrere Teilstrukturen*.

Erstens werden, wie bei jedem Handeln, "Situationsklassen" oder "Situations-typen" oder "Situations-Prototypen" gebildet. Darunter sind "Strukturkomprimierungen" (vgl. Fuhrer, 1984, S. 169 f.) zu verstehen, die es ermöglichen, schnell und souverän auf eine Anforderung zu reagieren, weil das die aktuelle Situation charakterisierende Grundproblem in seinen wesentlichen Zügen schon bei früheren Bewältigungsversuchen analysiert wurde. Hans Aebli formuliert dies auf seine Weise: "Indessen ergibt schon eine oberflächliche Betrachtung des Menschen, dass im Strome seiner Handlungen Wiederholungen vorkommen. Zwar steigt man nie zweimal in den gleichen Fluss. Indessen: die Badeszenen gleichen sich!" (Aebli, 1980, S. 83). Erkennt also eine Lehrperson im "Flusse" ihres alltäglichen Handelns eine schulische "Badeszene" wieder, die sie früher schon erlebt und angemessen bewältigt hat, muss sie die schon gemachten Problemanalysen nicht noch einmal in vollem Umfange

durchlaufen, sondern kann ihre ganze Aufmerksamkeit auf die Frage richten, ob es sich tatsächlich um den gleichen Situationstyp bzw. den gleichen Situations-Prototyp bzw. die gleiche Situations-Klasse handelt wie bei früher durchlaufenen Handlungen. So erklärt es sich, dass in unseren insgesamt dreizehnjährigen Untersuchungen an Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern in der Regel für die Situationsklassifikation die meiste Entscheidungszeit verbraucht wurde (Wahl, 1991).

Zweitens werden die Handlungsmöglichkeiten von Lehrpersonen nicht in jeder Situation völlig neu erfunden, sondern das Handeln ist in kleinen, groben "Drehbüchern" organisiert. Damit ist gemeint, dass entsprechend den Situations-Klassen analog auch Handlungs-Klassen gebildet werden, um zielsicheres und effizientes Handeln in wiederkehrenden Situationen zu ermöglichen. "Klein" bedeutet, dass die Handlungstypen oder -klassen sehr fein gerastert sind. Wenn man schon bei Schachspielern annimmt, dass diese mehr als 50 000 verschiedene Schachpositionen mit zugehörigen "besten Zügen" kennen, so kann man bei menschlichen Interaktionen eine noch wesentlich höhere Zahl vermuten. "Grob" bedeutet, dass es sich eher um prototypische Strukturen handelt, die mit einer gewissen Unschärfe behaftet sind. So zeigte sich bei unseren Untersuchungen, dass bei einem Handlungs-Prototypen (wie etwa einer Aufforderung) keineswegs der genaue Wortlaut festgelegt ist, ebensowenig wie etwa der Name der gemeinten Person oder der beispielsweise wegzulegende Gegenstand. Der Umfang der noch zu treffenden Festlegungen (Art der Formulierung, Füllen der Leerstellen für Name, Gegenstand etc.) ist aber so gering, dass in der Regel sehr wenig Entscheidungszeit verbraucht wird. Und zwar so wenig, dass es den von uns untersuchten Lehrpersonen oftmals unmöglich war, introspektiv zu erkennen, wie z.B. eine aktuelle Formulierung zustande kam. Interessanterweise wurde die jeweilige, aktuell realisierte Variante des Handlungs-Prototyps in der Regel auch nicht im Gedächtnis behalten. Beim "stimulated recall" mit dem Videoband waren die Lehrpersonen teilweise überrascht, wie sie im Detail formuliert oder agiert hatten. Demgegenüber war die grobe Ausrichtung der Aktion kognitiv klar repräsentiert.

Drittens sind Situations-Prototypen und Handlungs-Prototypen einander zugeordnet. Es gibt 1:1-Zuordnungen, das bedeutet, dass zu einer typischen Situation in der Regel nur eine typische Reaktion gewählt wird. Es gibt 1:2-Zuordnungen, das bedeutet, dass für eine prototypische Situation zwei Handlungsalternativen vorliegen. Im Höchstfall konnten wir 1:6-Zuordnungen finden, das heißt, dass die Lehrperson bei Auftreten dieses Situationstyps unter sechs Handlungsalternativen auswählen kann. Dies war aber die Ausnahme. Die Regel waren 1:1- und 1:2-Zuordnungen. Da viele von uns eine biografisch erworbene "Behaviorismus-Phobie" besitzen, möchte ich ausdrücklich darauf hinweisen, dass es sich bei diesen Zuordnungen um keine festen Verknüpfungen und schon gar nicht um Reiz-Reaktions-Ketten handelt. Vielmehr "sieht" die Lehrperson mit dem Erkennen einer typischen Situation nahezu zeitgleich eine bis zwei, maximal sechs bewährte Handlungsmöglichkeiten. Es steht ihr frei, eine der ihr ins Bewusstsein gerückten Handlungsmöglichkeiten zu wählen oder dies zu unterlassen. Ergreift sie eine der zusammen mit der Situation "gesehenen" Handlungsklassen, so ist es ihr möglich, innerhalb weniger Sekunden zu agieren. Hält sie keine der "gesehenen" Handlungsklassen für situativ angemessen, dann wird

es schwierig. Sie muss jetzt eine Handlungsmöglichkeit, die bisher in dieser Situation noch nicht gezeigt wurde, konstruieren. Der Konstruktionsprozess ist dabei um ein Vielfaches zeitraubender als die Auswahl unter bewährten Alternativen und das Anpassen der gewählten Alternative an die situativen Gegebenheiten. In der Praxis kommt es darauf an, wieviel Zeit der Lehrperson zugestanden wird, um eine angemessene Handlungsmöglichkeit zu entwickeln. Beispielsweise sind beim Planungs-handeln, das sich nach Haas (1998, S. 206 f.) pro Lektion im Durchschnitt über etwa 20 Minuten erstreckt, die Voraussetzungen für eine Neukonstruktion viel besser als beim Interaktionshandeln, das sich in wenigen Sekunden abspielt.

Was ist die wesentliche Erkenntnis aus diesen handlungstheoretischen Überlegungen heraus? Die gebildeten Situationsklassen, Handlungsklassen und deren Zuordnungen erweisen sich als ganz ausserordentlich stabil. Langzeituntersuchungen über 7 Jahre hinweg zeigen, dass sich nur bei wenigen Lehrpersonen Änderungen in diesen zentralen handlungssteuernden Strukturen ergeben haben (vgl. Wahl, 1991). Diese enorme Änderungsresistenz ist es, die Ausbildungs-, Fortbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen als weitgehend unwirksam erscheinen lässt. Das Handeln von Lehrpersonen kann sich aus dieser handlungstheoretischen Perspektive nur ändern, wenn sich eine Änderung in den Situationsklassen ergibt, wenn also schulische Situationen zu neuen Prototypen von "Badeszenen" gebündelt und gruppiert werden. Lehrhandeln wird sich nur dann ändern, wenn sich eine Änderung in den Handlungsklassen ergibt, wenn also veränderte Prototypen des Handelns konstruiert werden oder wenn die Zuordnungen von Situations- zu Handlungsklassen neu gebildet und neu getroffen werden. Solche Änderungen zu erreichen, das ist schwierig. Denn hier greift man in Strukturen ein, die - wie Messner und Reusser (2000b, S. 282 f.) klar herausstellen - dem Akteur selbst in hohem Maße verborgen sind. Diese Strukturen sind zwar eindeutig bewusstseinsfähig und reflexiv bearbeitbar, aber dafür müssen erst die entsprechenden Voraussetzungen geschaffen werden. Geschieht dies nicht, dann geschieht auch nichts! Versäumt man es, in Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung Sorge dafür zu tragen, dass im Bereich dieser impliziten Handlungsstrukturen Veränderungen stattfinden, dann kommt es zu diesem eigenartigen, uns alle deprimierenden Effekt, dass trotz aufwändiger Kurs- und Seminardidaktik die Lehrpersonen zwar kognitiv bereichert und emotional wohlgestimmt die Maßnahme verlassen, ihr Handeln aber nach wie vor in den gleichen Bahnen verläuft.

3. Drei Schritte auf dem Weg zu nachhaltigen Veränderungen

Wie kann nachhaltiges Lernen initiiert werden? Sicherlich nicht so, wie wir es bisher versuchen. Das Vermitteln pädagogischen oder psychologischen Expertenwissens in Vorlesungen und Seminaren, den Standardformen unserer Ausbildungsgänge, ist im Prinzip nicht völlig falsch. Es missachtet aber zwei wesentliche Voraussetzungen: erstens wird keine Rücksicht auf die in die Aus- oder Fortbildung "mitgebrachten" handlungssteuernden Strukturen und Prozesse genommen, so dass relevante *theoretische* Einsichten gar nicht erst zu relevanten *persönlichen* Einsichten werden können. Zweitens bringen wir allen das Gleiche bei. Dabei gehen wir blind darüber hinweg, dass jede Person über ganz *einzigartige*, fein gerasterte Situations- und Reak-

tionsprototypen verfügt. Diese zu verändern, das ist das eigentliche Ziel! Gelingen kann dies nur durch das Begehen hochgradig *individueller* Lernwege.

Seit einigen Jahren versuchen wir, die beiden beschriebenen, wesentlichen Voraussetzungen für nachhaltige Veränderungen durch zwei unterschiedliche Lehr-Lern-Arrangements zu schaffen. Erstens wird durch einen dreischrittigen Lernprozess direkt an den handlungsleitenden Strukturen und Prozessen angesetzt durch Maßnahmen des Bearbeitbar-Machens (1. Lernschritt), des Entwickelns alternativer Lösungen durch Hinzufügen von Expertenwissen (2. Lernschritt) und des Überführens der entwickelten Lösungen in neue handlungsleitende (Prototypen-)Strukturen (3. Lernschritt). Zweitens werden innerhalb dieses dreischrittigen Lernprozesses ständig Phasen eingeschoben, in denen die einzelne Person an der eigenen Veränderung arbeitet. Dies geschieht einmal mitten in Vorlesung, Seminar oder Kurs. Diese Einschübe nennen wir "das kleine Sandwich", weil sie etwa jede halbe Stunde erfolgen sollen (Sandwich ist ursprünglich ein Eigennamen und bedeutet sinngemäß 'einschieben' oder 'dazwischenklemmen'). Daneben gibt es "das große Sandwich". Damit ist gemeint, daß zwischen Vorlesungen, Seminare oder Kurstage mehrtägige oder mehrwöchige Transferphasen geschoben werden. In diesen Zeiträumen beobachten sich die Teilnehmenden selbst, rekonstruieren ihre handlungssteuernden Strukturen und Prozesse, entwickeln Lösungen, probieren die Lösungen aus und verändern damit in engem Bezug zur alltäglichen Praxis ihr berufliches Alltagshandeln. Nachfolgend sollen diese drei Lernschritte ganz praktisch beschrieben werden.

3.1 Handlungsleitende subjektive Theorien bearbeitbar machen durch vielfältige Formen des Bewusstmachens, des Problematisierens und der Konfrontation

Ziel ist, all das ausser Kraft zu setzen, was bisher das Handeln gesteuert hat. Dazu muss in die Prozesse der Situationswahrnehmung mit zugehöriger Prototypenstruktur ebenso eingegriffen werden wie in die Prozesse der Handlungsauswahl mit zugehöriger Prototypenstruktur. Da es sich um sehr schnelle und überwiegend implizite Abläufe handelt, die sich im Sekundenbereich bewegen (Handeln unter Zeitdruck!), sind zwei Wege zu beschreiten. Einmal muss die *Zeit* 'verlängert' werden, in der die Entscheidungen getroffen werden. Dies ist durch verschiedene Formen der Handlungsunterbrechung zu erreichen. Zum anderen muss die *Bewusstheit* für das eigene Handeln erhöht werden: was bisher implizit ablief, soll jetzt explizit bearbeitet werden. (vgl. Wahl, 1991, S. 188 f.). Beide Bemühungen unterstützen sich gegenseitig: durch Handlungsunterbrechungen wird die Chance für bewusst gesteuertes Handeln erhöht; umgekehrt verlängern bewusst wahrgenommene Situationen und eine bewusst getroffene Handlungsauswahl den Handlungsprozess um ein Vielfaches. Natürlich wird es dem Akteur dadurch unmöglich, schnell und intuitiv zu handeln. Er verliert in allen jenen Bereichen seine Handlungssicherheit, in denen er beginnt, implizit verlaufende Handlungsprozesse zu unterbrechen, um bewusst zu agieren. Das verändert das gesamte Interaktionsgeschehen. Subjektiv wird dies im günstigen Fall als eine Herausforderung erlebt, im ungünstigen Fall als eine Belastung. Beides berichten Teilnehmende, wenn sie beginnen, sich auf Maßnahmen einzulassen, die zu diesem ersten Schritt gehören. Die einzelnen Maßnahmen selbst lassen sich oberflächlich danach ordnen, in welchem Ausmaß sie zur Auseinandersetzung mit dem ei-

genen Handeln anregen. Es gibt Formen, die eher zu einer schwächeren und andere, die eher zu einer intensiveren Auseinandersetzung führen. Beginnen wir mit den milderen Formen.

Selbstreflexionen zu eigenem Erleben als Lernende/r mit anschließendem Perspektivenwechsel

Durch die Teilhabe an vorschulischen, schulischen und hochschulischen Lernprozessen hat jede Person nahezu in allen Bereichen des Lehrens und Lernens relevante persönliche Erfahrungen gemacht. So ist jedem vertraut, was es heisst, von einer Lehrperson abgelehnt oder gemocht zu werden, jeder hat in irgend einem Bereich Lernschwierigkeiten oder Lernerfolge gehabt, jeder hat schon an seinen eigenen Fähigkeiten gezweifelt oder war stolz auf sich, jeder war schon Opfer der verschiedensten Erziehungsmaßnahmen (Lob, Tadel, Strafe), jeder hat Formen wie Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit usw. erlebt. Diese Erlebnisse sind nicht nur kognitiv präsent, sondern sie haben auch ganz starke emotionale Anteile.

Beispiel: Viele unserer Lehrerstudenten und Lehrer geniessen es, vor einer Klasse zu stehen, alle Fäden in der Hand zu halten, den Unterrichtsprozess mit zahlreichen Fragen zu steuern und insgesamt viel Zeit in kollektiven Lernphasen zu verbringen. Schiebt man innerhalb der Ausbildung oder Fortbildung eine Selbstreflexionsphase ein, in der sich eben diese Personen an frühere oder auch an derzeitige Lehrende erinnern sollen, die überwiegend im Frontalunterricht gelehrt, viele Fragen gestellt und den Lernenden nur wenig Spielraum für eigene Lernwege gelassen haben, so werden selten positive Erlebnisse erinnert. Ganz praktisch kann die Selbstreflexion in mehreren Abschnitten ablaufen: *1. Abschnitt:* Jene Person, welche die Aus-, Fort- oder Weiterbildung leitet, erzählt möglichst anschaulich von eigenen Erlebnissen als Schülerin oder Schüler. So erzähle ich an dieser Stelle gerne von einem Geographielehrer meines Gymnasiums, der nahezu den gesamten Unterricht fragend-entwickelnd gestaltete und der, obwohl er menschlich recht sympathisch war, uns die Freude an diesem Fach sehr schwer machte. Eines Tages wollte er den Begriff "Opalinus-Ton" mit mir erarbeiten. Seine geniale Idee: Über den 'Opa' zum 'Opalinuston' zu kommen. Da ich jedoch zu meinem Großvater nie Opa gesagt habe, lief sein Impuls: "Wie sagst du denn zu deinem Großvater?", völlig ins Leere. Daran schloss sich nun eine mehrminütige Sequenz an, in der er verzweifelt versuchte, mich auf den Begriff Opa zu führen um zum Opalinuston gelangen zu können, was letztendlich ein völliger Fehlschlag war. Obwohl dies Jahrzehnte her ist, erinnere mich noch gut an das peinliche Gefühl, vor der gesamten Klasse im Geographieunterricht über meine Familie ausgefragt zu werden, ohne zu wissen, wohin das führen sollte. *2. Abschnitt:* In Einzelarbeit sollen die Teilnehmenden eigene Erlebnisse aus Schul- oder Hochschulzeit oder aus Fortbildungen sammeln. *3. Abschnitt:* In Partnerarbeit berichtet jede Person einer anderen die erinnerten Erlebnisse. *4. Abschnitt:* Nun wird zum Perspektivenwechsel aufgefordert: "Rekonstruieren Sie die letzte(n) Unterrichtsstunde(n) die Sie selbst gehalten haben: wieviel Zeit nahm Frontalunterricht ein, wieviel Zeit konnten die Lernenden individuelle Lernwege gehen?" *5. Abschnitt:* Die Ergebnisse werden in Partner- oder Kleingruppenarbeit verglichen. Aufgabe ist dabei, sich in die Rolle jener Schülerinnen und Schüler zu versetzen, die ihrerseits die rekonstruierten Unter-

richtsstunden über sich ergehen lassen mussten. Da die Mehrzahl der rekonstruierten Stunden überwiegend aus Frontalunterricht bestehen, wird ein kognitiv-emotionaler Konflikt zwischen eigenem Leiden in der Schülerrolle und dem aktuellen eigenen Zufügen von Leid in der Lehrerrolle erzeugt. Dies macht es schwer, in genau gleicher Weise weiter zu unterrichten. Damit ist das aktuelle unterrichtliche Handeln ein wenig in Frage gestellt und damit bewusst geworden. Eine gewisse Bereitschaft zur Veränderung (siehe zweiter Lernschritt) ist in vielen Fällen beobachtbar.

Bewusstmachungswirkungen des "pädagogischen Doppeldeckers"

Eine Besonderheit in der Lehrerbildung ist die Doppelung von Lehr-Lernprozessen. Jene Personen, die bei uns *Lernende* sind, sind ausserhalb der Lehrerbildung *Lehrende*. Diese Doppelrolle, zugleich lernende und lehrende Person zu sein, wird auf Anregung von Geissler (1985) als "pädagogischer Doppeldecker" bezeichnet. Die Bewusstmachungschancen des "pädagogischen Doppeldeckers" sind enorm, werden aber viel zu selten genutzt. In positiver Weise können in die Lehrerbildung mitgebrachte Vorstellungen dadurch außer Kraft gesetzt werden, dass neuartige, konstruktive Formen der Interaktion, Kommunikation oder der didaktisch-methodischen Gestaltung "am eigenen Leibe" als wirksam erlebt werden. In eingeschobenen metakommunikativen Phasen reflektieren die Teilnehmenden ihre persönlichen Eindrücke und vergleichen die gewohnten Formen mit den neuen Formen. So sind beispielsweise viele Lehrerinnen und Lehrer der Überzeugung, man solle den Lernenden möglichst lange vorenthalten, worum es geht, um sie neugierig zu machen. Haben jedoch die Lehrpersonen in einer Fortbildung einmal am eigenen Leibe erfahren, wie sinnvoll z.B. ein Advance Organizer als vorab gegebene Themenvernetzung sein kann, in der in wenigen Minuten in mehrfachcodierter Form (Wort, Bild, Episode, Analogie) das gesamte Thema im Überblick dargestellt wird, dann sehen sie ihre bisher praktizierte "Osterhasenpädagogik" samt den "Kinder-Überraschungs-Einstiegs-Eiern" mit anderen Augen. Entscheidend bei der Nutzung des "pädagogischen Doppeldeckers" ist es, in regelmäßigen Abständen den Lehr- und Interaktionsprozess zu unterbrechen, um die "hier und jetzt" gemachten Erfahrungen zum Gegenstand zu machen. Natürlich ist der Anspruch, der aus dieser Hinsicht an uns Lehrende gerichtet wird, sehr hoch. Es wird uns abverlangt, jene Formen der Interaktion, Kommunikation, der Gestaltung von Lernumgebungen und der Gestaltung des Lernklimas, die wir theoretisch für sinnvoll und empirisch für begründet halten, modellhaft vorzuführen. Nur so können andersartige Erfahrungen gemacht werden, die ihrerseits in Kontrast zu früheren Erfahrungen stehen. Die daraus resultierenden Konflikte stellen unreflektiert für richtig gehaltene und intuitiv praktizierte Vorgehensweisen in Frage und bereiten damit den Boden für die im zweiten Lernschritt skizzierten Veränderungen.

Selbstbeobachtung in realen schulischen Situationen

Wenn alltägliches unterrichtliches Handeln rasch und weitgehend implizit abläuft, dann bleibt wenig Raum, um sich zu ändern. Versucht man jedoch, die Bewusstheit zu erhöhen, verlangsamt sich der Handlungsprozess und die ablaufenden Kognitionen und Emotionen treten deutlicher hervor. Erreichen kann man dies dadurch, dass den Teilnehmenden Aufgaben zur Selbstbeobachtung in Praxissituationen gegeben

werden. Bei Lehrerstudenten können diese in den Tages- und Blockpraktika abgearbeitet werden, bei diensttuenden Lehrerinnen und Lehrern kann die Selbstbeobachtung in den eingeschobenen Phasen des "großen Sandwiches" geschehen. Zwei Arten von Beobachtungsaufträgen sind sinnvoll. 1. *Beobachtbares Agieren*: Während der Praxisphasen sollen die Lehrenden ganz bewusst auf einen bestimmten Aspekt des eigenen *Agierens* achten. Im Kommunikationsbereich könnten sie beispielsweise beim Einzelgespräch mit einem Schüler überprüfen, wieviel Sprechzeit die Lehrperson und wieviel Sprechzeit der Schüler empirisch beansprucht. Beim Unterrichten könnten sie beispielsweise ganz grob die Zahl der gestellten Fragen zählen oder auch, wie viele Sekunden sie selbst nach einer Frage warten. Bei Gruppenarbeiten könnten sie entsprechend der Nürnberger Untersuchungen (vgl. Dann, Dietrich & Rosenbusch, 1999) beispielsweise darauf achten, wie oft sie bei einer Gruppenarbeit eingreifen und ob diese Eingriffe eher responsiven oder invasiven Charakter haben, ob die Gruppe die Lehrperson also zum Eingreifen ermuntert hat oder ob die Lehrperson interveniert hat, ohne dass sie von der Gruppe angefordert wurde. Das bewusste Achten auf das eigene Agieren führt sicherlich zu einer Veränderung des Handelns. Dieser Reaktivitäts-Effekt kann aber in Kauf genommen werden. Wichtig ist vielmehr, dass das eigene Handeln mit erhöhter Bewusstheit überwacht wird. Dadurch wird es verlangsamt und in manchen Fällen auch unterbrochen. Damit sind wichtige Voraussetzungen für einen Änderungsprozess geschaffen. 2. *Innerer Dialog*: Während der Praxisphasen sollen die Lehrenden versuchen, die eigenen handlungssteuernden Gedanken und Gefühle zu identifizieren. Dass dies gut möglich ist, zeigen Versuche an Lehrpersonen wie auch zahlreiche Selbstversuche (vgl. Wahl, 1991). Jedoch erhöht das Achten auf innerpsychische Prozesse ebenso wie das Achten auf beobachtbares Agieren die Komplexität des (Mehrfach-)Handelns. Neben den anderen zu steuernden Handlungen (Kommunikation, Lehrmethodik usw.) kommt als weiterer Handlungsstrang das sensible Registrieren und verlässliche Speichern der blitzartig ablaufenden gedanklichen und emotionalen Prozesse hinzu. Meichenbaum (1979) nennt diese den "inneren Dialog". Die introspektive Vorgehensweise führt eindeutig zu einer erhöhten Bewusstheit und liefert viele Einsichten in das eigene Handeln. Geht es beispielsweise um die Frage, wie ich mit Lernenden umgehe, die mir eher sympathisch sind im Vergleich zu Lernenden, mit denen ich nicht so gut zurecht komme, so liefert die Introspektion nicht nur wichtige Erkenntnisse in das eigene "Funktionieren", sondern sie kann auch wie ein Stopcode bzw. wie eine Handlungs-Unterbrechungs-Strategie wirken (vgl. Schlottke & Wahl, 1983, S. 37 f.; Wahl, Weinert & Huber, 1984, S. 395 f.).

Handlungsrekonstruktion mit der WAL (Weingartner Appraisal Legetechnik)

Wiederholte, differenzierte Selbstbeobachtungen des eigenen Agierens wie der eigenen Gedanken und Gefühle können geordnet werden. In einer stark vereinfachten, gut praktikablen Variante der Weingartner Appraisal Legetechnik WAL (vgl. Wahl, 1991, S. 149 ff.) notieren die Lehrerstudenten oder Lehrpersonen sowohl die wahrgenommenen eigenen Handlungen als auch die zugehörigen, introspektiv erfassten Gedanken und Gefühle. Alles wird auf Kärtchen geschrieben, so dass sich die Situationen hinterher zu Situationsklassen ordnen lassen und die Aktionen zu Handlungs-

klassen. Dazwischen kommen die notierten Gedanken und Gefühle zu liegen. Nach unseren Erfahrungen erzeugt diese Vorgehensweise tiefe Einsichten in die eigene Handlungssteuerung und kommt dem eingangs beschriebenen Ziel, direkt an den handlungssteuernden Strukturen und Prozessen anzusetzen, in idealer Weise nahe (Beschreibung der vereinfachten Variante in Schlottke & Wahl, 1983, S. 20-33).

Erleben spontanen eigenen Handelns mit der Methode "Szene-Stop-Reaktion"

Das eigene unterrichtliche Handeln kann nicht nur in der wirklichen Praxis erlebt werden, es kann auch realitätsgetreu simuliert werden. Hieran gibt es sicherlich Zweifel, weil Simulationen die schulische Wirklichkeit nur unzureichend abbilden können. Dennoch zeigen unsere eigenen empirischen Untersuchungen (vgl. Wahl et al., 1983, S. 145 ff., S. 165 ff., S. 176 ff.; Wahl, 1991, S. 176 f.), dass unter einer bestimmten Voraussetzung eine hohe Ähnlichkeit zwischen beruflichem Alltagshandeln und simuliertem Handeln besteht: die agierende Person darf nicht mehr Entscheidungszeit zur Verfügung haben als im Unterricht auch. Das bedeutet, dass in der Simulation Sorge dafür getragen werden muss, dass sehr schnell gehandelt wird. Dazu haben wir die Methode "Szene-Stop-Reaktion" entwickelt (vgl. Wahl et al., 1995, S. 200). Hierbei wird in Lehrveranstaltung oder Kurs eine Situation dargeboten. Dies kann über einen kurzen Videoausschnitt geschehen. Leider ist solches Material selten. Möglich ist auch eine anschauliche Schilderung, die mündlich oder schriftlich gegeben werden kann. Hohen Aufforderungscharakter hat das Anspielen einer Szene im Rollenspiel. Allen vier Formen (Video, Rollenspiel, mündliche Schilderung, schriftliche Schilderung) ist eines gemeinsam: die Episode endet abrupt an einem vorgegebenen Punkt. Sobald die Szene stoppt, muss die entsprechende Person handeln. Dabei ist es ausdrücklich verboten, sich minutenlang mit der Reaktionswahl Zeit zu lassen und dann unverbindlich zu formulieren "Hier würde ich", "Vielleicht könnte ich hier" Nach unseren empirischen Ergebnissen und praktischen Erfahrungen geht bei einem solchen Vorgehen der Wert der Methode verloren, weil die Ähnlichkeit zwischen Alltagshandeln und Simulation zu gering wird. Es ist also unverzichtbar, die Teilnehmer zu einer sofortigen Reaktion zu bewegen. Da Schreiben im Vergleich zum Sprechen recht lange dauert, ist das sofortige Notieren einer Reaktion nur zweite Wahl. Beste Erfahrungen haben wir hingegen mit Partnerrollenspielen gemacht. Hierbei wiederholt die erste Person die entscheidenden Worte oder entscheidenden Aktionen der Episode, worauf die zweite Person unmittelbar zu reagieren hat. Ein solches Arrangement ist nicht nur in kleinen Seminaren oder Fortbildungsgruppen möglich, sondern auch im großen Hörsaal. Dieser Hinweis scheint mir wichtig, weil gegen die hier beschriebenen Formen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen häufig eingewendet wird, die entsprechenden personellen Ressourcen seien nicht gegeben. Folglich sei es utopisch, an den handlungssteuernden Prozessen und Strukturen anzusetzen. Natürlich ist es einfacher, mit kleinen, konstanten Personengruppen über lange Zeiträume zu arbeiten, als große Teilnehmerzahlen für kurze Zeit schulen zu müssen. Dennoch ist selbst unter solch ungünstigen Voraussetzungen eine Annäherung an den dreischriftigen Lernprozess möglich. Insbesondere Formen wie Selbstreflexion mit anschließendem Perspektivwechsel, metakommunikatives Thematisieren der pädagogischen Doppeldeckersituation sowie die

Methode Szene-Stop-Reaktion sind unter nahezu allen Rahmenbedingungen wirkungsvoll einsetzbar.

Feedback zu realem unterrichtlichem Handeln

Die Methode "Szene-Stop-Reaktion" löst schon ganz erhebliche Auseinandersetzungen mit dem eigenen Handeln aus. Dennoch können negative Affekte noch gut mit dem Argument abgewehrt werden, es handle sich um Simulationen und nicht um die Realität. Darüber hinaus handelt es sich lediglich um kurze, rollenspielartige Aktionen ohne größere Konsequenzen. Ganz anders verhält es sich bei den folgenden Feedback-Prozeduren. Hier befinden sich Akteur und feedbackgebende Person im realen, alltäglichen Berufsfeld. Die Rückmeldung betrifft damit einen zentralen Ausschnitt aus der Lebenswelt des Akteurs und kann somit tiefgehende Wirkungen erzielen. Deshalb muss mit dieser Vorgehensweise auch sehr sorgfältig umgegangen werden: negative Verläufe sind nur schwer korrigierbar. Die feedbackgebenden Personen können, gestuft nach dem Wirkungsgrad, die Tandemperson, eine supervidierende Person oder die Schülerinnen/Schüler des Akteurs sein. Erfolgt das Feedback durch die *Tandemperson*, kann es in der Regel noch am günstigsten aufgenommen werden. Tandempartner ist ja jene Person, die sich der Akteur selbst ausgewählt hat, zu der eine sympathische und symmetrische Beziehung besteht (vgl. Wahl, 1991, S. 195 ff.; Wahl et al., 1995, S. 83 f. und S. 166 ff.). Die Tandemperson kommt nur nach vorheriger Absprache in den Unterricht und beobachtet gemeinsam festgelegte Aspekte. Da das Praxistandem insgesamt als sozio-emotionale Stütze erlebt wird, mehr noch als die Kleingruppe (vgl. Schmidt, in Vorb.), kann selbst konfrontierendes Feedback in der Regel noch gut verarbeitet werden. Schwieriger wird dies schon, wenn eine *supervidierende Person* in den Unterricht kommt, etwa der Kursleiter oder der Hochschullehrer. Hier ist die Symmetrie der Kommunikation wegen des Kompetenzunterschiedes nicht mehr gegeben und es ist letztlich auch nicht sicher gestellt, dass die persönliche Beziehung tragfähig ist. Konfrontierendes Feedback wird deshalb vom Akteur als ausserordentlich verunsichernd wahrgenommen. Positive Folge kann eine intensive Auseinandersetzung mit den thematisierten Aspekten des unterrichtlichen Handelns sein. Im negativen Fall wird das Feedback als belastend erlebt und kann durchaus auch die Änderungsmotivation untergraben. Noch intensiver wirkt nach unseren Erfahrungen jenes Feedback, das die *betroffenen Schülerinnen oder Schüler* dem Akteur zurückmelden. Dies gilt vor allem dann, wenn die Schülerinnen und Schüler das Handeln des Akteurs völlig anders bewerten, als es dieser erhofft hat. Dies weiss jeder, der schon in Hochschule oder Fortbildungskurs Feedbackrunden zu seinen eigenen Veranstaltungen durchgeführt hat. Kritik am eigenen Handeln, vielleicht auch noch ungeschickt oder unhöflich formuliert, kann einem noch lange nachgehen. Deshalb muss gut überlegt werden, ob und in welcher Form Lehrende zum Zwecke der Bewusstmachung Feedback von Lernenden einholen sollen.

Insgesamt sind mit allen diesen Formen (Selbstreflexionen, Perspektivwechsel, pädagogischer Doppeldecker, Selbstbeobachtung des Handelns, introspektives Erfassen handlungsleitender Gedanken und Gefühle, Handlungsrekonstruktion mit der WAL, Szene-Stop-Reaktion, Feedback im Praxisfeld durch Tandempartner/Supervi-

sor/Schüler) ganz verschieden wirkende und auch ganz verschieden aufwändige Verfahren zusammengestellt. Alle haben das Ziel, in die Lehrerbildung mitgebrachte handlungsleitende Strukturen und Prozesse bewusst zu machen, sie zu unterbrechen und dadurch letztlich erst einer systematischen, individuell einzigartigen Bearbeitung zugänglich zu machen. Alle diese Formen sind in den letzten Jahren intensiv und erfolgreich erprobt worden. Dies geschah in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, in der Weiterbildung von Hochschullehrern, Erwachsenenbildnern, Lehrerbildnern und natürlich auch Lehrern aller Schularten.

3.2 *Verändern handlungsleitender subjektiver Theorien durch Hinzufügen von Expertenwissen und Entwickeln neuer Problemlösungen*

Ziel ist es, professionelle Handlungsalternativen zur mitgebrachten prototypenorientierten Handlungssteuerung zu entwickeln. Dies ist kein einfaches Unterfangen, weil der Ausgangspunkt für eine Veränderung bei jeder Person ein anderer ist. Zumindest war es bei unseren empirischen Untersuchungen eines der wichtigsten Ergebnisse, dass die handlungsleitenden subjektiven Theorien der von uns untersuchten Lehrer, Hochschullehrer und Erwachsenenbildner individuell sehr verschieden waren. Diese kognitiv-emotional-aktionale Einzigartigkeit verbietet es geradezu, allen das Gleiche zu lehren. Da personelle und finanzielle Ressourcen jedoch in der Regel keine auf jedes einzelne Individuum abgestimmte Lehrerbildung ermöglichen, haben wir als pragmatischen Kompromiss das kleine und das große Sandwich entwickelt (Wahl, 2000). Die grundlegende Idee dabei ist, zwei Dinge miteinander zu verbinden. Einmal die Vermittlung von *Expertenwissen* durch uns als Lehrende, wie wir es aus der traditionellen Lehrerbildung gewohnt sind. Zum anderen aber auch die individuelle Auseinandersetzung mit diesem Expertenwissen. Hier sucht jede Person, entsprechend der im ersten Lernschritt bewusst gemachten eigenen Handlungssteuerung, nach *persönlichen Handlungsalternativen*. Daraus ergibt sich für unsere Lehre eine ganz charakteristische Struktur: zwischen Phasen kollektiver Informationsvermittlung werden möglichst umfassende Phasen individueller Problemlösung geschoben. Beim "kleinen Sandwich" geschieht dies innerhalb der Veranstaltung selbst (vgl. Gerbig & Gerbig-Calcagni, 1998). Beim "großen Sandwich" geschieht dies in der Zeit zwischen den Veranstaltungen. Somit entsteht eine selbstähnliche, fraktale Struktur mit kleinen "Einschüben" innerhalb von Kurs, Seminar oder Vorlesung und großen "Einschüben" zwischen den Kursteilen, Seminarsitzungen oder Vorlesungsterminen. Es ist sicherlich didaktisch wesentlich anspruchsvoller, eine Veranstaltung nach dem Sandwich-Prinzip zu konzipieren, als traditionell zu lehren. Umgekehrt erscheint es nicht nur aus den oben angestellten theoretischen Überlegungen und empirischen Untersuchungen heraus angezeigt, so zu arbeiten, es lohnt sich auch ganz praktisch! Es zeigen sich nämlich nicht nur ganz erfreuliche Kompetenzzuwächse (vgl. Gerbig, 1997), sondern darüber hinaus erleben sich beispielsweise in der Hochschullehre die Studierenden innerhalb sandwichartig strukturierter Veranstaltungen als signifikant motivierter, glauben die Inhalte besser verstanden zu haben, fühlen sich zu stärkeren metakognitiven Aktivitäten angeregt und bewerten die didaktischen Fähigkeiten des

Dozenten deutlich höher als in konventionellen Lehrveranstaltungen (vgl. Bosch, 2001).

Wie kann man sich die Realisierung des Sandwich-Prinzips ganz praktisch vorstellen? Angenommen, es geht inhaltlich um kooperatives Lernen. Dann müsste im ersten Lernschritt schon bewusst geworden sein, welche handlungssteuernden Strukturen und Prozesse zum kooperativen Lernen in Vorlesung, Seminar oder Fortbildungskurs "mitgebracht" wurden. Folgende Methoden könnten also schon eingesetzt worden sein: *Selbstreflexion* (Gruppenarbeiten, die ich als Schüler oder Student oder Lehrer selbst erlebt habe), *Selbstbeobachtung* des eigenen Handelns beim Gruppenunterricht, *introspektive* Erfassung der handlungssteuernden Gedanken und Gefühle, bei erfahrenen Teilnehmenden möglicherweise eine *WAL* (Dann et al., 1999 und Haag, 1999, konnten beispielsweise zeigen, wie valide solche Handlungsstrukturen rekonstruierbar sind), *Szene-Stop-Reaktion* oder *Feedbackverfahren*. Die mitgebrachten, handlungsleitenden subjektiven Theorien müssten somit bearbeitbar sein. Jetzt wäre der Zeitpunkt für die Vermittlung von Expertenwissen gekommen. Beispielsweise könnte über "neue Aspekte einer Didaktik des Gruppenunterrichts" informiert werden, wie Dann et al. ihr elftes Kapitel nennen (1999, S. 331 ff.). Es könnten auch die "Bedingungen effektiven Lernens in Kleingruppen" (Huber, 1999) dargestellt sowie über besonders wirkungsvolle Formen "reziproken Lehrens und Lernens" (Stebler, Reusser & Pauli, 1994) gesprochen werden. In diese Informations-Aufnahme-Phasen müssten in regelmäßigen Abständen Phasen "eingeschoben" werden, in denen die Teilnehmer prüfen, welche Aspekte des Expertenwissens ihnen helfen, begründete Alternativen zu ihrem bisherigen Handeln zu finden. Dies geschieht idealer Weise in Einzelarbeit, da jede Person sozusagen an "einer anderen Baustelle" arbeitet, es also mit einem besonderen, individuellen Problem zu tun hat. Weil es erfahrungsgemäß oft schwer ist, in Einzelarbeit Probleme anzugehen, ist auch die Partnerarbeit als sinnvoller Einschub zu betrachten, besonders dann, wenn im Praxistandem versucht wird, Lösungen zu finden. Besonders elegant ist es natürlich, sinnvolle Formen kooperativen Lernens sowohl in die Informations-Aufnahme-Phasen als auch in die eingeschobenen Verarbeitungs-Phasen einzubauen. So könnten wichtige Texte in Form reziproken Lehrens und Lernens bearbeitet werden oder es könnten die Ergebnisse der individuellen Problemlösephasen in Form eines Gruppen-Puzzles ausgetauscht werden. Das persönliche Erleben wirkungsvoller kooperativer Methoden im "pädagogischen Doppeldecker" führt nach unseren Erfahrungen eindeutig zu einem tieferen Verstehen der theoretischen Inhalte. Auf diese Weise ergibt sich eine didaktisch höchst interessante Struktur, deren Ziel keine triviale Methodenvielfalt ist, sondern der wohl begründete, ständige Wechsel zwischen der Aufnahme von Expertenwissen und der Weiterverarbeitung zu individuellen Problemlösungen.

Führt man diese Gedanken weiter, so haben die Teilnehmenden die Aufgabe, die entwickelten Problemlösungen außerhalb der Lehrveranstaltung zu erproben. Auf das eben beschriebene "kleine Sandwich" folgt nun das "große". Besonders gut kann dies in der Lehrerfort- und -weiterbildung realisiert werden. Hier verfügen die Teilnehmer über eine ständige, alltägliche Berufspraxis. Dort können und sollen sie die ausgearbeiteten Lösungen erproben. Weitaus problematischer ist dies in der Lehrer-Erstausbildung. Diese ist noch weitgehend so organisiert, dass in ein stark theorieorientiertes

Studium verhältnismässig wenige praktische Berufserprobungen eingeschoben sind. Es ist dort also wesentlich schwerer, die entwickelten Problemlösungen im nachfolgend beschriebenen dritten Lernschritt in neue handlungsleitende Prozesse und Strukturen zu überführen.

3.3 Überführen neuer Handlungsalternativen in die implizite Handlungssteuerung

Ziel ist es, dadurch nachhaltige Veränderungen im Lehrhandeln zu erreichen, dass modifizierend in die Prototypenstruktur eingegriffen wird. Situationsprototypen, Reaktionsprototypen sowie deren Zuordnungen sollen sich also in einer Weise ändern, dass eine *stabile Neuorganisation* der Handlungsstrukturen und Handlungsprozesse erfolgt! Dies ist eine höchst anspruchsvolle Absicht, aber aus meiner Perspektive die einzige, die wirklich Sinn macht. Was hilft es denn, wenn Teilnehmende am Ende von Veranstaltungen differenzierte Kenntnisse z.B. über kognitive Motivationstheorien der Bochumer Schule besitzen und diese brilliant verbalisieren können, (was z.B. am Ende der ersten und zweiten Ausbildungsphase gerne abgeprüft wird), wenn ihr alltägliches berufliches Handeln sich nach wie vor beispielsweise an einer naiven Überraschungs-Didaktik orientiert? Will man nachhaltige Veränderungen erreichen, muss der oben beschriebene Weg konsequent zu Ende gegangen werden. Das bedeutet: unsere Arbeit ist nicht mit dem Vermitteln von Expertenwissen und dem Aufzeigen neuer Handlungsalternativen zu Ende, wie die Mehrzahl von Lehrerbildnern heute immer noch glauben, sondern wir müssen Sorge dafür tragen, dass die neuen Erkenntnisse zu einer veränderten Wahrnehmung unterrichtlicher Situationen und zu einer veränderten Auswahl von Handlungen führen. Um im Beispiel zu bleiben: die kognitive Motivationstheorie muss in den Situationsprototypen, den Reaktionsprototypen und deren Zuordnungen auffindbar sein! Erst dann ist sie nachhaltig in das berufsalltägliche Handeln integriert.

Welche Möglichkeiten haben wir in der Lehrerbildung, eine stabile Neuorganisation der handlungssteuernden Strukturen und Prozesse zu erreichen? Ebenso wie beim ersten Lernschritt gibt es wieder eine ganze Reihe von Möglichkeiten.

Handeln planen

Der dritte Lernschritt kann nur dann gelingen - das ist die zentrale Voraussetzung - wenn die Teilnehmenden ausreichende Möglichkeiten haben, die erworbenen Erkenntnisse in die Praxis umzusetzen. Ist diese Voraussetzung gegeben, so besteht der erste kleine Schritt in Richtung Neuorganisation darin, das angezielte Handeln detailliert zu planen. Am besten geschieht dies im Praxistandem, weil erstens beide Personen die reale Situation kennen und zweitens der Dialog leichter aus dem gewohnten Alltagshandeln herausführt als eine monologische Einzelarbeit. Entscheidend ist, dass klare Vorstellungen von den einzelnen Handlungsvollzügen entstehen. Diese sollten schriftlich festgehalten werden. Innerhalb der oben beschriebenen Sandwich-Struktur kann dies entweder innerhalb des "kleinen" Sandwiches in workshopartigen Phasen der Einzel- oder Partnerarbeit geschehen oder innerhalb des "großen" Sandwiches in eigens dafür arrangierten Tandemtreffen.

Modelle mit geringer Kompetenzdistanz

Damit die Teilnehmenden Handeln detailliert planen können, benötigen sie konkrete Vorbilder. Diese können am einfachsten durch den "pädagogischen Doppeldecker" entstehen, bei dem die Lehrenden genau jenes Handeln praktisch zeigen, das sie theoretisch anpreisen. Auch anschauliche Berichte aus der Praxis oder Videoaufzeichnungen beispielhaften berufsalldäglichen Handelns können helfen, detaillierte Vorstellungen darüber zu entwickeln, was im einzelnen zu tun ist. Die besten Erfahrungen haben wir jedoch mit "Modellen mit geringer Kompetenzdistanz gemacht" (vgl. Schmidt, in Vorb.). In Abkehr von der Idee: "je kompetenter das Modell, desto stärker ist auch seine Wirkung", ist damit gemeint, dass die Teilnehmenden am ehesten jene Handlungsweisen für nachvollziehbar halten, die von ebenbürtigen anderen Teilnehmenden realisiert werden. Das bedeutet, dass wir zunehmend mehr Wert darauf legen, dass die einen Teilnehmer die anderen in ihren Unterricht einladen, um zu zeigen, wie sie beispielsweise Gruppenunterricht machen oder dass sie in Praxistandem oder Praxis-Kleingruppe so konkret wie möglich berichten, was sie in der Praxis tun.

Szene-Stop-Reaktion

Vor allem dann, wenn es sich um Handeln unter Zeitdruck handelt, wenn also im Berufsalltag wenig Entscheidungszeit zur Verfügung steht, um die neu geplante und im Modell gesehene Handlungsalternative zu realisieren, bietet sich die Methode "Szene-Stop-Reaktion" an. Im ersten Lernschritt setzen wir diese Methode, wie oben beschrieben, zur Bewusstmachung mitgebrachter Handlungsmuster ein. Hier im dritten Lernschritt dient sie zur Einübung oder Vorübung des angestrebten alternativen Handelns. Der Ablauf ist der gleiche. Eine Szene wird angespielt, stoppt und die entsprechende Person soll dann so handeln, wie sie es sich vorher ausgedacht bzw. wie sie es in Übereinstimmung mit dem erworbenen Expertenwissen differenziert geplant hat. Solche Trainingsmethoden sind nicht überflüssig. Ein Handlungsentwurf auf dem Papier und eine Handlung in einem rollenspielartigen Setting können enorm weit auseinander klaffen, auch wenn die Person sich bemüht, den Entwurf exakt umzusetzen. Schuld an diesen Diskrepanzen ist die Schnelligkeit der Interaktion, die nur unter Rückgriff auf Prototypenstrukturen bewältigt werden kann. Um bei "Szene-Stop-Reaktion" entsprechend den eigenen Vorstellungen handeln zu können, müssen also Änderungen in den Situations- und Reaktions-Prototypen sowie der Zuordnungen vorausgehen. Aus dieser Sicht sind Simulationen unter Zeitdruck eine wichtige Hilfe beim nachhaltigen Verändern impliziter Handlungsstrukturen.

Vorsatzbildungen und Erinnerungshilfen

Die psychologische Handlungstheorie weist dem menschlichen Handeln übereinstimmend die Merkmale der Zielgerichtetheit und der Bewusstheit zu. Somit kann postuliert werden, dass bei genauer Betrachtung jede Handlung mit einem Entschluss beginnt (vgl. von Cranach, et al., 1980). Es bedarf danach einer willentlichen Entscheidung, die modellhaft gesehene, detailliert ausgearbeitete und rollenspielartig geübte neue Handlungsalternative auch wirklich in die Praxis umzusetzen! Wie wichtig es ist, die Handlungs-Initiierung zu unterstützen, hat Wolfgang Mutzeck (1988) in seiner "von der Absicht zum Handeln" überschriebenen Dissertation gezeigt. Deswe-

gen sollte man die Teilnehmenden regelmäßig zu Vorsatzbildungen auffordern. Günstige Zeitpunkte sind etwa dann erreicht, wenn die Teilnehmenden in workshopartigen Phasen künftiges Handeln detailliert geplant oder wenn sie es gar in Simulationen systematisch vorgeübt haben. Bevor der nächste Transfer-Abschnitt beginnt, kann ein Vordruck mit der Überschrift "Meine nächsten Schritte" ausgegeben werden. Jede Person füllt diesen in Einzelarbeit aus und formuliert darin, bezogen auf den einzigartigen eigenen Lernweg, den Entschluss, die eine oder andere Handlung zu einem genau bestimmten Zeitpunkt in einer genau bestimmten Schulklasse auszuführen. Der Vorsatz kann dem Tandempartner mitgeteilt werden, so dass dieser unter Umständen die Möglichkeit hat, bei der Umsetzung anwesend zu sein und entsprechende Rückmeldungen oder auch Hilfen zu geben. Die Vorsatzbildung kann auch als Erinnerungshilfe genutzt werden. Sie kann entweder am Arbeitsplatz aufgehängt werden, sie kann als "Brief an sich selbst" durch den Veranstaltungsleiter postalisch zugestellt werden, sie kann als interaktionelle Erinnerungshilfe durch einen Anruf der Tandemperson realisiert werden oder sie kann bei einer netzbasierten Lernwegbegleitung (vgl. Wahl in Vorb.) auch per Intranet oder E-Mail ins Gedächtnis gerufen werden. Der Aufwand für derartige Erinnerungshilfen ist gering, die Wirkungen sind demgegenüber erfreulich groß. Ist die Transferphase abgeschlossen, so kann das darauf folgende "kleine Sandwich" organisch mit der Aufforderung begonnen werden, über die Realisierung der beim letzten Treffen gebildeten Vorsätze zu berichten.

Reales Erproben der neuen Handlungsalternativen

Über diesen Schritt muss nicht viel erzählt werden. Er ist sicherlich der wichtigste von allen. Angeregt durch Vorsatzbildung und Erinnerungshilfen probieren alle Teilnehmenden die ausgearbeiteten und vorgeübten Handlungsalternativen aus. Günstig ist es dabei, die ersten Erprobungen in vereinfachten oder einfachen Situationen vorzunehmen, damit die Chance des Gelingens möglichst hoch ist. Beispiele dafür sind Situationen, in denen man es nur mit einem Schüler oder mit wenigen Schülern zu tun hat (Nachhilfe-Situationen, Stützunterricht, Förderunterricht usw.). Sinnvoll ist es auch, in solchen Klassen zu beginnen, in denen man gut zurecht kommt und in denen die Lehrer-Schüler-Beziehung besonders tragfähig ist. Erst später sollte man sich an Klassen heranwagen, die vielleicht schwierig sind, in denen der Unterricht häufig gestört wird oder in denen die Lehrer-Schüler-Beziehung eher belastet ist. Um die Gefahr blinden Probierens zu verringern, sollten entweder parallel zur Erprobung präzise Selbstbeobachtungen gemacht werden (ähnlich wie im ersten Schritt) oder es sollten Rückmeldungen vom Tandempartner, dem Supervisor oder von den Schülern über die Effekte der neuen Handlungsalternativen eingeholt werden. Im Anschluss an die Erprobungen sollten die Ergebnisse am besten im Praxistandem oder in der lernwegflankierenden Praxiskleingruppe thematisiert werden. Beide kleinen Netzwerke stützen nicht nur sozio-emotional, sondern können auch ganz konkrete Hilfen geben (vgl. Schmidt, in Vorb.).

Stop-Codes

Bei den Praxiserprobungen geraten die Teilnehmenden häufig in ein unvorhergesehenes Dilemma. Die neuen Handlungsalternativen sind zwar mental präsent und mit dem

festen Vorsatz verknüpft, sie hier und heute umzusetzen. Die alten Prototypen sind aber noch nicht "tot". Und sie sind schneller, weil vielfach realisiert. Bevor die Person also dazu kommt, die noch langsame, weil ganz bewusst gesteuerte neue Handlungsalternative zu realisieren, hat sie schon mit der alten Prototypenstruktur reagiert! Die Situation ist also schon vorbei. Um die Konkurrenz der langsamen neuen mit den schnellen alten Prototypen konstruktiv zu bewältigen, haben wir verschiedene Arten von Stop-Codes entwickelt (vgl. Wahl et al., 1984, S. 395 ff.). Damit sind Formen der mentalen Handlungskontrolle gemeint. Sie wachen darüber, dass unangemessene Handlungsimpulse blockiert werden und statt dessen erwünschte zum Zuge kommen. Derartige Handlungs-Unterbrechungs-Strategien können in ihrer Wirkung noch gesteigert werden, wenn der gewählte Stop-Code durch sekunden-schnelle Entspannungsformen unterstützt wird (vgl. Schlottke & Wahl, 1983). Interessanterweise helfen solche Stop-Codes nicht nur bei Interaktionen im Klassenzimmer, die innerhalb weniger Sekunden ablaufen, sie sind auch in hohem Maße bei Weltklasse-Athleten in Sportarten wie Tischtennis und Karate wirksam, bei denen im Zehntel-Sekunden-Bereich interagiert werden muss. Das melden die von mir betreuten Sportler zurück.

Mit Social Support vom Wissen zum Handeln

Der komplizierte, individuelle, nachhaltige Veränderungsprozess gelingt den wenigsten Personen ganz aus sich selbst heraus. Die meisten brauchen konkrete Hilfe anderer Personen und sie brauchen deren sozio-emotionale Unterstützung. Deshalb flankieren wir den Lernweg mit Praxis-Kleingruppen und Praxis-Tandems. Ziel ist es, "mit social support vom Wissen zum Handeln" zu gelangen, wie Eva Schmidt ihre Dissertation betitelt, in der sie auf eine insgesamt zehnjährige Erfahrung mit kollegialer Praxisberatung in Praxis-Tandems und KOPING-Kleingruppen zurückblickt. Es gibt zahlreiche Formen, wie Lernwege auf diese Weise begleitet werden können. Besonders bekannt geworden sind in der Lehrerbildung die Konzepte von Mutzeck (1999), Rotering-Steinberg (1992), Schlee (1994) und Wahl (1991), die zusammenfassend von Nold (1998, S. 79-104) analysiert werden. Im Tandembereich ist vor allem das KTM (Konstanzer Trainings Modell) weit verbreitet (Humpert & Dann, 2001). Ohne eine derartige Lernwegflankierung sind die Teilnehmenden im "großen" Sandwich, also während der Transferphasen, zu sehr auf sich allein gestellt. Die Veränderungsprozesse stagnieren oder werden abgebrochen. Umgekehrt ergeben sich mit einer Lernwegflankierung ganz enorme und nachhaltige Veränderungen (Schmidt & Wahl, 1999; Schmidt, in Vorb.). Wir selbst setzen nicht nur auf *eine* Form sozialer Unterstützung, also nur auf die Kleingruppe (wie dies etwa Mutzeck, Nold, Schlee und Rotering-Steinberg tun) *oder* nur auf das Praxistandem (wie dies etwa Humpert und Dann tun), sondern wir bevorzugen eine Kombination von Praxis-Tandem *und* Praxis-Kleingruppe. Es zeigt sich nämlich immer wieder, dass es Probleme in den Gruppen gibt. Dann kann das Tandem den Lernprozess weiter stützen. Gibt es Probleme im Tandem, dann kann die Gruppe weiter begleiten. Auf diese Weise garantiert das zweifache soziale Netz mit höherer Wahrscheinlichkeit den Umlernprozess als dies nur ein soziales Netz leisten kann. Zumindest zeigen dies unsere jahrelangen Erprobungen (zusammenfassend Schmidt, in Vorb.).

4. Ist nachhaltiges Lernen praktisch realisierbar?

Betrachten wir die gesamte didaktische Inszenierung im Überblick, so wird in einer regelmäßigen Abfolge von "kleinen" Sandwiches (von Experten geleiteten Präsenzphasen) und "großen" Sandwiches (von Tandems und Kleingruppen flankierten Transferphasen) ein dreischrittiger Lernprozess durchlaufen. Mitgebrachte handlungsleitende Strukturen werden durch Bewusstmachungsprozesse bearbeitbar gemacht, neue Handlungsalternativen werden auf der Basis aktuellen wissenschaftlichen Wissens entwickelt und gehen schließlich in veränderte handlungsleitende Strukturen und Prozesse ein. Für die fraktale Sandwich-Struktur wurden ebenso methodische Vorgehensweisen vorgeschlagen wie für die praktische Umsetzung der drei Lernschritte. Jeder, der mit Lehrerbildung zu tun hat und vor allem jeder, der selbst in diesem Bereich lehrt, wird sich fragen, ob ein derart anspruchsvolles Szenarium überhaupt und wenn ja, mit welchem Aufwand in die Praxis umzusetzen ist?

Eines ist sicherlich klar geworden: Es ist kein einfaches Unterfangen. Und noch ein zweiter Aspekt müsste deutlich geworden sein: Lehrerbildner müssen nicht nur wissenschaftlich ausgewiesen sein, was eine unabdingbare Voraussetzung für die Weitergabe von Expertenwissen im zweiten Lernschritt ist. Lehrerbildner müssen als zweite Kompetenz auch nachhaltige Lernprozesse arrangieren können. So werden sich mit den oben gemachten Vorschlägen jene Kollegen besonders schwer tun, die sich hauptsächlich als Wissenschaftler und Forscher verstehen und die glauben, mit einer differenzierten Weitergabe wissenschaftlichen Wissens sei ihre didaktische Aufgabe erfüllt. Die Problematik liegt wohl darin, dass Lehrerbildner nicht nur eine, sondern zwei zentrale Kompetenzen benötigen. Sie müssen Wissenschaftler *und* Gestalter wirkungsvoller Lernumgebungen sein. Eine von beiden Kompetenzen reicht nicht aus. Umgekehrt zeigen eine ganze Reihe von Beispielen, dass beide Aspekte gut vereinbar sind und zu erfreulichen und nachhaltigen Verhaltensänderungen führen (vgl. z.B. Kempas, 1994; Sauter, 1995; Schmidt, in Vorb.; Traub, 1999; Wahl, 1997). So möchte ich nachdrücklich dazu ermuntern, im eigenen Praxisfeld der Lehrerbildung nach Möglichkeiten zu suchen, um den weiten Weg vom Wissen zum Handeln nachhaltig zurückzulegen.

Literatur

- Aebli, H. (1980). *Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*. Stuttgart: Klett
- Bosch, M. (2001). *Lehren und Lernen: Vergleich verschiedener schulischer Lernumgebungen*. Weingarten: Pädagogische Hochschule, Fach Pädagogische Psychologie, unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit.
- Cranach, M. v. et al. (1980). *Zielgerichtetes Handeln*. Bern: Huber
- Dann, H.D., Diegritz, Th. & Rosenbusch, H.S. (Hrsg.). (1999). *Gruppenunterricht im Schulalltag*. Erlangen: Universitätsbund.
- Fuhrer, U. (1984). *Mehrfachhandeln in dynamischen Umfeldern*. Göttingen: Hogrefe
- Geissler, K.A. (Hrsg.). (1985). *Lernen in Seminargruppen (=DIFF Studienbrief)*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- Gerbig, C. (1997). *Der Wechsel von Informationsaufnahme und aktiver Verarbeitung beim Lernen*. Tübingen: Universität Tübingen, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften, unveröffentlichte Dissertation.

- Gerbig, C. & Gerbig-Calcagni, I. (1998). *Moderne Didaktik für EDV-Schulungen*. Weinheim: Beltz.
- Haag, L. (1999). *Die Qualität des Gruppenunterrichts im Lehrerwissen und Lehrerhandeln*. Lengerich: Pabst.
- Haas, A. (1998). *Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungshandeln von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern*. Regensburg: Roderer Verlag.
- Huber, A. (1999). *Bedingungen effektiven Lernens in Kleingruppen unter besonderer Berücksichtigung der Rolle von Lernskripten*. Schwangau: Huber.
- Humpert, W. & Dann, H.-D. (2001). *KTM kompakt*. Bern: Huber.
- Kempas, G. (1994). *Lehren lernen*. Tübingen: Universität Tübingen, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften, unveröffentlichte Dissertation.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (Hrsg.). (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe.
- Meichenbaum, D.W. (1979). *Kognitive Verhaltensmodifikation*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000 a). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 157-171.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000 b). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 277-294.
- Mutzeck, W. (1988). *Von der Absicht zum Handeln*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mutzeck, W. (1999). *Kooperative Beratung*. Weinheim: Beltz.
- Nold, B. (1998). *Kollegiale Praxisberatung in der Lehrerbildung*. Tübingen: Köhler.
- Rotering-Steinberg, S. (1992). Ein Modell kollegialer Supervision. In H. Pühl (Hrsg.), *Handbuch zur Supervision* (S. 428-440). Berlin: Spiess.
- Sauter, W. (1995). *Vom Vorgesetzten zum Coach der Mitarbeiter*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schlee, J. (1994). Kollegiale Beratung und Supervision. *Die Deutsche Schule*, 86, 496-505.
- Schlottke, P.F. & Wahl, D. (1983). *Stress und Entspannung im Unterricht*. München: Hueber.
- Schmidt, E. (in Vorb.). *Mit Social Support vom Wissen zum Handeln. Die Wirkung kommunikativer Praxisbewältigung in Gruppen (KOPING) auf den Lernprozess von Erwachsenenbildnern*. Dissertation. Tübingen/Weingarten.
- Schmidt, E. & Wahl, D. (1999). Kooperatives Lehren lernen. *Gruppendynamik*, 30, 281-293.
- Schwarz-Govaers, R. (in Vorb.). *Wissen und Handeln in der Pflegeausbildung*. Dissertation. Tübingen/Weingarten.
- Stebler, R., Reusser, K. & Pauli, C. (1994). Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen*. Bern: Huber.
- Traub, S. (1999). *Auf dem Weg zur Freiarbeit. Entwicklung und Analyse eines Lehrerbildungskonzeptes zur Vermittlung von Handlungskompetenz*. Weingarten: Pädagogische Hochschule, Fakultät Erziehungswissenschaften, unveröffentlichte Dissertation.
- Wahl, D., Weinert, F.E. & Huber, G.L. (1984). *Psychologie für die Schulpraxis*. München: Kösel.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, D. et al. (Hrsg.). (1995). *Erwachsenenbildung konkret*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, D. (1997). Wie wirksam ist kollegiale Praxisberatung? *Schweizer Schule*, 21-26.
- Wahl, D. (2000). Das große und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen. In C. Dalbert & E.J. Brunner (Hrsg.), *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis* (S. 155-168). Baltmannsweiler: Schneider.
- Wahl, D. (in Vorb.). *Veränderung subjektiver Theorien durch Tele-Learning?* In D. Wahl & W. Mutzeck (Hrsg.), *Psychologie der Veränderung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise

Fritz C. Staub

Fachspezifisch-pädagogisches Coaching ist ein Ansatz zur Weiterbildung, der Lehrpersonen in der Praxis bei der Gestaltung, Durchführung und Reflexion eines Teils ihres Unterrichts in einem bestimmten Fachbereich unterstützen will. Langfristiges Ziel ist die Entwicklung allgemeindidaktischer Reflexionsstrategien und fachspezifisch-pädagogischen Wissens als zentrale Elemente von Unterrichtsexpertise. Im Gegensatz zu einer Auffassung von Coaching, welche die Aufgabe eines Coachs vor allem oder gar ausschliesslich in einer allgemeinen Prozessberatung sieht, hat der Coach bei diesem Ansatz eine inhaltlich intervenierende Rolle. Auf der Grundlage der eigenen fachspezifischen Unterrichtskompetenz beteiligt er sich an der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht und übernimmt Mitverantwortung für das Lernen der Schüler/innen. Ausgehend von einer allgemein didaktischen Perspektive und einem kognitiv-konstruktivistischen Verständnis von Lehr-Lernprozessen erfolgt die Konzeptualisierung des Modells auf der Grundlage wissenspsychologischer Annahmen sowie von Arbeiten zur situierten Kognition. Das Modell macht Vorschläge zur organisatorisch-institutionellen, theoriebezogenen, inhaltlich-diskursiven sowie dialogischen Gestaltung von Coaching, als einem Ansatz zur Unterrichtsentwicklung, die zugleich als ein Kern von Schulentwicklung verstanden wird.

Fachspezifisch-pädagogisches Coaching ist ein Ansatz in der Lehrer/innenfortbildung, der Lehrpersonen "on the job" in der Gestaltung und Durchführung von Unterricht zu unterstützen und sie damit auch in ihrer professionellen Entwicklung zu fördern sucht. Hierzu arbeitet ein Coach mit Lehrpersonen im Kontext ihrer regulären Arbeit in der Schule an der konkreten Realisierung und Entwicklung von Unterricht in einem bestimmten Fachbereich. Durch diese Zusammenarbeit bei der Durchführung eines Teils des Unterrichts soll langfristig die fachspezifische Unterrichtsexpertise entwickelt werden. Die so geförderten Lehrkräfte können im Lehrkollegium mit der Zeit ihrerseits zunehmend selber auf den Unterricht bezogene Beratungs- und Coachingaufgaben übernehmen. Damit dient fachspezifisch-pädagogisches Coaching in einem Kernbereich von Schule der Schulentwicklung.

Zunehmend wird von Lehrpersonen erwartet, dass sie als reflektierende Praktiker ihr professionelles Tun während ihres gesamten Berufslebens weiterentwickeln. Schulentwicklungsprojekte suchen die strukturellen Voraussetzungen zu schaffen, um Reflexion durch geeignete Formen der Zusammenarbeit und des Austausches unter Lehrpersonen und Weiterbildnern und -bildnerinnen zu ermöglichen. Projektbezogene Arbeitsgruppen, gegenseitige Hospitation, Lehrer/Lehrerinnen-Tandems, Coaching, Peer-Coaching oder Formen von Supervision sind Ansätze zur Förderung einer *reflexiven professionellen Kultur*. Mit relativ unspezifischen Forderungen nach mehr Reflexion, Zusammenarbeit und Coaching alleine lässt sich jedoch noch keine nachhaltige Unterrichtsentwicklung mit Breitenwirkung verwirklichen.

Im Folgenden wird der Ansatz des fachspezifisch-pädagogischen Coachings vorgestellt, der vom Autor in Zusammenarbeit mit dem *Institute for Learning* an der Universität Pittsburgh und US-amerikanischen Schuldistrikten entwickelt wurde¹. Einleitend werden einige der für die Konzeptualisierung dieses Ansatzes wesentlichen theoretischen Grundlagen sowie der Entwicklungskontext skizziert. Die vorgestellte spezifische Form von Coaching zielt vor allem auf die *Entwicklung von allgemeindidaktischen Reflexionsstrategien und fachspezifisch-pädagogischem Wissen*. Im Gegensatz zu einer besonders im deutschsprachigen Bereich zunehmend populären Auffassung von Coaching, welche die Aufgabe eines Coachs vor allem in einer allgemeinen Prozessberatung sieht, kommt dem Coach in der hier vertretenen Konzeption von Coaching eine auch *inhaltlich intervenierende Rolle* zu, die weit über eine primär prozessorientierte Unterstützung von Lern- und Entwicklungsprozessen hinaus geht. Auf der Grundlage seines/ihrer Wissens über Unterricht, von Lehr-Lernprozessen und fachspezifischen Unterrichtsinhalten beteiligt sich der/die Coach auch an der konkreten Unterrichtsarbeit der Lehrperson und übernimmt für die begleiteten Lektionen ebenfalls *Mitverantwortung für das Lernen der Schüler*. Das Modell des fachspezifisch-pädagogischen Coachings besteht aus Rahmentheorien, handlungsleitenden Strategien, konzeptuellen Werkzeugen in der Form von Leitfäden sowie aus exemplifizierenden Videodokumenten aus der Praxis. Diese Elemente dienen der Ausbildung von Coachs, die lernen, kognitionspsychologisch fundierte pädagogisch-didaktische Planung und Reflexion von fachspezifischem Unterricht auszulösen und zu unterstützen.

Die Entwicklung dieses Ansatzes erfolgte von Beginn weg in enger Zusammenarbeit mit Schulverantwortlichen und Schulpraktikern. Ermöglicht wurde diese Entwicklungsarbeit durch das *Institute for Learning*, am Learning Research and Development Center der Universität Pittsburgh, das von Professor Lauren B. Resnick geleitet wird. Das *Institute for Learning* berät und unterstützt seit seiner Gründung im Jahre 1995 US-amerikanische Schuldistrikte bei der Gestaltung und konkreten Realisierung von Schulentwicklungsprozessen. Die Partnerschuldistrikte variieren in ihrer Grösse von ländlichen Schuldistrikten mit 3000 Schülern und Schüler:innen bis hin zu vereinigten Schuldistrikten in Grossstadtregionen mit bis zu 750'000 Schülern und Schüler:innen. Einerseits bietet das *Institute for Learning* diesen Schuldistrikten Dienstleistungen in Form von Beratungen und Kursen für das Kader der Schuldirektionen, Schulrektorinnen und -rektoren sowie weiteren für Fortbildung und Schulentwicklung verantwortlichen Personen. Andererseits ist das *Institute for Learning* ein "think tank" und Entwicklungszentrum, in welchem Wissenschaft-

¹ Die Entwicklungsarbeit begann für den Bereich der Grundschulmathematik, in den ersten Jahren vorwiegend in Zusammenarbeit mit Victoria Bill (*Institute for Learning*) und Andrea Miller (Monaca School District, PA), die beide als anerkannte ehemalige Mathematiklehrkräfte damit begonnen hatten, in Partnerschulkreisen des *Institute for Learning* schulinterne Fortbildung zu organisieren und durchzuführen. Die intensivste Zusammenarbeit über die letzten Jahre bestand mit Lucy West (director of mathematics initiative, New York City Community School District #2). West arbeitete erst selber als Coach im Bereich der Grundschulmathematik und leitet inzwischen ein ganzes Kader von Mathematik-Coachs, die nach Grundsätzen des fachspezifisch-pädagogischen Coachings ausgebildet werden. Seit zwei Jahren wird das Modell in Zusammenarbeit mit Donna Bickel (*Institute for Learning*) für das Coaching von Englischunterricht weiterentwickelt.

ler/innen, vorwiegend auf kognitionspsychologischer Grundlage, in Kooperation mit den in Beratung und Ausbildung arbeitenden Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des Institute for Learning sowie gemeinsam mit den Partnerschulkreisen Strategien und Werkzeuge für die Reformarbeit zu entwickeln suchen.

Die Entwicklung des fachspezifisch-pädagogischen Coachings ist das Ergebnis aus dieser komplexen Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis². Unter der englischen Bezeichnung "Content-Focused Coaching" ist dieser Ansatz inzwischen eine der vom Institute for Learning für Schul- und Unterrichtsentwicklung angebotenen Kernstrategien, die in einzelnen Schulkreisen in New York City sowie in den Staaten Pennsylvania und Rhode Island umgesetzt werden und deren Realisierung in weiteren Schulkreisen vorgesehen ist.

1. Schulentwicklung zur nachhaltigen Verbesserung von Lehr-Lernprozessen durch Unterrichtsentwicklung

Schulreformen der letzten Jahrzehnte waren vorwiegend auf strukturelle Veränderungen hin angelegt. Ergebnisse dieser Bemühungen machen jedoch deutlich, dass sich alleine damit kaum Verbesserungen der Unterrichts- und Lernprozesse erreichen lassen (Elmore, 1992; Huberman, 1995). Allerdings zeigt die Geschichte der Reformen in den USA, dass die Breitenwirkung der Reformbewegungen umso geringer war, je näher sie am Kern von Unterrichtsprozessen, das heisst am Verständnis von Wissen und Lernen und den entsprechenden Lehr-Lernformen im Unterricht, ansetzten (Elmore, 1996).

Die Herausforderung für Schulreformen besteht darin, kohärente und systemisch angelegte Ansätze zu entwickeln, welche zu nachhaltigen Verbesserungen führen (Fullan, 1995). In den USA steht breit angelegten und langfristig erfolgreichen Schulreformen das Hindernis entgegen, dass aufgrund der föderalistisch und auch innerhalb der Teilstaaten sehr regional verankerten Mechanismen der Bildungspolitik sowie aufgrund der vielfältigen Einflussnahmen durch private Stiftungen die Schulen meist ohne kohärente langfristige Strategie in sehr unterschiedliche und auch schnell sich ändernde Richtungen "verändert" werden sollen. Sowohl bezüglich der verfügbaren Ressourcen wie auch bezüglich der Qualität ihrer Angebote bestehen zwischen den Schulen grosse Unterschiede. Auf dem Hintergrund der in den USA in weiten Kreisen anerkannten Dringlichkeit, die Qualität der öffentlichen Schulen zu verbessern, gibt es einen starken Reformdruck. Wo Reformen jedoch nur zu schnellen und oberflächlichen Veränderungen führen, ohne dass die Lehrpersonen genügend Zeit und Unterstützung erhalten, um echte Erfolge ihrer Bemühungen erfahren zu können, bevor sie bereits von der nächsten Reformwelle überrollt werden, lassen aufkommende Frustrationen und Widerstände wirkliche Reformen nur noch schwieriger werden (vgl. Cuban, 1990; Joyce, Wolf & Calhoun, 1993). Ein gewisser Reform-

² Die Zusammenarbeit des Autors mit dem Institute for Learning begann bereits bei dessen Gründung im Jahre 1995 während eines vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (No. 8210-037090) unterstützten mehrjährigen Aufenthaltes als Gastwissenschaftler am Learning Research and Development Center der Universität Pittsburgh. Seit 1997 wird diese Zusammenarbeit in seiner Funktion als "research associate" des Institute for Learning mit Basis in der Schweiz fortgesetzt und von der Universität Pittsburgh finanziell unterstützt.

druck besteht angesichts der sich rasch wandelnden Gesellschaft und Wirtschaft in Schulen der meisten Länder. An die Lernfähigkeit von Lehrpersonen und Schulen werden dadurch hohe, wenngleich oft wenig klare und auch widersprüchliche Ansprüche gestellt.

Wie aber können Schulen und Lehrpersonen eine nachhaltige Verbesserung der Lehr-Lernprozesse erreichen? Zwar gibt es eine zunehmend umfangreiche Literatur zu praktischen Vorschlägen und Modellen für Schulentwicklung als Organisationsentwicklung (z.B. Beucke-Galm, Fatzer & Rutrecht, 1999; Rolff, Buhren, Lindau-Bank & Müller, 1998; Senge et al., 2000). Darüber, was und wie Lehrpersonen im Kontext eines äusserst komplexen Flickwerks von informellen, formellen, obligatorischen, freiwilligen, geplanten wie auch zufälligen Lerngelegenheiten tatsächlich lernen, wissen wir noch sehr wenig (Wilson & Berne, 1999).

Traditionelle Formen der Fort- und Weiterbildung werden zunehmend kritisiert. Kursveranstaltungen ohne Nachbetreuung werden bezüglich ihrer Wirksamkeit in Frage gestellt (z.B. Huberman, 1995; Joyce & Showers, 1995). Rein auf Wissensvermittlung ausgerichteten Veranstaltungen, sei dies in Form von Vorträgen oder Workshops, wird vorgeworfen, dass die Teilnehmenden zu wenig als aktiv Lernende ernst genommen werden und das Lernen meist in ungenügender Weise im Arbeitskontext der Lehrpersonen situiert wird (Putnam & Borko, 2000; Wilson & Berne, 1999). Es spricht vieles dafür, dass die Präsentation von wissenschaftlich fundiertem Wissen in einer Weise, die nicht auf die zu verändernde Praxis Bezug nimmt, sich für eine Mehrzahl von Lehrpersonen als nicht besonders effektiv erweist.

Andererseits werden zunehmend hohe Erwartungen an das eigenständige Lernen der Lehrpersonen gestellt, sei dies als Solo-Lerner oder in Zusammenarbeit mit Lehrerkollegien (Villar, 1995; Zeichner & Liston, 1996). Trotz der populären Forderung nach *reflektierenden Praktikern* sollte jedoch nicht verkannt werden, dass mit Reflexion alleine nicht notwendig auch eine (effektive) Verbesserung der Praxis einher gehen muss. Wie Menschen eine Situation verstehen und was sie daraus lernen, wird aus kognitionspsychologischer Sicht nicht nur ermöglicht, sondern auch eingeschränkt durch das bereits vorhandene Wissen (vgl. z.B. Bereiter, 1994; van Dijk & Kintsch, 1983). Auch reflexives Lernen aus Erfahrung ist abhängig von den verfügbaren begrifflichen Gesichtspunkten und kognitiven Werkzeugen. Das Lernen von reflektierenden Lehrkräften in einer geschlossenen Gruppe ohne Unterstützung durch externe Expertise bleibt abhängig vom Wissen wie vom Nichtwissen der Gruppenmitglieder (Huberman, 1995). Die Aufforderung zu mehr Reflexion alleine, ohne weitere Hinweise dazu, worüber sich für welche Zwecke gründlich zu reflektieren lohnt, ist denn auch zu vage, um hilfreich zu sein. Was nützliche und gründliche Reflexion ist, gilt es für den jeweiligen Kontext genauer zu bestimmen. Andernfalls droht, was einer der Hauptbegründer der sogenannten *reflexiven Wende* selber treffend wie folgt umschreibt: Reflexion wird zum "Sesam, öffne dich" für verworrene Köpfe, "a never-ending land where anything goes" (Schön, 1991, S. 10).

Die empirische Transferforschung (z.B. Detterman & Sternberg, 1993) sowie Arbeiten zur Situietheit menschlichen Lernens (z.B. Collins, Brown & Newman, 1989; Kirshner & Whitson, 1997; Mandl & Gerstenmaier, 2000) lassen jedoch vermuten, dass gründliche und in der Praxis auch handlungswirksame Reflexion nicht alleine

schon dadurch herbeigeführt werden kann, dass in Fortbildungskursen die als valide und nützlich erachteten Theorien gelehrt werden. Kognitionspsychologische Arbeiten zur Nutzung von theoretischem Wissen als Grundlage für unterrichtliches Handeln, das oft unter grossem Zeitdruck zu erfolgen hat, lassen uns etwas von der Komplexität der zugrunde liegenden Prozesse erkennen (Bromme, 1992; Wahl, 1991), die wir auch heute noch kaum genügend verstehen. Im Gegensatz dazu gibt es die in der Lehrerbildung (aber nicht nur dort!) verbreiteten, vergleichsweise unrealistischen Erwartungen von einem Zusammenhang zwischen theoretischem Wissen und Handeln. "Wie weit demgegenüber der Weg vom Wissen zum Handeln tatsächlich ist, wird als Problem häufig verdrängt - dies obwohl vorhandene Einsichten und Erfahrungen für eine Didaktik der Lehrerbildung eigentlich nicht folgenlos bleiben sollten" (Messner & Reusser, 2000).

Eine Grundthese des hier vertretenen Ansatzes zur Schulentwicklung besteht darin, dass *Schulentwicklung im Kern als Unterrichtsentwicklung zu realisieren* ist, sollen dadurch Lehr-Lernprozesse nachhaltig verbessert werden. Im Hinblick auf die Gestaltung einer hierzu dienlichen Weiterbildung stellt sich einerseits die Aufgabe, für Lehrpersonen an ihrem Arbeitsort Lerngelegenheiten zu schaffen, in welchen sie konkret und langfristig in ihrem Bemühen um die Entwicklung ihres Unterrichts unterstützt und gefördert werden. Um der erforderlichen Reflexionsarbeit eine systematische und handlungsleitende Basis zu geben, ist es andererseits auch erforderlich, der Entwicklung von Unterrichtsexpertise dienliches Wissen in eine in der Praxis nutzbare Form zu transformieren und einzubringen.

2. Fachspezifisch-pädagogisches Wissen: ein zentraler Bestandteil von Unterrichtsexpertise

Mit der *kognitiven Wende* begann sich in Psychologie und Pädagogischer Psychologie vermehrt auch die Vorstellung vom Menschen als einem aktiven *epistemologischen Subjekt* durchzusetzen (Groeben & Scheele, 1977; Piaget, 1966). Aus *handlungstheoretischer Sicht* basieren unterrichtliche Handlungen auf personalem Wissen, Überzeugungen und subjektiven Theorien (Aebli, 1980; Argyris & Schön, 1974; Dann, 1983, 1994). Im Anschluss an die kognitive Wende hat die empirische Unterrichts- sowie die Lehr-Lernforschung der letzten Jahrzehnte gezeigt, dass Unterricht ein hoch komplexer und dynamischer Prozess ist (z.B. Borko & Putnam, 1995; Clark & Peterson, 1986; Leinhardt, 1993; Wahl, 1991; Weinert & Helmke, 1997). Studien im Rahmen des Experten-Novizen-Paradigmas belegen die Bedeutung einer reichen und hoch strukturierten Wissensbasis für professionelles und wirksames unterrichtliches Handeln. Zur Beantwortung der Frage nach den Inhalten und der Struktur dieser Wissensbasis sind theoretische Vorstellungen und empirisch begründete Modelle entwickelt worden (Bromme, 1992; Gess-Newsome & Lederman, 1999; Shulman, 1987; Weinert, Helmke, & Schrader, 1992).

Zur Klassifikation von Inhaltsbereichen des Lehrerwissens hat Shulman (1986, 1987) die folgenden Kernbereiche unterschieden: disziplinär-fachinhaltliches Wissen (content knowledge), curriculares Wissen (curricular knowledge), allgemein didaktisch-pädagogisches Wissen (pedagogical knowledge) und fachspezifisch-pädagogisches Wissen (pedagogical content knowledge). Als besonders fruchtbar erwies sich

das *fachspezifisch-pädagogische Wissen*, unter welchem Shulman jenen Teil professionellen Lehrerwissens versteht, der aus einer Mischung von fachinhaltlichem Wissen und dem didaktisch-pädagogischen Wissen besteht und die Grundlage dafür ist, wie bestimmte Themen, Inhalte oder Probleme im Unterricht dargestellt und an die unterschiedlichen motivationalen und kognitiven Voraussetzungen der Lerner/innen angepasst werden (vgl. Shulman, 1987). Mit dem Begriff des fachspezifisch-pädagogischen Wissens begann sich die Forschung auf kognitionspsychologischer Grundlage dem komplexen Gegenstandsbereich der Didaktik und der Fachdidaktiken zuzuwenden.

Im Anschluss an Shulman (1986) argumentiert Bromme (1992, 1995) in seiner psychologischen Analyse des professionellen Wissens von Lehrpersonen, dass es sich beim fachspezifisch-pädagogischen Wissen um ein *integriertes Wissen* handelt, indem psychologisch-pädagogische Kenntnisse sowie eigene Erfahrungen der Lehrperson auf das fachinhaltliche Wissen bezogen werden. Dabei gilt gerade diese Integration der Kenntnisse aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen untereinander und mit Erfahrungen aus den Situationen der beruflichen Arbeit als ein besonderes Merkmal des professionellen Wissens von Experten. Allerdings muss diese Integration nicht bewusst sein.

Aus wissenspsychologischer Sicht erweist sich das *fachspezifisch-pädagogische Wissen als zentraler Bestandteil professioneller Lehrkompetenz*. Dieses Wissen, verstanden als Verschmelzung von Wissen verschiedener Herkunft wie auch eigener Erfahrung, wird *weder durch direkte Wissensvermittlung allein, noch allein durch Erfahrung erworben*. Die Entfaltung von fachspezifisch-pädagogischem Wissen setzt einerseits Wissen über die zu lehrenden disziplinären Fachinhalte sowie psychologisch-pädagogisches Wissen voraus, andererseits muss die Möglichkeit bestehen, diese Wissensbestände in konkreten Handlungssituationen zur Anwendung zu bringen.

Eine Quelle für implizites fachspezifisch-pädagogisches Wissen kann die Beobachtung von Unterricht sein, der durch andere Lehrkräfte gestaltet wird. So verbinden zum Beispiel im Mathematikunterricht die verwendeten Aufgabenstellungen gleichsam in kristallisierter Form den Fachinhalt mit fachspezifisch-pädagogischem Wissen. Die Integration von fachspezifischem und pädagogisch-psychologischem Wissen muss von einer Lehrperson nicht immer völlig neu geleistet werden. Auch die Fachdidaktiken und die Allgemeine Didaktik zielen auf die Herstellung von solchen Verknüpfungen. Bromme (1992) weist aber darauf hin, dass fachspezifisch-pädagogisches Wissen auch nur teilweise durch das Studium der Fachdidaktik erworben werden kann, weil es überwiegend durch eigene Erfahrung entwickelt werden müsse, da zum Beispiel auch fachdidaktische Hilfen immer wieder an die jeweilige Klasse anzupassen sind.

Was aus psychologischer Sicht bisher als "Wissen" von Lehrkräften bezeichnet wurde, kann aus einer spezifisch fachwissenschaftlichen Perspektive (etwa aus bildungstheoretischer Sicht in der Allgemeinen Didaktik, oder aus sozialpsychologischer Sicht) durchaus als inadäquates oder überholtes Wissen gelten - was damit allerdings nicht seine Bedeutung zur Erklärung von entsprechendem Lehrerhandeln vermindert. In praktischen Kontexten wird oft sehr unterschiedliches oder gar sich widerspre-

chendes "Wissen" vertreten. Bei der Analyse von personalem Wissen sollte deshalb wohl besser von *Überzeugungen* (beliefs) als von Wissen gesprochen werden. Soweit für solche von einer Person vertretenen Überzeugungen eine zumindest implizite Argumentationsstruktur rekonstruierbar ist, werden sie in der Psychologie auch *subjektive Theorien* genannt (Dann, 1983, 1994; Scheele & Groeben, 1988).

Lehrpersonen unterscheiden sich bezüglich der von ihnen explizit oder implizit vertretenen fachspezifisch-pädagogischen Überzeugungen zum Teil erheblich. Zwischen den Kulturen bestehen für Lehrpersonen grosse Unterschiede (vgl. Jacobs, Yoshida, Stigler & Fernandez, 1997). Auch Schulkulturen sind Ausdruck von impliziten und expliziten Überzeugungssystemen. So kann die Gestaltung von Unterricht und Schule in den USA auch heute noch zu guten Teilen als Ausdruck der im 20. Jahrhundert dort besonders dominierenden *assoziationistischen Lerntheorien* gesehen werden (Resnick & Hall, 1998). Insbesondere auf der Grundlage von behavioristischen Lerntheorien wurde versucht, die Gestaltung von Unterricht als eine Technologie zu konzeptualisieren, welche darauf zielt, Lernumgebungen derart unter Kontrolle zu bringen, dass die Lerner/innen die beabsichtigten Stimulus-Reaktions-Kombinationen möglichst oft in zeitlicher Kontingenz erfahren. Auf der Grundlage dieser Lerntheorien ist es durchaus stringent, die Hauptaufgaben von Lehrkräften darin zu sehen, die Unterrichtsinhalte klar strukturiert zu präsentieren, für genügend Übung zu sorgen und schliesslich auch zu prüfen, ob die intendierten Reiz-Reaktions-Verknüpfungen gebildet worden sind. Auf der Grundlage eines durch diese psychologischen Theorien geprägten Mathematikunterrichts erscheint es beispielsweise nicht besonders sinnvoll, Schülern und Schülerinnen schon anspruchsvolle mathematische Textaufgaben zu stellen, bevor sie das kleine Einmaleins beherrschen. Demgegenüber würde eine Lehrkraft, deren fachspezifisch-pädagogische Überzeugungen sich eher an *kognitiv konstruktivistischen Lehr-Lerntheorien* (z.B. Aebli, 1983; Resnick, 1987) orientieren, es als durchaus sinnvoll beurteilen, dass Kinder anhand von mathematischen Textaufgaben verstehens- und problemlöseorientiert arbeiten, lange bevor sie das Einmaleins beherrschen.

Empirische Untersuchungen für den Bereich der Grundschulmathematik zeigen, dass sich Unterschiede in den fachspezifisch-pädagogischen Überzeugungen von Lehrkräften auf die Unterrichtsgestaltung und auf den Lernfortschritt der Schüler auswirken. Bei Aufgaben, deren Lösung mathematisches Verständnis erfordert, lernen die Schüler/innen von eher kognitiv-konstruktivistisch orientierten Lehrpersonen signifikant mehr dazu. Bezüglich rein numerischen Grundfertigkeiten scheint es dagegen keine Unterschiede zu geben (Peterson, Fennema, Carpenter & Loef, 1989; Peterson, Carpenter & Fennema, 1989; Staub & Stern, under review; Stern & Staub, 2000).

Schliesslich sei auf den folgenden grundlegenden Unterschied zwischen assoziationalistischen und kognitiv konstruktivistischen Lerntheorien hingewiesen: Die Konzeptualisierung von assoziationalistischen Lerngesetzen erfolgt unabhängig von spezifischen Lerninhalten. Die allgemeinen Lerngesetze sind gegenüber den Inhalten neu-

tral³. Gleich, welcher Inhalt zu lehren ist, es geht darum, jene Methoden zu verwenden, welche den allgemeinen Lernprinzipien folgen. Wo sich diese Vorstellung hat durchsetzen können, hatte dies Konsequenzen für das Verständnis der Lehrerrolle: Lehrkräfte wurden/werden als "semi-skilled managers of practice programs" (Resnick & Hall, 1998, S. 5) gesehen, von welchen weder viel eigenständiges intellektuelles Engagement zur Gestaltung ihrer Arbeit erwartet wurde/wird, noch sie darin gefördert werden. Demgegenüber verlangt die Anwendung kognitiv konstruktivistischer Lehr-Lerntheorien immer auch eine *inhaltsspezifische Analyse*⁴. Angeleitetes Lernen, verstanden als kognitiv konstruktiver Prozess des lernenden Subjekts, erfordert von der Lehrperson, dass sich diese proaktiv fragt, wie Lernprozesse ausgelöst und auf der Grundlage des bereits vorhandenen Vorwissens unterstützt werden können. Dies erfordert, dass sachbezogene Vorstellungen vom vorausgegangener und den antizipierten Lernprozessen gewonnen werden⁵.

Personale Überzeugungen gelten - wenigstens im Prinzip - als veränderbar durch Erfahrung, Reflexion und Argumentation (Dann, 1994) sowie durch reflexive Dialoge (Schön, 1987). Für die Lehrer- und Lehrerinnenbildung und -fortbildung stellt sich die Frage, durch welche Ausbildungsinhalte und mittels welcher Aus- oder Fortbildungsstrukturen die Entwicklung von fachspezifisch-pädagogischem Lehrwissen, eines Kernbereichs von Unterrichtsexpertise, gefördert werden kann.

3. Coaching zur Entwicklung von Unterrichtsexpertise

Die Tätigkeit des Lehrens ist eine *Gestaltungsprofession* (Simon, 1981; Schön, 1987; Wiggins & McTighe, 1998), die sich einer mechanisch präzisen Technologisierung entzieht. Das Charakteristische von Designprofessionen, so auch die Medizin oder das Ingenieurwesen, sieht Simon (1981) darin, dass sich diese, im Unterschied zu den Grundlagenwissenschaften, nicht primär damit befassen, wie bestimmte Realitätsbereiche funktionieren, sondern wie in der Realität mittels eingreifender Handlungen, ausgehend von einer gegebenen Situation, wünschbare Veränderungen bewirkt werden können. Im Unterricht geht es um die Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen und Interaktionen mit dem Ziel, die Lernenden darin zu unterstützen, die intendierten Lern- und Bildungsziele zu erreichen. Probleme unterscheiden sich darin, wie gut der angestrebte Zielzustand und die Mittel zur Zielerreichung bekannt sind (Dörner 1976). Designaufgaben sind oft sehr komplexe Probleme, weil weder die

³ Diese Sichtweise hat dazu beigetragen, dass in den USA zwischen den Unterrichtsinhalten und den Unterrichtsmethoden eine tiefe Kluft besteht, deren Überwindung eine der gegenwärtigen Herausforderungen in der Lehrerbildung darstellt. Auch das lange Zeit in der empirischen Unterrichtsforschung dominierende Prozess-Produkt Paradigma hat die Lerninhalte nicht als relevante Bedingung oder Variable mit untersucht. Diese Missachtung des Inhalts hat Shulman (1986) dazu veranlasst, vom "missing paradigm" zu sprechen.

⁴ Hier liegt auch der tiefere Grund für die englische Bezeichnung des fachspezifisch-pädagogischen Coachings als *Content-Focused Coaching*, womit diese Fokussierung auf eine inhaltliche Fassung der Lehr-Lernprozesse explizit gemacht werden soll.

⁵ Die Auffassung, Lehr-Lernprozesse in Begriffen der jeweiligen Sachverhältnisse zu analysieren, hat Aebli (1961, 1976, 1983) mit seiner Allgemeinen Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage schon vor vielen Jahren vertreten und auch für die Lehrerbildung fruchtbar gemacht.

Kriterien für den Zielzustand noch die zur Erreichung des Zielzustandes notwendigen Mittel genau bekannt sind. Aebli (1981) sieht das charakteristische Merkmal von *Gestaltungsproblemen* darin, dass der Zielpunkt nur schematisch definiert ist und der Problemlöser aus einer Vielzahl ihm zur Verfügung stehender Elemente auszuwählen hat.

Schön (1983, 1987) stellt den Lehrberuf eloquent als Gestaltungsprofession dar. In grundsätzlicher Weise kritisiert er aber einen Professionalitätsbegriff, der, wie bei Simon (1981), vor allem die instrumentelle Anwendung von wissenschaftlichem Wissen auf praktische Probleme in den Kernbereich von Professionalität rückt. Dagegen zeigt Schön auf und betont, dass Designprofessionen in spezifischen Situationen immer wieder mit neuen Problemen konfrontiert sind, deren Lösungen nicht auf einfache Weise durch Rückgriff auf wissenschaftliches Grundlagenwissen gefunden oder hergeleitet werden können. Vielmehr bleiben die in einer bestimmten Situation jeweils erreichten Lösungen immer auch mit Ungewissheiten und Konflikten behaftet, mit welchen die entsprechenden Professionen dennoch in verantwortungsvoller Weise umzugehen lernen müssen.

Wie aber wird die Expertise zu komplexer Gestaltungsarbeit erworben? Schön vertritt die - auch in neueren Arbeiten zum situierten Lernen zunehmend geteilte - Auffassung, dass Gestaltungsarbeit zwar nicht direkt lehrbar ist, dass sie aber unter geeigneten Bedingungen *im Tun lernbar* sei. "Designing, both in its narrower architectural sense and in the broader sense in which all professional practice is designlike, must be learned by doing. However much students may learn about designing from lectures or reading, there is a substantial component of design competency - indeed, the heart of it - that they cannot learn in this way. A designlike practice is learnable but is not teachable by classroom methods. And when students are helped to learn to design, the interventions most useful to them are more like coaching than teaching" (Schön, 1987, p. 157)⁶. Coaching bedeutet hier die *individualisierte und situationsbezogene Unterstützung* eines Lerners, einer Lernerin *bei der Bearbeitung einer komplexen Aufgabenstellung* durch eine Person, die in der Bearbeitung solcher Aufgabenstellungen selber über eine hohe *Expertise* verfügt. Diese Art von Lehr-Lernprozessen findet sich in vielfältiger Weise in Formen der *Meisterlehre* oder in Interaktionen zwischen kompetenten Erwachsenen und Kindern. Arbeiten zum situierten Lernen haben sich denn auch besonders für diese Art des Lernens interessiert (z.B. Lave, 1988, 1997; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990) und ausgehend von den gewonnenen lerntheoretischen Vorstellungen Konsequenzen für die Gestaltung von schulischen Lehr-Lernumgebungen zu ziehen versucht. Das im Zusammenhang mit Arbeiten zum situierten Lernen entwickelte Konzept der *kognitiven Meisterlehre* (Collins, Brown & Newman, 1989) hat in schulischen Bereichen für komplexe didaktische Arrangements, die insbesondere den Erwerb von höheren kognitiven Fertigkeiten wie Leseverständnis oder das eigenständige Lösen von mathematischen Aufgaben zu fördern suchen, einen

⁶ Die Gegenüberstellung von Coaching und Teaching in diesem Zitat von Schön ist allerdings nur auf dem Hintergrund eines sehr engen Verständnisses von Unterrichtsmethoden sinnvoll. Coaching kann jedoch auch als Tätigkeitsform unter ein erweitertes Verständnis von Lehre und Unterricht subsumiert werden (vgl. Reusser, 1994).

fruchtbaren lerntheoretischen Reflexions- und Begründungsrahmen geliefert (vgl. Stebler, Reusser & Pauli, 1994).

Collins et al. (1989) fassen unter den Begriff Coaching die Tätigkeiten einer sachkompetenten Person, welche dazu dienen, in einem bestimmten Kompetenzbereich die Leistungen des vom Coach betreuten Lernalters näher an die Leistungsfähigkeit eines Experten heran zu führen. Hierzu *beobachtet* der Coach das Tun der betreuten Person, *gibt Hinweise, Erinnerungshilfen, Rückmeldungen, dient als Modell, gibt die zur Bewältigung der Aufgabe minimal notwendige Unterstützung (scaffolding)*, und er *stellt neue Aufgaben*.

In der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen gibt es bereits verschiedene Ansätze, welche die Bezeichnung "Coaching" tragen. Die Variationsbreite dessen, worauf sich die Bezeichnung Coaching bezieht, ist jedoch sehr gross. Zusätzlich zum bereits erwähnten Coaching von reflektierenden Praktikern und Praktikerinnen nach Schön (1987, 1988) sei auf folgende weitere Beispiele verwiesen: "clinical supervision" (Anderson & Snyder, 1993), "technical coaching" (Joyce & Showers, 1982), "peer-coaching study teams" (Joyce & Showers, 1995) und "cognitive coaching" (Costa & Garmston, 1994). Unterschiede zwischen diesen Ansätzen bestehen bezüglich der Stellung des Coachs zur Lehrperson. Der Coach kann in einer kollegialen Beziehung zur Lehrperson stehen (z.B. cognitive coaching) oder aber der Coach hat zugleich auch eine beaufsichtigende Funktion (z.B. clinical supervision). Wesentliche Unterschiede gibt es weiter bezüglich des Zielbereichs, auf den hin die Coachs ihre Unterstützung fokussieren. Ansätze in der Tradition der "clinical supervision" (z.B. Hunter, 1984, 1991) legen ihr Augenmerk auf die Vermittlung, Implementierung und Überwachung von spezifischen Unterrichtsmethoden. Weiterbildungen zu neuen Unterrichtsmethoden haben sich als erfolgreicher erwiesen, wenn der Vermittlung und dem Training einer bestimmten Unterrichtsmethode ein Coaching im Kontext des Unterrichts der Lehrperson folgt (Joyce & Showers, 1995; Showers, Joyce, & Bennett, 1987). Neuere Modelle wie das "cognitive coaching" (Costa & Garmston, 1994) zielen dagegen ganz allgemein darauf ab, die Lehrperson im Kontext einer kollegialen Beziehung in ihrer Reflexionsfähigkeit und professionellen Entscheidungskompetenz zu fördern. Zur Herstellung einer förderlichen Beziehung legt dieses Modell grosses Gewicht auf die Gestaltung der Kommunikation zwischen Coach und Lehrperson. Bezüglich der inhaltlichen Ausrichtung und substantiellen Frage, worin die intendierte Verbesserung der professionellen Entscheidungskompetenz besteht, bleibt dieser Ansatz jedoch sehr vage. Dies trifft auch auf die im deutschsprachigen Raum zunehmend populären Coaching-Ansätze aus dem Bereich der Personalentwicklung zu. Hier wird unter "Coaching" im Allgemeinen ein zeitlich begrenzter, individueller, unterstützender Beratungsprozess verstanden, der berufliche und private Inhalte umfassen kann. "Der Coach agiert primär immer als *Prozessberater* und nicht als direkter Problemlöser" (Rauen, 1999, S. 30). Diese Art von Coaching findet meist in einem Setting statt, in welchem die eigentlichen beruflichen Tätigkeiten nicht unmittelbar vollzogen werden. Das Coaching in diesem Setting besteht damit vorwiegend (oder ausschliesslich) aus einer vom Coach als Prozessbegleiter unterstützten Reflexion *über* den zu entwickelnden Tätigkeitsbereich.

In Beratungsbeziehungen, die sehr persönliche Inhalte zum Gegenstand haben und oft auch nur schwer von therapeutischen Prozessen abzugrenzen sind, sind die Wahrung der Autonomie des Klienten und eine grosse Zurückhaltung des Coachs bezüglich "Interventionen" nicht nur angebracht, sondern auch aus ethischen und anthropologischen Gründen notwendig. Wo es dagegen darum geht, im Kontext einer bestehenden professionellen Kultur, mit ihren mehr oder weniger expliziten Erwartungen, Standards und Normen, Unterrichtsexpertise mittels ressourcenintensiver Coaching-Beziehungen zu fördern, da ergeben sich an einen Coachingansatz, der sich vor allem oder gar ausschliesslich als personenzentrierte Prozessberatung versteht, kritische Fragen: Wie gross darf und soll im Kontext von Aus- und Weiterbildung einer sich als Profession verstehenden Berufstätigkeit der Spielraum für die Selbstwahl von Lern- und Entwicklungszielen sein? Für welche dieser Lern- und Entwicklungsziele lässt sich der durch öffentliche Mittel finanzierte Aufwand zu ihrer Förderung auch gesellschaftlich legitimieren?

Der im Folgenden dargestellte Ansatz des fachspezifisch-pädagogischen Coachings steht einem Coaching im Sinne der Meisterlehre näher als einer Auffassung von Coaching als allgemeiner Prozessberatung. Nebst den Ähnlichkeiten gibt es im Vergleich zwischen fachspezifisch-pädagogischem Coaching und dem traditionellen Modell der Meisterlehre jedoch auch gewichtige Unterschiede, die im Hinblick auf systematisch und breit angelegte Schulentwicklungsprozesse von Bedeutung sind: Die durch eine/n Meisterlehrer/in in der Rolle als Coach bewirkten Veränderungen beruhen auf den eingebrachten Kompetenzen, welche ihn/sie als Meisterlehrer/in auszeichnen. Die Qualität und Richtung der ausgelösten Veränderungen lässt sich nur indirekt über die Auswahl der Meisterlehrer/innen beeinflussen. Nur damit bleibt es aber schwierig, eine Unterrichtskultur in konzentrierter Weise in eine bestimmte Richtung zu verbessern. Ob die kommunikative Kompetenz einer als erfolgreich anerkannten Lehrkraft auch ausreicht, um mit Erwachsenen erfolgreich zusammenzuarbeiten, kann zumindest nicht einfach vorausgesetzt werden. Das Modell des fachspezifisch-pädagogischen Coachings sucht diesen Herausforderungen damit zu begegnen, dass (1) zur Auswahl der Coachs die fachspezifische Unterrichtskompetenz ein zentrales, jedoch nicht das einzige Kriterium bildet, (2) die Coachs auch im Hinblick auf die Gestaltung von Coaching-Dialogen ausgebildet werden, und (3) die Coachs anhand von Prinzipien und Leitfäden lernen, Unterricht und Lehr-Lernprozesse unter theoriebezogenen Aspekten zu reflektieren - wobei sich *auch die Coachs als permanent Lernende verstehen (lernen)*.

4. Merkmale und Strategien fachspezifisch-pädagogischen Coachings

Ziel von fachspezifisch-pädagogischem Coaching ist die Auslösung und systematische Unterstützung von langfristigen Unterrichtsentwicklungsprozessen, mit dem besonderen Fokus auf fachspezifisch-pädagogischem Wissen. Hierzu macht das Modell im Wesentlichen auf drei Ebenen Vorschläge zur Gestaltung schulinterner Lehrerfortbildung, welche zu spezifisch strukturierten Interaktionen zwischen Lehrperson und Coach im handlungsbezogenen Kontext gemeinsam verantworteten Unterrichts führen soll: Auf einer *organisatorisch-institutionellen* Ebene betrifft dies die Ermöglichung eines Settings, welches daraufhin angelegt ist, zwischen fachkompetenten

Coachs und Lehrpersonen in vielfältiger Weise Interaktionen wahrscheinlich zu machen, welche die professionelle Entwicklung der Lehrperson unterstützen. Worüber Coach und Lehrperson kommunizieren, bestimmt wesentlich die Qualität von Lerngelegenheiten, welche durch Coaching überhaupt entstehen können. Bezüglich der *inhaltlich-diskursiven* Ebene macht das Modell Vorschläge dazu, welche theoretisch begründeten pädagogisch-psychologischen und psychologisch-didaktischen Perspektiven in den Coaching-Dialogen besonders berücksichtigt werden könnten. Dabei sollen die Coaching-Dialoge über die Unterrichtsgestaltung zu einer möglichst *inhaltsspezifischen Thematisierung von Lehr-Lernprozessen* führen. Die Qualität von Kommunikation und Interaktion sowie des damit ermöglichten Lernens wird aber auch von der Art und Weise beeinflusst, wie die Inhalte aufgegriffen und verhandelt werden. Deshalb sucht das Modell auf einer dritten Ebene für eine *dialogische Gestaltung* von Coaching-Interaktionen zu sensibilisieren.

Die Entwicklung von fachspezifisch-pädagogischem Wissen kann sowohl bedeuten, dass neues Wissen erworben, wie auch, dass vorhandenes Wissen *verändert* wird. Zur Veränderung einer bestehenden Unterrichtspraxis ist es notwendig, auch gut etablierte Routinen zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Routinen bilden unsere nicht mehr bewussten und somit auch nicht mehr hinterfragten - stillen - Wissensbestände. Deshalb ist die Veränderung einer etablierten Praxis auch so schwierig. Routinen in einem System können verstanden werden als das Ergebnis einer ganzen Entwicklungsgeschichte von Lösungsansätzen für Gestaltungsprobleme, die sich innerhalb des Systems als funktional erwiesen haben (vgl. Colarelli, 1998).

Wo wir auf der Grundlage unserer Routinen gut zurechtkommen, da haben wir auch keine wirklichen Gestaltungsprobleme zu lösen. Die Bereitschaft zur Veränderung von etablierten Routinen wird sich erst dann einstellen, wenn diese als suboptimal oder dysfunktional erkannt werden; sei dies durch Krisen und/oder durch neu erworbene Sichtweisen. Veränderungen und das zur Veränderung notwendige Problembewusstsein haben jedoch auch ihre emotionalen Kosten und können zu Widerständen führen (Evans, 1996). Problematisierende Reflexion von Praxis kann in der Interaktion auf unterschiedliche Weise ausgelöst werden: beispielsweise indirekt durch das bekannt machen mit einer kompetenteren Praxisform, oder auf konfrontative Weise, indem die Praxis als ungenügend bewertet wird.

Unser Coaching-Ansatz sucht die mit Veränderungsprozessen einhergehenden Probleme durch folgende Gestaltungsmerkmale des Settings zu berücksichtigen und auf konstruktive Weise zu minimieren: (1) Der *Hauptfokus der Coaching-Dialoge ist auf das fachspezifische Lernen der Schüler gerichtet*. Damit wird das Lernen der Schüler zum Hauptkriterium der Funktionalität von Unterricht - und *nicht* die Implementierung bestimmter Methoden oder Oberflächenmerkmale von Unterricht, welche im gegebenen Kontext als "guter Unterricht" gelten. Der Einsatz bestimmter Methoden oder Lehrformen soll vielmehr im Hinblick auf ihre Funktion und ihren Nutzen für das Lernen der anvertrauten Schüler/innen diskutiert und erwogen werden. (2) Der Coach reflektiert und beurteilt den Unterricht der Lehrperson nicht erst im Nachhinein. Er beteiligt sich vielmehr als *für das Lernen der Schüler mitverantwortliche/r Partner/in* auch schon während der Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsdurchführung an der Lösung der Gestaltungsprobleme. Damit wird ein interak-

tives Setting ermöglicht, in welchem der Coach *in unterstützender Weise und bezogen auf die Lösung der aktuellen Gestaltungsprobleme des Unterrichts sein Wissen einbringen* kann. Der Dialog über den gemeinsam verantworteten Unterricht kann so auf relativ unbedrohliche und natürliche Weise auch zu einer Reflexion der von der Lehrperson vertretenen fachspezifisch-pädagogischen Überzeugungen führen.

4.1 Das Setting für fachspezifisch-pädagogisches Coaching

Lektionsplanung, Unterricht und Lektionsnachbesprechung konstituieren die drei grundlegenden "Orte", an denen didaktisches Denken immer wieder neu entsteht (Diederich, 1988). Die Grundstruktur des Aktivitätssettings für fachspezifisch-pädagogisches Coaching zielt auf Coaching-Prozesse, die Lehrpersonen sowohl in der Unterrichtsplanung, im Unterricht wie bei der Unterrichtsreflexion unterstützen und die Arbeit an diesen drei "Orten" aufeinander zu beziehen suchen.

Im Gegensatz zu den in Lehrer- und Lehrerinnen(weiter)bildung oft dominierenden Lektionsnachbesprechungen hat in dem hier vertretenen Modell die der Lektionsplanung dienende Unterrichtsvorbesprechung eine ebenso grosse, wenn nicht gar eine grundlegendere Bedeutung als die nachfolgende Unterrichtsreflexion. Zudem wird dem Coach auch im Unterricht selbst eine aktive Rolle zugewiesen.

Besprechung und Entwicklung des Lektionsplans

Vor der Lektion besprechen Lehrperson und Coach die Gestaltung des Unterrichts und einigen sich auf einen Plan. Zeitpunkt und Ort dieser Besprechung variieren je nach organisatorischen Rahmenbedingungen. Gelegentlich findet die Besprechung am Tag vor, meist jedoch am gleichen Tag wie der Unterricht, in einer für die Unterrichtsvorbereitung vorgesehenen Zwischenstunde, statt.

Die Ausgestaltung der Zusammenarbeit kann sich im Verlaufe der Zeit verändern. Die Unterrichtsvorbesprechung dient Lehrperson und Coach zur *reziproken Verständigung über Lektionsziele, Lektionsplan sowie zugrunde liegende Gestaltungsüberlegungen*. Meist verfügt die Lehrperson über einen Unterrichtsentwurf, der zur Grundlage des Lektionsplanes wird. Aber auch der Coach kann einen mehr oder weniger ausgearbeiteten Unterrichtsplan in die Besprechung einbringen. Lektionspläne werden jedoch nicht nur mitgeteilt, sondern auch *überarbeitet und optimiert*. In gut funktionierenden Coaching-Beziehungen werden Vorbesprechungen zu echten Dialogen, in welchen Lehrperson und Coach - oft sehr kurzfristig vor dem Unterricht - einen definitiven Lektionsplan *ko-konstruieren*. Da nicht nur die Lehrperson, sondern auch der Coach für den Unterricht und dessen Wirksamkeit für das Lernen der Schüler mitverantwortlich ist, dienen diese Vorbesprechungen der *gemeinsamen Lösung eines Gestaltungsproblems*. Der Entscheid darüber, wer die Verantwortung für die Durchführung des Unterrichts als ganzem oder bestimmter Teile davon übernimmt, wird oft erst im Verlauf oder am Ende dieser gemeinsamen Planungssitzung getroffen.

Akzeptieren sowohl die Lehrperson als auch der Coach ihre gemeinsame Verantwortung für den Unterricht im Dienste des Lernens der Schüler, so wird damit eine Dynamik erzeugt, welche zu einer intensiven Kooperation bei der Gestaltung und

Entwicklung von Unterricht führt. Die Notwendigkeit zur Einigung auf einen Handlungsplan sowie die Erfordernis, die Handlungen von Coach und Lehrperson während des Unterrichts zu koordinieren, setzen ein geteiltes Verständnis der spezifischen Unterrichtsgestaltung voraus. Diese Kooperation in der Unterrichtsvorbereitung ist auch für die nachfolgende Unterrichtsreflexion und für die langfristige Entwicklung didaktischer Reflexionsfähigkeiten von Bedeutung. In didaktischer Reflexion geht es immer auch darum, antizipierte und effektive Wirkungen von Unterrichtsentwürfen zu reflektieren und in der weiteren Gestaltungsarbeit zu berücksichtigen. Eine Thematisierung von *Gestaltungs-Kausalität* als der Verknüpfung einer Handlungsintention mit der entworfenen Handlung zur Realisierung dieser Intention (Schön, 1995) setzt jedoch voraus, dass bezüglich der Handlungsabsichten und Handlungsentwürfe Verständigung vorliegt. Fehlt zwischen einer Lehrperson und einem Unterrichtsbeobachter ein geteiltes Verständnis bezüglich des Unterrichtsplans, der damit verfolgten Absichten sowie der den Gestaltungsentscheidungen zugrunde liegenden Überlegungen, können auch die Rückmeldungen eines Unterrichtsbeobachters nur sehr schwer auf das aktuelle Verständnis der Unterrichtssituation der Lehrperson abgestimmt werden.

Unterstützung während des Unterrichts

Während der Unterrichtsdurchführung unterstützt der Coach die Lehrperson je nach Bedürfnis und Absprache auf unterschiedliche Weise. In relativ seltenen Fällen beschränkt sich dies darauf, dass der Coach die Lehrperson lediglich *beobachtet*. Nicht selten wird jedoch der Coach selber aktiv Teile oder gar die Lektion als ganze *unterrichten*. Häufig unterrichten Lehrperson und Coach im Team, indem sie abwechselnd Teile des Unterrichts übernehmen. In der Regel nimmt der Coach eine aktive Rolle ein, die wesentlich mehr beinhaltet als Unterrichtsbeobachtung. Selbst in Lektionen, die von der Lehrperson unterrichtet werden, hat der Coach oft eine *aktive Rolle und greift in den Unterricht ein*. Der Coach beteiligt sich dabei nicht nur während Einzel- oder Gruppenarbeitsphasen, sondern auch während Klassengesprächen. Die Art der Beteiligung wird in der Planungsphase mit der Lehrperson abgesprochen. Eingreifende Handlungen des Coachs suchen direkte Berichtigungen zu vermeiden. Der Coach beteiligt sich vielmehr in selbstverständlicher Weise am Klassengespräch, greift Schülerbeiträge auf, setzt Schülerbeiträge zueinander in Beziehung oder hilft Schülerbeiträge mittels kurzer Erklärungen weiterzuentwickeln. Durch solche Gesprächsbeiträge kann der Coach auf natürliche Weise die Lehr-Lernprozesse im Unterricht mitbeeinflussen und Erklärungen der Lehrperson indirekt ergänzen oder präzisieren. Der Fokus auf die fachspezifisch gefasste Lernprozesse der Schüler sowie die geteilte Verantwortung für die Unterrichtsgestaltung lassen "Interventionen" des Coachs nicht als Kritik am Unterricht der Lehrperson erscheinen. Die Beteiligung des Coachs steht vielmehr im Dienste einer optimalen, gemeinsam verantworteten Lektionsgestaltung und Lektionsdurchführung.

Unterrichtsnachbesprechung

Im Anschluss an die Lektionsdurchführung wird der Unterricht reflektiert. Ort und Dauer sind wiederum abhängig von den organisatorischen Rahmenbedingungen.

Bleibt am Tag des Unterrichts keine oder nur wenig Zeit für die Nachbesprechung, wird diese gelegentlich auch zu einem späteren Zeitpunkt telefonisch durchgeführt, oder der Coach lässt der Lehrperson eine schriftliche Rückmeldung in Form einer Handnotiz oder E-Mail zukommen.

In Unterrichtsnachbesprechungen ist der Hauptfokus wiederum auf den inhaltsspezifisch gefassten Lernprozess der Schüler gerichtet. Wo genügend Zeit vorhanden ist, werden oft Arbeitsergebnisse der Schüler gemeinsam untersucht und besprochen. Der Unterricht wird im Hinblick auf die intendierten und effektiv ausgelösten Lernprozesse der Schüler analysiert und es wird über Verbesserungsmöglichkeiten nachgedacht. Nachbesprechungen gehen oft über in eine Vorbereitung für die nächste Unterrichtseinheit. Der Coach sucht die Lehrperson zudem über das ganze Schuljahr hinweg auch mit Bezug auf die *gesamte curriculare* Planung zu unterstützen.

4.2 Zur Organisation und Vernetzung des Coachings im Schuldistrikt⁷

Auswahl der Coachs: Für die Rolle des Coachs werden erfolgreiche ehemalige Lehrkräfte und erfahrene Weiterbildner/innen rekrutiert, die mit Erwachsenen arbeiten können und vor allem in den zu betreuenden Fachbereichen über stufenspezifische fachliche, methodische und pädagogisch-psychologische Kompetenzen sowie Unterrichtserfahrung verfügen. Da es oft ein Problem ist, für dieses anspruchsvolle Profil genügend qualifizierte Personen zu finden, wird auch die Lernbereitschaft der Bewerber/innen zu einem wichtigen Kriterium.

Auswahl der Lehrpersonen für das Coaching: Coaching wird *auf freiwilliger Basis* als *ressourcenorientierter Ansatz* eingeführt. Coaching erhalten zuallererst die bereits als erfolgreich und/oder besonders lernwillig geltenden Lehrkräfte. Nebst der Weiterentwicklung ihrer Unterrichtsexpertise ist das Ziel des Coachings auch die Förderung schulinterner unterrichtsbezogener Beratungsarbeit (als sog. "teacher leaders"). Coaching dient also der Weiterentwicklung bereits vorhandener Kompetenzen. Coaching wird somit als Privileg - und nicht im Sinne einer Defizitorientierung als Nachhilfe für schlechte Lehrkräfte eingeführt.

Dauer und Häufigkeit: Das Coaching findet in der Regel verteilt über ein ganzes Schuljahr statt. Die genauen Pläne werden zu Beginn des Schuljahres mit der Schulleitung abgesprochen. In der häufigsten Variante arbeitet ein Coach einmal wöchentlich mit einer Lehrkraft.

Vernetzung von Coaching und Fortbildungskursen: Fachspezifisch-pädagogisches Coaching ist lediglich *ein* Element im gesamten Weiterbildungskonzept von Schuldistrikten - allerdings ein Element, das eine Art katalytischer Rolle spielen kann. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass die Coachs in der Regel nicht nur als Coach arbeiten. Einen Teil der Arbeitszeit verwenden sie auf die Organisation fachbereichsspezifischer Kurse für die Lehrkräfte des Schuldistrikts, die sie teilweise auch selber durchzuführen. Dies hat den Vorteil, dass damit Personen über die inhaltliche wie

⁷ Wie ein Ansatz in der Art des fachspezifisch-pädagogischen Coachings in einen Schuldistrikt eingeführt und organisatorisch ermöglicht werden kann, ist komplex und hängt sehr von dessen Grösse sowie von den lokalen Gegebenheiten ab. Im Folgenden werde ich mich an das Beispiel von New York City Community School District #2 (der Grossteil von Manhattan mit 42 Schulen) halten, wo der Ansatz bisher am umfassendsten realisiert ist.

auch didaktische Gestaltung der Fortbildungsveranstaltungen innerhalb des Schuldistrikts (mit)entscheiden, die aufgrund ihrer Tätigkeit als Coach in den Schulen ein sehr detailliertes Wissen über die Stärken und Schwächen von Lehrkräften verfügen. Diese Verknüpfung der Coaching-Aufgabe mit den eher traditionellen Aufgaben von Kursveranstaltungen dient einer kohärenten und langfristigen Strategie der Fortbildungsbemühungen, welche *gezielt auf die Lernerfordernisse der Lehrpersonen abgestimmt* werden können.

4.3 Vom Curriculum zur didaktischen Reflexion: Ein synoptischer Theorierahmen zur Darstellung der angestrebten Reflexion und Wissensentwicklung

Anhand der schematischen Darstellung in Abbildung 1 sollen Zielsetzung und Funktion von fachspezifisch-pädagogischem Coaching noch etwas grundsätzlicher begründet werden. Im Zentrum dieser synoptischen Darstellung liegen *allgemein didaktische Fragen*, die gleichsam als *Heuristik* auf die Suchrichtungen zur Lösung von Gestaltungsproblemen in Unterricht und Lehre verweisen. Diese Grundfragen lassen sich schematisch den zu ihrer Bearbeitung notwendigen Wissensbereichen zuordnen.

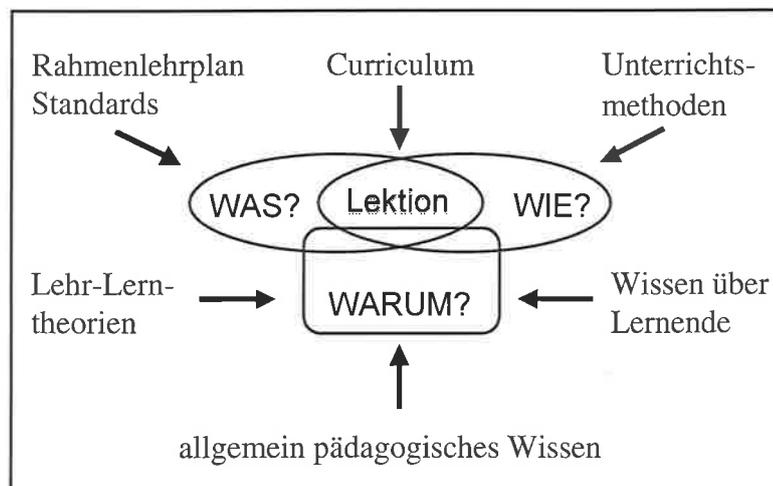


Abbildung 1: Synoptische Darstellung didaktischer Reflexion als In-Beziehung-Setzung relevanter Wissensbereiche in Bezug auf die Gestaltung einer Lektion.

Im Folgenden geht es darum, mit Bezug auf die Situation in den USA in etwas zugespitzter Form, ein Kernproblem der Lehrer- und Lehrerinnen(weiter)bildung aus allgemein didaktischer und wissenspsychologischer Sicht zu konzeptualisieren.

Obwohl in praktischen Kontexten in den USA sehr häufig verwendet, fehlt für den Begriff des Curriculums ein Konsens bezüglich seiner Bedeutung (Posner, 1995)⁸. Sehr verbreitet ist eine Auffassung von Curriculum als "Curriculum-as-manual", das genaue Vorgaben macht, welcher Stoffbereich mittels welcher Methoden zu unterrichten ist (Westbury, 2000). Viele Lehrpersonen bezeichnen auch verbindlich vorgeschriebene Schulbücher als "das Curriculum". Das so verstandene Curriculum steuert zu einem hohen Grad den Unterricht. Die Zuständigkeit für seine Festlegung liegt auf der Ebene der Schuldistrikte.

Curriculum verweist also, zumindest implizit, sowohl auf das WAS des Unterrichts wie auch auf die methodische Art und Weise, WIE ein Inhalt zu vermitteln ist. Das in einem Schulbuch oder Lehrerhandbuch vorliegende Curriculum nimmt damit einen Grossteil methodisch-didaktischer Gestaltungsfragen für den Unterricht vorweg. In diesem Zusammenhang gibt es die Rede von Unterricht als "Implementierung eines Curriculums". Die damit verbundene Auffassung hat aber eine sehr problematische Seite: Wird "guter Unterricht" mit dem Abarbeiten eines von Experten entwickelten Schulbuchs gleichgesetzt, besteht die nahe liegende Gefahr, dass zur Unterrichtsvorbereitung wenig eigenständige Durchdringung der Inhalte und wenig eigene didaktische Überlegungen zur Gestaltung des Unterrichts investiert werden. Im Extremfall wird die Lehrkraft so zum Klassenmanager für Schulbuchbearbeitung. Für Unterricht auf der Grundlage eines kognitiv-konstruktivistischen Verständnisses von Unterricht reicht dagegen eine oberflächliche Unterrichtsvorbereitung nicht aus. Eine Lehrkraft kann auf Schülerbeiträge nur dann in adaptiver Weise eingehen, wenn sie mit den Unterrichtsinhalten sehr vertraut ist und auf ein reiches methodisch-didaktisches Repertoire zurückgreifen kann.

Aus wissenspsychologischer Sicht entspricht der Schnittbereich zwischen dem auf unterrichtsmethodisches Wissen verweisenden WIE einerseits und dem auf die Lerninhalte und Bildungsziele verweisenden WAS andererseits dem *fachspezifisch-pädagogischen Wissen*. Kommt Unterricht dadurch zu Stande, dass eine vorliegende Schulbucheinheit bearbeitet wird, "liegt" dieses Wissen, als das Ergebnis didaktischer Entwicklungsarbeit der Buchautoren, gewissermassen zu überwiegenden Teilen im Schulbuch. Wählen Lehrpersonen dagegen eigenständig für bestimmte Inhalte geeignete Unterrichtsmethoden, nutzen sie hierzu entweder vorhandenes, oder aber sie *erzeugen in der Situation neues fachspezifisch-pädagogisches Wissen*, indem sie die *Fachinhalte mit ihrem allgemeinen methodisch-didaktischen Wissen verknüpfen*. Die Nutzung von personalem fachspezifisch-pädagogischem Wissen⁹ entspricht dem Abruf von (implizitem) Wissen über spezifische Inhalt-Methoden-Verknüpfungen, die

⁸ Äusserst komplex ist zudem das Verhältnis zwischen dem deutschen Begriff der Didaktik und dem Begriff des Curriculums (vgl. Hopmann & Riquarts, 1995). Die transatlantische Kommunikation wird dadurch erschwert, dass es im US-amerikanischen Englisch den Begriff der Didaktik als Fachbegriff nicht gibt. Dagegen existiert das in praktischen Kontexten sehr wohl verwendete Adjektiv "didactic". Dieses hat aber eine pejorative Konnotation im Sinne eines "extrem lehrerzentrierten Unterrichts". Die Verwendung eines Ausdrucks wie "didactics" aktiviert damit in den USA kaum mehr als ein extrem enges und meist mit negativen Wertungen verknüpftes Begriffsfeld.

⁹ Wenn wir die rein psychologische Perspektive verlassen, handelt es sich bei diesem "Wissen" genauer um Überzeugungen, deren Validität als Wissen aus fachwissenschaftlicher Sicht vielleicht sogar bestritten würde.

sich in der Erfahrung als erfolgreich erwiesen haben. Wird solches Wissen dagegen in der Situation neu konstruiert, so bedeutet dies, dass neue Inhalt-Methoden-Verknüpfungen hergestellt und unter Berücksichtigung weiterer Aspekte in der aktuellen Situation die erfolgversprechendste ausgewählt werden muss. Die dabei getroffenen Entscheidungen führen aber vorerst nur zu hypothetischem "Wissen", da sich die erzeugten und ausgewählten Inhalt-Methoden-Verknüpfungen erst noch in der Erfahrung des Unterrichts zu bewähren haben.

Insofern als die Beantwortung der Fragen nach dem WAS und dem WIE bei der Gestaltung von Unterricht nicht gänzlich auf (implizitem) Erfahrungswissen beruht, sollte mit Bezug auf die Antworten zu diesen zwei didaktischen Grundfragen auch die WARUM-Frage zu beantworten sein. Bezüglich dem WAS betrifft dies zunächst die didaktische Frage im engeren Sinn (vgl. Klafki, 1958). Warum wird für diese Lernenden gerade Inhalt x ausgewählt? Wie lässt sich diese Auswahl begründen? Weiter kann auch im Hinblick auf das WAS gefragt werden, warum für den Unterricht gerade die Methode y ausgewählt wird. Nachdem die primäre didaktische Frage nach der Auswahl des Inhalts bereits beantwortet ist, lässt sich in kombinierter Weise auch fragen, warum mit diesen Lernenden für den Unterricht zu Inhalt x die Methode y gewählt wird.

Relativ schnelle Antworten auf solche WARUM-Fragen lassen sich durch den Verweis auf "Autoritäten" wie offizielle Dokumente (das Curriculum verlangt, dass ich x tue) oder Traditionen (so haben wir es schon immer gemacht) beibringen. Doch werden damit die WARUM-Fragen nicht wirklich beantwortet, sondern lediglich weitergereicht. Ein Grossteil didaktischer Gestaltungsarbeit wird letztlich immer auf vielen Schultern einer Gesellschaft und ihrer Vorfahren verteilt sein. Andererseits lassen sich nicht alle didaktischen Gestaltungsarbeiten delegieren - die Forderung, "teacher-proof curricula" zu entwickeln, wird kaum noch ernsthaft vertreten. Eine gründliche didaktische Reflexion erfordert also, dass Lehrpersonen nicht nur situationsadäquate Antworten auf das WAS und das WIE von Unterricht geben können, sondern, zumindest ansatzweise, sich auch der Frage nach dem WARUM stellen lernen. Damit wird auch die Notwendigkeit von weiterem (theoretischem) Wissen offensichtlich. Hierzu gehören nebst einem soliden disziplinären Wissen über die *Fachinhalte* Wissen über *Lehr-Lerntheorien*, Wissen zu *Unterrichtsmethoden und Lehrformen*, *Kenntnisse über die Lernenden*, Wissen über den *Rahmenlehrplan und Standards*, sowie *allgemein pädagogisches Grundlagenwissen*. Die Nutzung all dieser Wissensbestände kann der Entwicklung eines reichen fachspezifisch-pädagogischen Wissens dienen.

In einem praktischen Handlungskontext, wie ihn Unterricht darstellt, kann aber - im Gegensatz zu den Wissenschaften - die Frage nach dem WARUM zeitlich wie auch bezüglich Tiefe nur sehr eingeschränkt angegangen werden. So sind im fachspezifisch-pädagogischen Coaching die meisten Beiträge des Coachs nicht tiefe theoretische Analysen, sondern ganz konkrete Beiträge zur Unterrichtsgestaltung. Im günstigen Fall führen diese dazu, dass sich die gemeinsam erarbeitete Gestaltung der Lektion wesentlich von dem unterscheidet, was die Lehrperson alleine erreicht hätte. Damit wird nicht nur den Schülern und Schülerinnen ein anderer Unterricht geboten, es entsteht auch für die Lehrperson die Gelegenheit, in der konkreten Erfahrung neue

Inhalt-Methoden-Verknüpfungen herzustellen. Wo Coach und Lehrperson im Dialog Gestaltungsvarianten abwägen und diskutieren, da kommt es auch zu expliziten Formulierungen darüber, warum etwas geeignet oder ungeeignet ist. Hierzu können und sollen durchaus auch allgemeine theoretische Aussagen verwendet werden. Fachspezifisch-pädagogisches Coaching hat jedoch *nicht zum Ziel*, dass die Unterrichtsgestaltung durchwegs mit möglichst vielen expliziten Theoriebezügen diskutiert werden muss. Dies würde nicht nur mehr Zeit in Anspruch nehmen als zur Verfügung steht, eine solche Erwartung würde zudem auch auf einer unrealistischen Sicht des Theorie-Praxis-Zusammenhangs beruhen.

Nützliche didaktische Reflexion im Kontext von praktischen Unterrichtshandlungen bezieht sich in *konkreter und inhaltsbezogener Weise auf lehr-lerntheoretisch relevante Aspekte der Unterrichtssituation* - ohne dass hierzu notwendig auch immer dahinter liegende Theorien ins Gespräch eingebracht werden müssen. Durch die *Partizipation* an solchen Coaching-Dialogen können sich Lehrpersonen mit der Zeit die vom Coach verwendeten *Reflexionsmuster* zu Eigen machen. Damit wird eine Lehrperson auch kompetenter - im Sinne des Modells des Coachs -, mit anderen Lehrpersonen über Unterrichtsgestaltung zu kommunizieren. Die eigenständige Anwendung didaktischer Reflexionsmuster als Gewohnheiten bei der Unterrichtsplanung und Unterrichtsauswertung haben zur Folge, dass die Lehrperson immer wieder Verknüpfungen im Sinne der didaktischen Grundfragen herstellt, womit sich auch ihr fachspezifisch-pädagogisches Wissen anders entwickeln dürfte als bei Lehrpersonen, für welche sich solche Fragen nicht stellen.

4.4 Kognitive Werkzeuge zur Förderung theoriebezogener Reflexion

Welche Aspekte sind für das Verständnis von didaktischen Situationen besonders relevant, und wie können Coachs und Lehrpersonen darin unterstützt werden, sich entsprechende Reflexionsgewohnheiten anzueignen? Die Beantwortung dieser Fragen kann hier lediglich angedeutet werden. Unsere allgemeine Strategie lässt sich jedoch wie folgt zusammenfassend beschreiben: In einem ersten Schritt wurden Erkenntnisse zu Lehr-Lernprozessen von mit der Forschungsliteratur vertrauten Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen *zu allgemeinen Prinzipien oder Leitfragen verdichtet*. Im Austausch mit Praktikerinnen und Praktikern wurden diese theoretischen Verdichtungen sodann kritisch auf ihre Verständlichkeit, Plausibilität und Nützlichkeit hin diskutiert und überarbeitet. Praktiker/innen, einmal mit diesen Werkzeugen vertraut gemacht, suchen diese auf vielfältige - und gelegentlich auch nicht antizipierte - Weise zu nutzen, ohne dass hierzu Vorschriften gemacht werden. Als nützlich und brauchbar beurteilte Werkzeuge werden überdauern, andere werden mit der Zeit fallen gelassen. Für das fachspezifisch-pädagogische Coaching sind die folgenden zwei "Werkzeugkisten" wichtig:

Lehr-Lernprinzipien (The Principles of Learning)

Diese bilden gleichsam den theoretischen Kern der Arbeit des Institute for Learning. Ausgangspunkt waren ursprünglich acht von Lauren Resnick entworfene Prinzipien (Resnick, 1995a, 1995b). Diese wurden sodann während *mehrerer Jahre* konkretisiert, überarbeitet und ergänzt. Parallel dazu wurde in den Partnerschuldistrikten mit-

tels Video exemplarisches Material gesammelt und im Hinblick auf diese Prinzipien analysiert. Ziel ist die Entwicklung einer CD, auf der die "Principles of Learning" erklärt und anhand von Videomaterial illustriert und zur Anwendung gebracht werden können. Die Coachs werden alle mit diesen Prinzipien vertraut gemacht. Sie erarbeiten sich damit ein Grundverständnis einer kognitiv konstruktivistischen Lehr-Lerntheorie.

Leitfaden mit Kernperspektiven für fachspezifisch-pädagogische Coaching-Dialoge (Template for Core Issues in Content-Focused Coaching)

Die Entwicklung dieses Leitfadens, der von Anfang an für die *perspektivische Strukturierung von Dialogen in Coaching-Settings* gedacht war, wurde begonnen mit dem Ziel, die Umsetzung der Principles of Learning in Bezug auf Unterrichtsplanung und Unterrichtsreflexion praktischer werden zu lassen. Gleichzeitig wurden Wege gesucht, US-amerikanischen Lehrerbildnern und -bildnerinnen Grundzüge der ihnen gänzlich unvertrauten didaktischen Reflexion im Sinne der Allgemeinen Didaktik von Aebli (1983) sowie in der Tradition der Bildungstheorie von Klafki (1958) auf möglichst einfache Weise zugänglich zu machen.

Die mit dem Leitfaden aufgenommenen Perspektiven betreffen die folgenden drei Hauptbereiche: (1) Klärung der sachlichen Lernziele; (2) Durchdenken der Lektionsinhalte in Bezug auf Vorwissen und antizipierte Schwierigkeiten der Schüler; (3) Suche nach Unterstützungsformen für die Schüler während der Lektion im Hinblick auf die Lernziele. Zu jedem dieser drei Bereiche folgt je ein Beispiel aus dem Leitfaden, das mittels Fragen Kernperspektiven zu erschliessen sucht:

- Was soll in dieser Lektion gelernt werden, und welche Standards werden damit angestrebt?
- Aufgrund welcher Indizien oder Belege wird erkennbar, ob die Schüler/innen den Begriff verstanden haben?
- Wie werden die Schüler/innen darin unterstützt und ermutigt, zu lernzielrelevanten Inhalten echte Diskussionen zu führen?

4.5 Coaching-Dialoge führen lernen

Lernen in einer Coaching-Beziehung ist idealerweise ein kollaborativer und dialogischer Prozess. Der Coach gibt substanzielle Hilfestellung und macht Vorschläge. Er tut dies aber auf eine Weise, die die Lehrperson mit ihrem Wissen ernst nimmt und die Vorschläge des Coachs der Lehrperson anpasst. Hierzu gilt es für den Coach, die Lehrperson darin zu unterstützen, eigene Vorschläge, Begründungen und Sichtweisen einzubringen. Nur so kann der Coach adaptiv und situationsspezifisch auf die Lernbedürfnisse und Lernerfordernisse der Lehrperson eingehen.

Es ist eine äusserst anspruchsvolle Aufgabe, zwischen geduldigem Mitgehen und aktivem Zuhören einerseits und dem Einbringen von Deutungen, Gestaltungsvorschlägen und Erklärungen andererseits, immer wieder ein optimales Gleichgewicht zu finden. Novizen-Coachs haben nicht selten die Tendenz, auf eine Seite zu kippen. Im Bemühen, möglichst hilfreich zu sein, überfordern sie die Lehrperson zu sehr mit eigenen Ideen und Vorschlägen, oder aber sie führen eine Art Interview, ohne selber konstruktive Hilfestellungen zu geben.

Auch in diesem Bereich suchen wir mittels begrifflichen Werkzeugen (coaching moves) die Coachs mit Bezug auf wesentliche Aspekte ihres komplexen Tuns zu sensibilisieren und ihnen somit auch Werkzeuge an die Hand zu geben, die es ihnen ermöglichen, durch eigene Reflexion ihre Kompetenz in der Gestaltung von Coaching-Dialogen weiter zu entwickeln.

5. Schluss

Für die Darstellung des Ansatzes des fachspezifisch-pädagogischen Coachings habe ich bewusst auch einige mir wesentlich erscheinende Aspekte seines Entwicklungskontextes einbezogen. Dies schien mir aus zwei Gründen angebracht: Die Übertragung eines Modells von der einen Kultur auf eine andere sollte immer mit Vorsicht vorgenommen werden. Indem ich einige aus meiner Sicht erwähnenswerte Merkmale des US-amerikanischen Kontextes transparent zu machen suchte, ging es mir auch darum, auf möglicherweise relevante Unterschiede aufmerksam zu machen. Der dargestellte Ansatz ist zugleich auch das Ergebnis eines interkulturellen Austauschprozesses. Sowohl seine praktische Entwicklung als auch seine theoretische Konzeptualisierung wäre in der vorliegenden Art weder in den USA noch in der Schweiz allein möglich gewesen.

Trotz der angemahnten Vorsicht bezüglich vorschneller "Importe" bin ich überzeugt, dass das hier vorgestellte Modell Anregungen enthält, die auch für die Praxis der schweizerischen Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen bedenkenswert sind.

Literatur

- Aebli, H. (1961). *Grundformen des Lehrens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode*. Stuttgart: Klett.
- Aebli, H. (1976). *Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage* (9. erw. Aufl.) Stuttgart: Klett.
- Aebli, H. (1980). *Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H. (1981). *Denken: das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Anderson, R.H. & Snyder, K.J. (Eds.). (1993). *Clinical supervision. Coaching for higher performance*. Lancaster, PA: Technomic Publishing Company.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1974). *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bereiter, C. (1994). Constructivism, socioculturalism, and Popper's World 3. *Educational Researcher*, 23(7), 13-20.
- Beucke-Galm, M., Fatzer, G. & Rutrecht, R. (Hrsg.). (1999). *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung*. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Borko, H. & Putnam, R.T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base. A cognitive psychological perspective on professional development. In T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education. New paradigms and practices* (pp. 35-65). New York: Teachers College Press.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Hans Huber.
- Bromme, R. (1995). Was ist "pedagogical content knowledge"? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik*. 33. Beiheft (S. 105-112). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Colarelli, S.M. (1998). Psychological interventions in organizations. An evolutionary perspective. *American Psychologist*, 53(9), 1044-1056.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing, and Mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), *Cognition and Instruction: Issues and Agendas* (pp. 453-494). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Costa, A.L. & Garmston, R.J. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for Renaissance Schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Peterson, P.L., Carpenter, T. & Fennema, E. (1989). Teachers' Knowledge of Students' Knowledge in Mathematics Problem Solving: Correlational and Case Analyses. *Journal of Educational Psychology*, 81 (4), 558-569.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher*, 19 (1), 3-14.
- Dann, H.-D. (1983). Subjektive Theorien: Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts. In L. Montada, K. Reusser & G. Steiner (Hrsg.), *Kognition und Handeln* (S. 77-92). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen* (S. 153-182). Bern: Hans Huber.
- Detterman, D.K. & Sternberg, R.J. (Eds.). (1993). *Transfer on trial*. Norwood, NJ: Ablex.
- Diederich, J. (1988). *Didaktisches Denken*. Weinheim: Juventa.
- Dörner, D. (1976). *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Elmore, R.F. (1992). Why restructuring alone won't improve teaching. *Educational Leadership*, April, 44-49.
- Elmore, R.F. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 1-26.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M.G. (1995). The limits and the potential of professional development. In T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education* (pp. 258-267). New York: Teachers College Press.
- Gess-Newsome, J. & Lederman, N.G. (Eds.). (1999). *Examining pedagogical content knowledge*. Dordrecht: Kluwer.
- Groeben, N. & Scheele, B. (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Darmstadt: Dietrich Steinkopf.
- Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching: conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(2), 193-211.
- Hunter, M. (1984). Knowing, teaching, and supervising. In P. L. Hosford (Ed.), *Using what we know about teaching* (pp. 169-192). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hunter, M. (1991). Generic lesson design: The case for. *The Science Teacher*, 58(7), 26-28.
- Jacobs, J.K., Yoshida, M., Stigler, J. W. & Fernandez, C. (1997). Japanese and American teachers' evaluations of mathematic lessons: A new technique for exploring beliefs. *Journal of Mathematical Behavior*, 16 (1), 7-24.
- Joyce, B. & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40(1), 4-10.
- Joyce, B. & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development. Fundamentals of school renewal* (2nd ed.). White Plains, NY: Longman.
- Joyce, B., Wolf, J. & Calhoun, E. (1993). *The self-renewing school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kirshner, D. & Whitson, J.A. (Eds.). (1997). *Situated Cognition. Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klafki, W. (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule*, 50 (10), 450-471.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1997). Learning, apprenticeship, social practice. *Journal of Nordic Educational Research*, 17 (3), 140-151.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leinhardt, G. (1993). On teaching. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 4, pp. 1-54). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (Hrsg.). (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln*. Göttingen: Hogrefe.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 277-294.
- Peterson, P.L., Fennema, E., Carpenter, T.P. & Loef, M. (1989). Teachers' pedagogical content beliefs in mathematics. *Cognition and Instruction*, 6(1), 1-40.
- Piaget, J. (1966). *The psychology of intelligence*. Totowa, NJ: Littlefield, Adams & Co.
- Posner, G.J. (1995). *Analyzing the curriculum*. (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Putnam, R.T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Rauen, C. (1999). *Coaching: innovative Konzepte im Vergleich*. Göttingen: Hogrefe.
- Resnick, L.B. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy Press.
- Resnick, L.B. (1995a). From aptitude to effort: A new foundation for our schools. *Daedalus-Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, 124 (4), 55-62.
- Resnick, L.B. (1995b). *From the bell curve to all children can learn*. (Video-based lecture). University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center, Institute for Learning.
- Resnick, L.B. & Hall, M.W. (1998). Learning organizations for sustainable educational reform. *Daedalus*, 127 (4), 89-118.
- Reusser, K. (1994). Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken. Kognitionspädagogische Anmerkungen zur "neuen Lernkultur". *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12(1), 19-37.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rolff, H.-G., Bühren, C.G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (1998). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1988). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien*. Tübingen: Francke.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Brass Publishers.
- Schön, D. A. (Ed.). (1991). *The reflective turn. Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Schön, D.A. (1995). Causality and causal inference in the study of organizations. In R.F. Goodman & W.R. Fisher (Eds.), *Rethinking knowledge. Reflections accross the disciplines* (pp. 69-101). Albany, NY: State University of New York.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn*. New York, NY: Doubleday.
- Showers, B., Joyce, B. & Bennett, B. (1987). Synthesis of research on staff development: A framework for future study and a state-of-the-art analysis. *Educational Leadership*, 45(3), 77-87.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-21.
- Simon, H.A. (1981). *The sciences of the artificial* (2nd ed.). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Staub, F.C. & Stern, E. (under review). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics.
- Stebler, R., Reusser, K. & Pauli, C. (1994). Interaktive Lehr-Lern-Umgebungen: Didaktische Arrangements im Dienste des gründlichen Verstehens. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Verstehen als psychologischer Prozess und als didaktische Aufgabe*. Bern: Huber.

- Stern, E. & Staub, F.C. (2000). Mathematik lernen und verstehen: Anforderungen an den Unterricht. In J. Kahlert, E. Inckemann & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Grundschule: Sich Lernen leisten. Theorie und Praxis* (S. 90-100). Krefeld: Luchterhand.
- van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Orlando: Academic Press.
- Villar, L.M. (1995). Reflective teaching. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. (2nd ed., pp. 178-183). New York: Pergamon.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hrsg.). (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz / Psychologie Verlags Union.
- Weinert, F.E., Helmke, A. & Schrader, F.W. (1992). Research on the Model Teacher and the Teaching Model. In F.K. Oser, A. Dick & J.L. Patry (Eds.), *Effective and Responsible Teaching* (pp. 249-260). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Westbury, I. (2000). Teaching as a reflective practice: What might Didaktik teach Curriculum? In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice. The German Didaktik tradition* (pp. 15-39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: ASCD.
- Wilson, S.M. & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24, 173-209.
- Zeichner, K.M. & Linton, D. P. (1996). *Reflective teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
-

Gesichtspunkte und Strategien zur Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen: Eine Fallstudie¹

Lehren lernen durch angeleitete didaktische Unterrichtsreflexion

Kurt Eggenberger und Fritz C. Staub

In einzelnen schweizerischen Lehrerbildungsinstitutionen üben Dozierende der Allgemeinen Didaktik eine doppelte Funktion aus: Zusätzlich zur Lehre begleiten sie ihre Studierenden in lehrpraktischen Übungen und in Praktika. Damit lässt sich didaktisches Denken in direktem Bezug zur Unterrichtspraxis entwickeln. Eine Fallstudie stellt die anhand von Interviews herausgearbeiteten Überzeugungen, Theoriebezüge, Strategien und Erfahrungen eines Didaktikdozenten zur Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen dar. Das damit beschriebene Coaching didaktischer Reflexion besteht zu einem Grossteil aus der Modellierung von Unterrichtsanalyse durch den Didaktikdozenten. Didaktische Reflexion wird dabei gedeutet als das situationsspezifische und inhaltsbezogene In-Beziehung-Setzen von Lernzielen, Unterrichtsdesign, Lehrformen/Lehrmethoden und psychologisch-didaktischen Perspektiven im Hinblick auf lernwirksame Unterrichtsgestaltung.

In der Schweiz wird der didaktischen Handlungskompetenz für die Praxis, insbesondere in der Ausbildung für die Volksschullehrer und -lehrerinnen, seit jeher grosse Wichtigkeit beigemessen. Die Seminare, als bis anhin weitest verbreitete Form von Lehrerbildungsinstitutionen für Volksschullehrer und -lehrerinnen, legten grosses Gewicht auf Einführung und Begleitung der Studentinnen und -studenten in das Praxisfeld. Wie weit die laufende Umwandlung der Seminare in Fachhochschulen bzw. die Ein- oder Angliederung der Lehrerbildung an Universitäten diese Lernkultur weiter führen kann, bleibt bis jetzt offen. Die Tertiärisierung der Lehrerbildung steht insbesondere im Hinblick auf die Konzeption und institutionelle Organisation der berufspraktischen Ausbildungselemente vor wichtigen Gestaltungsfragen.

Hauptelemente der traditionellen Praxisbegleitung und Unterstützung von Lehrerstudierenden sind die Vorbereitungen von Unterricht, die Unterrichtsbeobachtung und die Unterrichtsnachbesprechungen durch eine speziell für diese Funktionen ausgewählte und vorbereitete Praxislehrerschaft. An einigen Lehrerbildungsinstitutionen tritt zu diesen ein weiteres Element von Praxisbegleitung: Lehrkräfte der erziehungswissenschaftlichen Fächer unterrichten ihre Lehrerstudierenden nicht nur in Didaktik, Psychologie und Pädagogik, sondern unterstützen und begleiten diese auch bei ihren Unterrichtsversuchen in der Praxis. Diese Organisationsstruktur ermöglicht es beispielsweise den Dozenten und Dozentinnen der Allgemeinen Didaktik, das didaktische Denken in direktem Zusammenhang mit der Unterrichtspraxis der Lehrerstudentinnen und -studenten zu unterstützen und mit ihnen zu reflektieren.

¹ Grundlage dieses Artikels ist ein in Englisch verfasstes Konferenzpapier für eine Posterpräsentation an der 8. Konferenz der European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), in Göteborg, Schweden, September 1999: Staub, F.C. & Eggenberger, K. "Learning to teach through guided didactic reflection". Miriam Leuchter verfasste eine erste deutsche Übersetzung dieses Papiers, welche für den vorliegenden Artikel von den Autoren gekürzt und überarbeitet wurde.

Die Handlungswirksamkeit und Effektivität erziehungswissenschaftlich-didaktischer Ausbildung wird oft in Frage gestellt (z.B. Feiman-Nemser, 1990; Oelkers & Oser, 2000). Auf diesem Hintergrund sind Ausbildungselemente, welche der Förderung von Theorie-Praxis-Bezügen dienen, von hohem Interesse. Zur Entwicklung von Unterrichtsexpertise werden Aus- und Weiterbildungsformen gefordert, welche nicht alleine theoretisches Wissen vermitteln, sondern Lehrpersonen vermehrt konkret vor Ort in ihrer Unterrichtsarbeit unterstützen (z.B. Borko & Putnam, 1995; Joyce & Showers, 1995; Morine-Dersheimer & Kent, 1999).

Die im Folgenden dargestellte Fallstudie will dazu beitragen, ein traditionsreiches, auf die Herstellung von Theorie-Praxis-Bezügen zielendes Ausbildungselement schweizerischer Lehrerbildung zu beschreiben² und zu reflektieren.

A Kontext und Fragestellung der Fallstudie

1. *Die Praxisbegleitung der nachmaturitären Lehrerbildung am Seminar Biel*

Der Kanton Bern hat, ergänzend zur seminaristischen Ausbildung, die tertiäre Lehrerbildung schon lange vor den jetzt laufenden Tertiarisierungs-Reformen eingeführt. Seit mehr als zwei Jahrzehnten wird in Bern und Biel eine viersemestrige Vollzeitausbildung für Inhaber eines Maturitätsausweises angeboten.

Eine wichtige Leitvorstellung der Ausbildung in Biel ist die Verknüpfung von wissenschaftlich fundierten Theorien mit der Praxis des Lehrens und Lernens in der Schule. Planungsgespräche über die Umsetzung von Aufträgen in Unterricht sowie die Reflexion über durchgeführten Unterricht versuchen, erziehungswissenschaftliche Theorien zur Anwendung zu bringen. Ein zentrales Prinzip der praxisbezogenen Ausbildung besteht darin, dass die Lehrerstudentinnen und -studenten während der gesamten zwei Ausbildungsjahre zunehmend Verantwortung in der Unterrichtspraxis übernehmen. Wöchentliche halbtägige Lehrübungen während der ersten drei Semester, ein Einführungspraktikum, zwei einwöchige und ein Zweiwochenpraktikum sowie ein Schlusspraktikum von fünf Wochen stützen den geleiteten Aufbau eines didaktischen Handlungsrepertoires. Zudem findet im ersten Ausbildungsjahr ein 'Didaktischer Kurs' unter Leitung des Didaktikdozenten statt: Alle zwei Wochen gestalten zwei Studierende - zusammen mit einer Praxislehrkraft - Teile eines Schulhalbtages. An diesen Veranstaltungen nehmen weitere Studierende und die Didaktiklehrperson teil. Die durchgeführten Lektionen stehen in engem thematischen Zusammenhang mit dem aktuellen Thema der Allgemeinen Didaktik. Vor Ort wird so Unterricht theoriebezogen reflektiert und Theorie in Unterricht umzusetzen versucht.

Während der wöchentlichen Lehrpraktika und in den Blockpraktika werden die Lehrerstudentinnen und -studenten in erster Linie von den dort unterrichtenden Klassenlehrkräften begleitet. In den zwei Jahren der Ausbildung wird somit jeder Lehrer-

² Ausgangspunkt dieser Fallstudie war das Ziel, für US-amerikanische Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner ein Stück schweizerischer Lehrerbildungskultur zugänglich zu machen. Die im Rahmen dieser Fallstudie hergestellten Videoaufzeichnungen von Unterricht und Unterrichtsbesprechungen wurden durch das Institute for Learning der Universität Pittsburgh finanziert.

student, jede Lehrerstudentin von vier oder fünf verschiedenen Klassenlehrkräften betreut, die je andere Stärken haben und auch unterschiedlich unterrichten. Ferner werden die Lehrerstudentinnen und -studenten von Seminarlehrkräften der Erziehungswissenschaften - Allgemeine Didaktik, Psychologie, Pädagogik und gelegentlich von Fachdidaktikern - besucht und begleitet. Die Seminarlehrer und -lehrerinnen beobachten die Lektionen der Lehrerstudentinnen und -studenten und führen nach der Lektion mit ihnen ein Gespräch, welches die beobachtete Lektion, die Lehrerrolle und Probleme des praktischen Unterrichtens zum Gegenstand hat. Die Seminarlehrkräfte interpretieren ihre Rolle als Lernbegleiter je nach persönlichem Stil und je nach Fach, welches sie repräsentieren. Das Kennenlernen unterschiedlicher Perspektiven wird für die Einführung der Lehrerstudenten und -studentinnen als hilfreich und notwendig erachtet. Die Besuche der Dozentinnen und Dozenten in den Übungsklassen erfüllen zwei weitere, wichtige Funktionen: Einerseits bewahren die Theorielehrkräfte auf diese Weise eine enge Beziehung zur Schule, andererseits nehmen sie ihre Verantwortung wahr, die Klassenlehrpersonen in ihrer Rolle als Lernbegleiter der Lehrerstudentinnen und -studenten zu unterstützen und zu beraten.

2. Fragestellung und Vorgehen

Das Ziel dieser Fallstudie besteht darin, für einen erfahrenen Dozenten der Allgemeinen Didaktik herauszuarbeiten, auf welchen zentralen Überzeugungen und theoriebezogenen Wissensbeständen seine Reflexion von Unterricht basiert und mittels welcher Strategien er die Kompetenz zur didaktischen Reflexion seiner Lehrerstudentinnen und -studenten im Kontext von Unterrichtsbesprechungen zu fördern sucht. Am Beispiel eines Allgemeindidaktikers wird untersucht, wie eine Theorielehrperson in der praxisbezogenen Interaktion mit Lehrerstudentinnen und -studenten im Rahmen von Unterrichtsbesprechungen Lerngelegenheiten zu gestalten sucht.

Die Studie entstand aus der Zusammenarbeit der beiden Autoren dieses Artikels, einem Erziehungswissenschaftler (Fritz Staub) und einem Allgemeindidaktiker (Kurt Eggenberger). In ausgedehnten halbstrukturierten Interviews wurde der Allgemeindidaktiker bezüglich seiner Praxis im Kontext von Unterrichtsbesprechungen und den ihn leitenden Überzeugungen befragt. Zudem begleitete ihn der Forscher bei Unterrichtsbesuchen im Rahmen eines im letzten Ausbildungssemester jeweils erfolgenden fünfwöchigen Praktikums an Mehrjahrgangsklassen, die in zwei Fällen auch auf Video aufgezeichnet wurden. Mittels einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 1995) der Tonbandaufzeichnungen und Feldnotizen suchte der Erziehungswissenschaftler die vom Allgemeindidaktiker in den Interviews und in informellen Gesprächen vertretenen Kernüberzeugungen und Strategien herauszuarbeiten und darzustellen. Diese Zusammenfassungen und die damit verknüpften Strukturierungsvorschläge wurden sodann in mehrfach durchgeführten Validierungsdialogen diskutiert und überarbeitet, bis sich der Allgemeindidaktiker mit den Zusammenfassungen identifizieren konnte.

Im Folgenden stellen wir die Hauptergebnisse dieser Arbeit dar und fassen die vom Allgemeindidaktiker vertretenen zentralen Gesichtspunkte und Strategien zur

Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen sowie damit zusammenhängende Erfahrungen zusammen.

B Strategien und Gesichtspunkte zur Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen eines Allgemeindidaktikers

In Bezug auf die Gestaltung der Begleitung von Lehrerstudentinnen und -studenten im Kontext von Unterrichtslektionen geht es einerseits um die Frage nach den Grundlagen, die zur Auswahl der Gesprächsgegenstände und Themenbereiche führen: WAS wird in Unterrichtsnachbesprechungen besprochen? Andererseits geht es darum, WIE die ausgewählten Themenbereiche und Perspektiven in den Dialog eingebracht werden. Ein erster Teil dieses Artikels geht auf die Beziehungsgestaltung ein, welche für den Allgemeindidaktiker eine wichtige Voraussetzung für das Zustandekommen von produktiven Reflexionsanlässen darstellt. Das zweite Teilkapitel hält fest, mittels welcher Strategien der Allgemeindidaktiker im Verlauf von Unterrichtsbesuchen Beobachtungen und potenzielle Gesprächsgegenstände sammelt. Das dritte Teilkapitel stellt dar, aufgrund welcher theoriebezogenen Perspektiven Unterrichtsplanung und unterrichtliches Geschehen reflektiert werden. Das vierte Teilkapitel sucht allgemeine Orientierungen herauszuarbeiten, welche die Auswahl von Themen und Perspektiven für die Unterrichtsnachbesprechungen leiten. Im letzten Teilkapitel des Ergebnisteiles werden schliesslich einige Muster beschrieben, wie bestimmte Themenbereiche und Perspektiven im Begleitprozess in das Reflexionsgespräch mit der Lehrerstudentin oder dem Lehrerstudenten eingebracht werden und damit didaktische Reflexion zu fördern suchen.

1. *Begleitbeziehungen aufbauen und pflegen*

Zur Gestaltung des sozialen Settings der Unterrichtsnachbesprechung werden der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung mit dem Lehrerstudenten oder der Lehrerstudentin sowie der Einbezug der Praktikumslehrperson als besonders wichtig betrachtet.

Vertrauensvolle Beziehungen aufbauen

Erst eine von gegenseitigem Vertrauen getragene Beziehung zwischen den Akteuren eines Reflexionsgesprächs ermöglicht das Anbringen konstruktiver Kritik. Die Grundlage für diese Beziehung ist idealer Weise bereits vor den eigentlichen Unterrichtsbesprechungen durch gemeinsame Erfahrungen in anderen Settings aufgebaut worden. Gelegenheiten für vielfältige Interaktion und Kommunikation ergeben sich im Rahmen der Ausbildungsveranstaltungen zur Allgemeinen Didaktik, zum Beispiel in den Diskussionen zur Gestaltung und Durchführung von Übungslektionen, in Studienwochen oder bei weiteren Veranstaltungen im Schulleben. Auf den Aufbau einer positiven Einstellung der Lehrerstudentinnen und -studenten zu (selbst-)kritischen Unterrichtsreflexionen ist schon früh in der Ausbildung zu achten. Dazu gehört die Überzeugung, dass (Selbst-)Beurteilung und (Selbst-)Kritik von Unterricht sowie die Analyse von Unterrichtsplanungen Teil einer professionellen Reflexion sind und nicht darauf abzielen, die Studierenden als Person zu beurteilen. Um die für die Begleitung

notwendige Unbefangenheit zu ermöglichen, ist es ausschlaggebend, dass sich alle am Begleitprozess beteiligten Personen möglichst gut kennen.

Die Klassenlehrperson einbeziehen

An etwa vier von fünf Unterrichtsbesprechungen mit Studierenden nimmt die Klassenlehrperson wenigstens phasenweise teil und wird in die Besprechung einbezogen. Den überaus erfahrenen Klassenlehrkräften kommt beim Begleiten der Lehrerstudentinnen und -studenten eine spezielle Rolle zu, welche sich von derjenigen der Theorielehrkraft unterscheidet. Die Teilnahme und der Einbezug der Klassenlehrkraft bei der Unterrichtsnachbesprechung mit den Lehrerstudentinnen und -studenten ist aus folgenden Gründen für die Qualität der Unterrichtsreflexion von grossem Wert: (1) Die Klassenlehrkraft wählt aufgrund ihrer curricularen Ziele den Teil des Lehrprogramms aus, welcher von der Lehrerstudentin, vom Lehrerstudenten unterrichtet werden soll. Sie verfügt damit über die für die Besprechung von Lernprozessen zentrale Kenntnis der Lernziele und ihrer Einbettung in grössere curriculare Zusammenhänge. (2) Die Studierenden sind verantwortlich dafür, Unterrichtseinheiten zu entwerfen und die notwendigen Materialien bereitzustellen. In den Vorbesprechungen mit den Klassenlehrkräften stellen die Studierenden ihre Unterrichtsplanungen zur Diskussion und überarbeiten sie aufgrund der Besprechung. Den Klassenlehrpersonen kommt damit bei der Entwicklung von Unterrichtsvorhaben eine wichtige Funktion zu, und sie haben meist sehr gute Kenntnisse von den Absichten und didaktischen Vorhaben ihrer Praktikanten und Praktikantinnen. (3) Aufgrund ihrer grossen Erfahrung mit Schülern ihrer Klassenstufe wissen die Klassenlehrpersonen sehr viel über den Stand des Wissens und des Verstehens ihrer Schüler. Sie kennen die besonderen Schwierigkeiten von Unterrichtsinhalten und besondere Schwächen einzelner Schüler, und sie können damit auch die Angemessenheit des Schwierigkeitsgrades von Aufgabenstellungen beurteilen. (4) Klassenlehrpersonen beobachten weitaus mehr Unterrichtseinsätze des betreffenden Studenten, der betreffenden Studentin, als dies für den Dozenten, die Dozentin möglich ist. Die Beobachtungen und Einschätzungen einer Klassenlehrkraft verhelfen der Theorielehrperson zu wichtigen Informationen bezüglich speziellen Aspekten und besonderen Problemen, die mit den Lehrerstudenten diskutiert werden sollten.

2. Strategien zum Sammeln von potenziellen Gegenständen der Reflexion

Unterrichtsbesprechungen setzen voraus, dass geeignete Reflexionsgegenstände in Form von Beobachtungen verfügbar sind. Beobachtungsnotizen oder mit dem Unterricht in direktem Zusammenhang stehende konkrete Objekte, wie zum Beispiel Schülerarbeiten, sind wichtige Erinnerungshilfen. Die Beobachtung beschränkt sich jedoch nicht allein auf passive Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens. Während Einzel- oder Gruppenarbeitsphasen kann ein Beobachter durch Interaktion mit den Lernenden zusätzliche Information zum Lehr-Lernprozess beschaffen. Die im Folgenden beschriebenen Strategien dienen der Sammlung von potenziellen Gegenständen der Unterrichtsreflexion.

Schriftliche Lektionsvorbereitung der Studierenden konsultieren

Von den Lehrerstudentinnen und -studenten wird eine schriftliche Unterrichtsvorbereitung verlangt, die mit der Klassenlehrkraft vorgängig besprochen worden ist und einer auf Unterrichtsbesuch kommenden Theorielehrkraft kurz vor Unterrichtsbeginn abgegeben wird. Die Form dieser Vorbereitungen verändert sich im Laufe der Ausbildung. Mit zunehmenden didaktischen und fachdidaktischen Kenntnissen wird sie elaborierter. Gegen Ende der Ausbildung muss sich die schriftliche Unterrichtsvorbereitung jedoch praktikablen Formen von 'alltäglichen' Vorbereitungen annähern. Durchgehend aber bleiben die Sachdurchdringung, der Bezug der Lerngruppe zum Thema und die Zielausrichtung der methodischen Vornahmen unabdingbare Bestandteile der schriftlichen Vorbereitung. Diese Angaben geben wichtige Anhaltspunkte für die Unterrichtsbesprechung.

Beobachtungsnotizen während der Lektion anfertigen

Der Allgemeindidaktiker hat eine eigene Form entwickelt, wie er Beobachtungsnotizen während des Unterrichts anfertigt. Diese Notizen beinhalten unter anderem die von den Lehrerstudierenden gegebenen Anweisungen und gestellten Aufgaben und auszugsweise den Wortlaut von gestellten Fragen. Diese konkreten Unterrichtselemente geben Beispiele und Begründungselemente für die nachfolgende Besprechung ab. Folgende Leitstrategien werden für das Anfertigen von Notizen zu befolgen versucht:

- Erstelle so viele Notizen wie möglich, um den Lektionsverlauf zu erfassen;
- notiere Beobachtungen und Kommentare in getrennten Spalten;
- beschreibe Aufträge, Aufforderungen, Anweisungen, Impulse und Fragen der Lehrkraft und notiere Beiträge und Lernaktivitäten der Schüler, die dadurch ausgelöst werden (mit wörtlichen Beispielen);
- identifiziere die zentralen Unterrichtsschritte einer Lektionsgestaltung und markiere diese in den Notizen mittels einer horizontalen Linie. Halte die Zeitspanne für die einzelnen Unterrichtsschritte fest;
- analysiere und kommentiere diese Unterrichtsschritte vor dem Hintergrund der für das Lernen der Schüler wesentlichen psychologisch-didaktischen Aspekte in einer dritten Spalte.

Schülerarbeiten auswählen

Die Lehrerstudentinnen und -studenten werden häufig gebeten, Schülerarbeiten im Zusammenhang mit einem bestimmten Auftrag einzusammeln. Aufgrund einer kurzen Überprüfung werden Beispiele erfolgreicher und schwächerer Arbeiten ausgewählt, um diese in der Nachbesprechung zu erörtern.

Aufgabenverständnis und Lernstand ausgewählter Schüler während der Einzelarbeit diagnostizieren

Während Einzel- oder Gruppenarbeitsphasen nimmt der Lernbegleiter oft Kontakt zu einzelnen Schülerinnen und Schülern auf und bittet diese, ihm ihre Tätigkeit zu erklären. Diese Interaktionen liefern wertvolle Informationen, um das Verstehen der Schüler und Schülerinnen in Bezug auf Arbeitsaufträge und auftauchende Schwierig-

keiten zu erschliessen. Solche Beobachtungen können zum Gegenstand der Besprechung werden. Individuelle Schülerantworten erlauben eine detaillierte Diskussion von Lernstand und Schwierigkeiten der Schüler.

Individualisierte Unterrichtselemente während der Einzelarbeit erproben

Der Unterrichtsbeobachter setzt sich in Gruppen- oder Einzelarbeitsphasen zu den Schülern, hört und sieht ihnen bei der Arbeit zu und lässt sich Aufgaben oder Lösungsüberlegungen erklären.

Wenn Schwierigkeiten erkennbar werden, experimentiert er mit Mikrointerventionen, indem er beispielsweise die Aufgabe auf eine andere Art darbietet oder die Fragen transformiert. Sowohl Erfolge als auch Misserfolge von solchen Mikrointerventionen können fruchtbare Inhalte der nachfolgenden Besprechung werden.

3. Unter welchen zentralen Perspektiven wird Unterricht reflektiert?

Unterrichten ist ein hoch komplexer und dynamischer Prozess, dessen Gestaltung und Steuerung hohe Anforderungen stellt (Bromme, 1992; Shavelson & Stern, 1981; Wahl, 1991). Lehrpersonen versuchen, durch vielfältige Handlungen spezifische Lernprozesse auszulösen und zu unterstützen. Wie über die Gestaltung und Durchführung von komplexen Phänomenen wie Unterricht nachgedacht und kommuniziert werden kann, ist abhängig davon, welches Repertoire an Begriffen hierzu zur Verfügung steht. Je nach Differenzierungsgrad des vorhandenen begrifflich-theoretischen Wissens, besteht eine enorme Vielfalt an Begriffen, die hierzu verwendet werden können. Im Kontext von praktischen Handlungen mit zeitlich beschränkten Ressourcen sind jedoch dem Planungs- und Reflexionsaufwand meist enge Grenzen gesetzt. Es muss also darum gehen, für die jeweilige Situation möglichst fruchtbare begriffliche Perspektiven anzuwenden. So steht auch ein Allgemeindidaktiker immer wieder vor der Notwendigkeit, aus der grossen Vielfalt allgemeindidaktischer Ansätze und Begriffe die ihm für das Lernen der Lehrerstudenten und -studentinnen sinnvoll erscheinende Auswahl treffen zu müssen. In Abhängigkeit des eigenen Erfahrungshintergrundes sowie der rezipierten Theorien werden sich die bevorzugten begrifflichen Strukturen unterscheiden.

Für den in dieser Fallstudie befragten Allgemeindidaktiker stellen wir im Folgenden die Hauptelemente dar, welche die aus seiner Sicht zentrale theoretische Grundlage für die Reflexion von Unterricht mit Lehrerstudierenden bilden. Die damit aufgeführten Perspektiven charakterisieren zugleich die Art von Unterrichtsreflexion, welche der Dozent für Allgemeine Didaktik als Praxisbegleiter bei Lehrerstudentinnen und -studenten auszulösen und zu entwickeln sucht.

Neben den Kernthemen Lerninhalte und Lernziele können die für die Reflexion über Unterrichtsgestaltung zentralen Begriffe in zwei weitere Hauptkategorien eingeteilt werden: in eine Gruppe heterogener Konzepte, welche sich auf Unterrichtsformen und -methoden beziehen, und in eine Gruppe von psychologisch-didaktischen Begriffen, welche in engem Bezug zu Theorien der Allgemeinen Didaktik und der Psychologie stehen.

Zusätzlich zu diesen zentralen Reflexionsbereichen werden in der Besprechung wenn nötig auch andere Themen wie erzieherisch-pädagogische Probleme oder Pro-

bleme mit Bezug auf die Rollenidentifikation der Lehrerstudentinnen oder -studenten aufgenommen. Die herausgearbeiteten Reflexionsperspektiven, welche sich in der langjährigen Berufspraxis des befragten Allgemeindidaktikers als besonders relevant und nützlich erwiesen haben, beziehen sich auf den *didaktischen Kern von unterrichtlichem Handeln*. Damit soll aber in keiner Weise die Fruchtbarkeit von Unterrichtsreflexion unter weiteren Perspektiven wie pädagogisch-erzieherischen, soziologischen oder sozialpsychologischen Fragestellungen negiert werden.

Lerninhalte

Ein gründliches Verständnis und die Analyse des zu lehrenden Fachinhalts sind für gute Lektionsvorbereitungen und gelungenen Unterricht eine notwendige Voraussetzung. Lektionsvorbereitung, die sich auf oberflächliches Kennenlernen des Stoffes im Lehrbuch beschränkt, wird als ungenügend angesehen. Unterrichtsplanung erfordert eine genaue Analyse des zu vermittelnden Fachwissens, auf dem die didaktische Transformation aufbaut. Trotz guter Vorbildung fehlt den Studierenden gelegentlich die Einsicht, dass Probleme bei der Umsetzung auf nicht hinreichend kohärentes Wissen zurückzuführen sind. Vielfach verursacht ein als einfach geltender curricularer Unterrichtsgegenstand mehr Schwierigkeiten im Unterricht als ein Inhalt, den die Studierenden vor dem Unterrichten neu lernen müssen.

Lernziele

Lernziele bilden einen zentralen Gegenstand der didaktischen Reflexion. Lehrkräfte müssen dazu in der Lage sein, ihre Auswahl der Lernziele für eine bestimmte Klassenstufe zu begründen. Lehrkräfte können ihren Unterricht nur aufgrund eines klaren Verständnisses der Lernziele planen und durchführen sowie über ihre Unterrichtshandlungen nachdenken. Dabei sollten Lernziele nicht auf verhaltenstheoretische Operationalisierungen reduziert werden. Klare Grundanliegen, die der Unterricht zu verfolgen sucht, sind die wichtigste Anforderung an die Lernzielbildung. Nur auf dieser Grundlage lässt sich der im Verlauf einer Lektion erreichte Lernstand einschätzen und beurteilen.

Lehrformen und Lehrmethoden

Unter den vielen Möglichkeiten, wie über Lehren und Muster von Unterrichtsaktivitäten kommuniziert werden kann, haben die folgenden begrifflichen Kategorien für den befragten Allgemeindidaktiker eine besonders prominente Rolle:

Grundformen des Lehrens: Eine grosse Vielfalt von Konzepten nimmt Bezug auf Muster von Unterrichtsaktivitäten. Folgende Begriffe werden häufig gebraucht, um Formen des Lehrens zu erörtern: Aufgaben stellen und Anweisungen geben, Erklären und Darbieten, Vorzeigen, geführte Beobachtung, Lesen mit Schülern, Texte mit Schülern verfassen, problemlösender Aufbau von Begriffen, Durcharbeiten von neuem Wissen, Üben und Wiederholen, Anwenden von neuem Wissen und Begleiten von Schülerarbeit (vgl. Aebli, 1983).

Lernarrangements: Das Zusammenwirken von verschiedenen Grundformen in komplexeren Unterrichtsvorhaben, wie zum Beispiel in den so genannten 'erweiterten Lehr- und Lernformen', werden als Lernarrangements analysiert.

Interaktionsmuster: Auf welche Weise nehmen die Lehrerstudentinnen und -studenten Schülerbeiträge entgegen? Wie stellen sie Fragen und wie geben sie Lernimpulse? Wie tragen sie neue Gedanken vor und wie erklären sie diese? Wie werden Unterrichtsgespräche gestaltet und welche Formen der Gesprächsführung werden verwendet?

Unterrichtsmanagement: Fragen zur Klassenführung und -organisation werden unter interdisziplinären Gesichtspunkten diskutiert, welche Didaktik, Pädagogik und pädagogische Psychologie mit einbeziehen.

Vermittlungstechniken: Spezielle Methoden und Techniken, die praktisch wertvolle Anweisungen anbieten, umfassen beispielsweise Hinweise zu Anschriften an die Wandtafel oder Anweisungen für Hefteinträge.

Psychologisch-didaktische Dimensionen

Die folgenden fünf Dimensionen psychologisch-didaktischen Denkens bewähren sich als Analyseperspektiven für Überlegungen zu Lernzielen, Unterrichtsformen, Unterrichtsmethoden und Techniken und der Gesamtgestaltung von Lektionen. Die Konzeption der ersten drei Dimensionen beruht auf der von Aebli (1983) entwickelten Allgemeinen Didaktik, die vierte (Aktionsformen) und fünfte Dimension (Sozialformen) entsprechen zwei in der Allgemeinen Didaktik gängigen Kategorien (zusammenfassend dargestellt in Terhart, 1997; Vogel, 1975).

Struktur des zu vermittelnden Wissens oder Könnens (Inhaltsstruktur): Um die im Hinblick auf das Erreichen von ausgewählten Lernzielen notwendigen Lernprozesse zu antizipieren und geeignet zu gestalten, sind die dem Lernziel zugrunde liegenden fachinhaltspezifischen *Handlungsschemata, mentalen Operationen* oder *Begriffe* zu untersuchen und zu klären.

Repräsentationsmedien: Die einem Lernziel zugrunde liegende Wissensstruktur kann auf verschiedene Weisen repräsentiert werden. Mit Bruner, Olver und Greenfield (1966) wird zwischen *enaktiven, ikonischen* und *symbolischen* Medien unterschieden. Wissen kann im Kontext von Handlungen, mit Hilfe von realen Gegenständen oder Bildern, oder mittels rein symbolischer Repräsentationen wie mündlichen Erklärungen oder Texten vermittelt werden.

Funktionen im Lernprozess: Die folgenden Funktionen werden für einen bewusst angeleiteten Lernprozess als zentral erachtet: *Problemorientierter Aufbau* von neuem Wissen, *Durcharbeiten* von Wissen (aus unterschiedlichen Blickwinkeln durchdenken oder in verschiedenen Darstellungsmedien bearbeiten), *Üben/ Wiederholen* und *Anwenden von neuem Wissen und Können*. Diese Funktionen stellen ein allgemeines Phasenmodell dar, von welchem angenommen wird, dass es einen vollständigen Lernzyklus beschreibt. Innerhalb der Lektionen werden diese Funktionen mit Bezug auf die Teilziele der Lektion oft hierarchisch verschachtelt. Schüleraktivitäten, Aufträge, Materialien und Unterrichtsmethoden müssen auf ihre Funktion für das Lernen hin überdacht werden.

Aktionsformen: Die Lehrer-Schüler-Interaktion kann hinsichtlich der von der Lehrkraft angebotenen Führung und Anleitung sehr verschieden gestaltet werden. Der Lehrkraft und den Lernenden werden beim Aufbau von Wissensstrukturen dabei un-

terschiedliche Rollen zugeteilt. Folgende drei Hauptformen, die Lehrer-Schüler-Interaktion in Lernsituationen bezüglich ihres Anleitungsinhalts zu strukturieren, werden unterschieden: (a) Die Lehrperson leitet die Schüler durch Darbietung, die Schülerinnen und Schüler lernen nachvollziehend (*expositorischer Unterricht*); (b) die Schüler konstruieren den Lerninhalt unter Anleitung der Lehrkraft im fragend-entwickelnden bzw. problemlösenden Verfahren (*erarbeitender Unterricht*); (c) die Schüler erarbeiten den Stoff selbständig, mit beschränkter direkter Hilfe in von der Lehrkraft orchestrierten Lernumgebungen (*entdeckendes Lernen*).

Sozialformen: Die Variation der sozialen und räumlichen Organisation im Klassenzimmer drückt sich in einigen Grundformen aus: *Ganzklassenunterricht*, *Gruppenunterricht*, *Partnerarbeit* und *Einzelarbeit*. Diese Formen unterscheiden sich in ihrer jeweiligen Sitzordnung, der Art des sozialen Kontakts und der Art der erforderlichen Kommunikation. Die Wahl der räumlich-sozialen Profile kann viele Auswirkungen auf den Lehr-Lernprozess haben. Fragen der Differenzierung und Individualisierung sind im Zusammenhang mit dem räumlich-sozialen Profil zu klären.

Gestaltung einer Unterrichtseinheit (Design)

Die Sequenzierung von Lehr- und Lernaktivitäten in einer Unterrichtseinheit mit einer bestimmten zeitlichen Dauer der einzelnen Schritte kann als ihr Design verstanden werden. Welches ist die Gesamtstruktur oder das Makrodesign einer Unterrichtseinheit? Wurden Aufgaben, Materialien und Aktivitäten so ausgewählt, dass sie den beabsichtigten Lerneffekt fördern? Sind fehlende Elemente zu erkennen? Ist die Gesamtstruktur kohärent? Die Analyse des Designs erfolgt einerseits auf der Grundlage eines Repertoires von Begriffen, welche sich auf Grundformen, Methoden und Techniken des Lehrens beziehen, andererseits liefern die fünf psychologisch-didaktischen Dimensionen wichtige Reflexionsbegriffe.

4. *Orientierungen bei der Auswahl von Themen und Perspektiven für die Unterrichtsnachbesprechung*

Welche grundlegenden Orientierungen und Ziele des Theorielehrers und Lernbegleiters beeinflussen die Auswahl der Reflexionsgegenstände und der Reflexionsperspektiven?

Bezugnahme auf die beobachteten Unterrichtshandlungen der Studierenden und den Lernprozess der Schüler und Schülerinnen

Unterrichtsnachbesprechungen suchen auf die beobachteten unterrichtlichen Handlungen der Lehrerstudentinnen und -studenten einzugehen und beziehen diese auf die Lernprozesse und Lernergebnisse der Schüler und Schülerinnen sowie auf die zugrunde liegende Unterrichtsplanung. In Praktika besprechen Lehrerstudentinnen und -studenten die Planungsunterlagen mit der Praxislehrperson. In der Regel hat der Allgemeindidaktiker für seine Unterrichtsbesuche vor der Unterrichtsbeobachtung keine Einsicht in die Vorbereitungen der Lehrerstudentinnen und -studenten und macht sich aufgrund der zu Beginn der Lektion überreichten Unterrichtspräparation ein Bild von der Unterrichtsplanung. Hauptziel eines Reflexionsgesprächs ist die gemeinsame Analyse des realisierten Unterrichts auf dem Hintergrund der Unterrichtsplanung un-

ter mehreren Aspekten: Einerseits wird besprochen, ob der Unterricht und die diesem zugrunde liegende Planung das intendierte Lernen der Schülerinnen und Schüler erfolgreich angeregt und unterstützt hat, andererseits werden mögliche Veränderungen und künftige Lernschritte der Lehrerstudentinnen und -studenten vorgeschlagen.

Berücksichtigung der Einschätzungen der Studierenden durch die Praxislehrkraft

Die Beobachtungen, Kommentare und Fragen der Praxislehrperson beeinflussen ebenfalls die in Unterrichtsbesprechungen mit dem Allgemeindidaktiker angegangenen Themen. Oft erörtert der Didaktiker mit der Klassenlehrkraft vor dem Reflexionsgespräch 'unter vier Augen' die allgemeinen Leistungen der Studierenden und die beobachtete Lektion. Diese Gespräche führen zu einer Auswahl von Themen, die aus der Sicht der Praxislehrperson wichtige Lerngelegenheiten für die Lehrerstudentin oder den Lehrerstudenten darstellen können. Andererseits kann der Allgemeindidaktiker dazu beitragen, dass so die Beurteilungen und Vorschläge der Klassenlehrkraft in einen erweiterten didaktischen Zusammenhang gestellt werden.

Den Nutzen von didaktischen Konzepten und didaktischer Reflexion erfahrbar werden lassen

In seiner Rolle als Dozent für Allgemeine Didaktik ist es für den Lernbegleiter ein vordringliches Ziel, immer wieder aufzuzeigen und erfahrbar werden zu lassen, dass die in der Ausbildung vermittelte Allgemeine Didaktik nützliche Konzepte bereithält, welche für die Kommunikation und Reflexion über Unterricht und Lektionsplanung hilfreich sind. Dies sollte die Lehrerstudentinnen und -studenten dazu anregen, ihre eigene begrifflich-theoretische Basis für die Reflexion von Unterricht zu entwickeln und aktiv zu verwenden. Die in der Allgemeinen Didaktik vermittelten Begriffe und deren angeleitete Anwendung im Kontext von Unterrichtsbesprechungen zielen letztlich darauf, bei den Lehrerstudierenden den Aufbau von flexiblen Gewohnheiten theoriebasierter Reflexion von Unterricht und Unterrichtsplanung zu fördern. Die Glaubwürdigkeit des Allgemeindidaktikers als Lernbegleiter hängt sehr davon ab, ob seine didaktischen Reflexionen nachvollziehbar und begründbar sind, und ob die erarbeiteten Vorschläge in Unterricht umsetzbar sind.

Dem Stand des didaktischen Wissens der Studierenden Rechnung tragen

Die in Lektionsnachbesprechungen aufgegriffenen Themen und Aspekte sind notwendig immer sehr selektiv und sie verändern sich auch im Verlauf der Ausbildung. Die vom Allgemeindidaktiker geführten Nachbesprechungen fokussieren besonders auf Themen, auf die Lehrerstudentinnen und -studenten durch ihr in der Ausbildung erworbenes didaktisches Wissen vorbereitet sind. Das Ausbildungskonzept legt zu Beginn der Ausbildung einen starken Akzent darauf, die Studentinnen und -studenten ihre Rolle als Lehrperson finden zu lassen. In einer späteren Phase wird differenzierteren psychologisch-didaktischen Reflexionen zunehmend mehr Gewicht beigemessen.

Auch die Praxislehrperson ist Adressat von didaktischen Reflexionen

Die Gespräche des Theorielehrers mit den Lehrerstudentinnen und -studenten bieten zugleich auch Gelegenheiten für die anwesende Praxislehrperson, ihre didaktische

Reflexion zu vertiefen. Viele Klassenlehrpersonen, die als Praxislehrkräfte mit dem Seminar zusammenarbeiten, tun dies während vieler Jahre. Mit ihrer Teilnahme an den vom Dozenten in Allgemeiner Didaktik geführten Unterrichtsbesprechungen erhalten sie Gelegenheit, mit einer theoriebezogenen Kultur der didaktischen Reflexion zunehmend vertrauter zu werden.

5. *Zur Art und Weise, wie Themen und Perspektiven in die Nachbesprechung eingebracht werden*

Im Folgenden werden einige allgemeine Strategien beschrieben, wie der AllgemeinDidaktiker als Lernbegleiter in den Unterrichtsnachbesprechungen Themen und Reflexionsperspektiven aufgreift und einbringt. Er folgt dabei keiner festgelegten Reihenfolge. Vielmehr werden die während der Beobachtungsphase gewonnenen Reflexionsobjekte, die aufgrund der allgemeinen Orientierungen als besonders relevant eingeschätzt werden, sehr situationsbezogen im Gespräch aufgenommen. Reflexionsperspektiven werden jedoch auch nicht rein zufällig oder isoliert aufgegriffen. Ein zentrales Merkmal für die Gestaltung der Unterrichtsnachbesprechungen besteht darin, dass Unterricht nicht bloss in additiver Weise unter isolierter Anwendung einzelner Reflexionsperspektiven besprochen wird. Ein Charakteristikum der hier dargestellten didaktischen Reflexionsarbeit besteht vielmehr darin, dass mit Bezug auf den besprochenen spezifischen Unterricht Beziehungen zwischen den beschriebenen zentralen Reflexionsperspektiven hergestellt werden. Um dies zu verdeutlichen, haben wir versucht, die zentralen Reflexionsperspektiven zu ordnen und in vereinfachter Form deren häufig thematisierte Beziehungen untereinander aufzuzeigen (Abb. 1). Zudem macht die Abbildung deutlich, dass didaktische Aussagen und Begründungen meist nur als Relationen zwischen den einzelnen Kernthemen sinnvoll sind. Die Mehrzahl der unten aufgeführten Strategien sind jeweils auf solche Relationen gerichtet und lassen sich im Schema lokalisieren. Im Kern geht es darum, dass auf der Grundlage von psychologisch-didaktischen Analyseperspektiven ein detailliertes und fachinhaltsbezogenes Verständnis des beabsichtigten Lernprozesses mit den beobachteten Lehrformen und Methoden in Beziehung gesetzt werden.

Bezüge zwischen Lerninhalt und Lernziel herausarbeiten

Die Herstellung von Bezügen zwischen Lernziel und Lerninhalt ist eine zentrale Aufgabe der didaktischen Reflexion: *Welcher Inhalt* wird gewählt im Hinblick auf *welche Ziele*? Wie kann der bildende Wert von Ziel und Inhalt mit Bezug auf das aktuelle und zukünftige Leben der Schüler und in Bezug auf die Gesellschaft gerechtfertigt werden? Spezifische Lerninhalte und -ziele werden erfragt, vorgeschlagen und begründet. Entscheidungen dieser Art setzen ein solides Wissen des disziplinären Fachinhalts voraus. Zudem hat die didaktische Analyse das *Vorwissen* der Schüler zu berücksichtigen und sich an *entwicklungsgemässen Leistungserwartungen* zu orientieren.

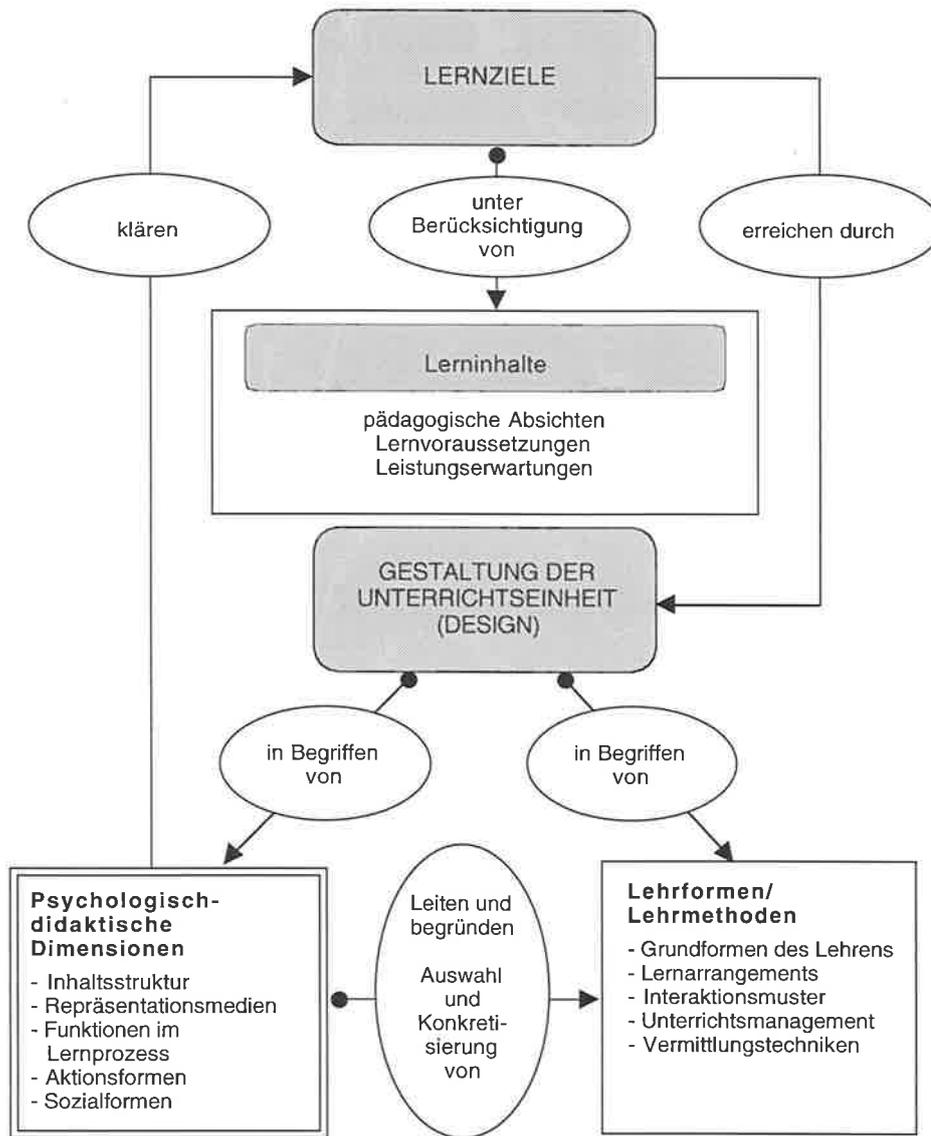


Abbildung 1: Beziehungen zwischen Kernperspektiven didaktischer Unterrichtsreflexion

Bezüge zwischen Unterrichtsdesign und Lernzielerreichung herstellen

Die Elemente der Lektionsgestaltung oder der Gestaltung einer Unterrichtseinheit als Ganzes werden daraufhin geprüft, ob sie für die Unterstützung des Lernens der Schüler und der Lernzielerreichung geeignet waren. Zur Analyse eines Designs werden die ausgewählten Lehrformen, Unterrichtsmethoden und Techniken unter psychologisch-didaktischen Dimensionen analysiert und mit der effektiven Zielerreichung im Unterricht in Beziehung gesetzt. Im Falle unbefriedigender Ergebnisse werden auch alternative Designs vorgeschlagen und mit den antizipierten Lernprozessen in Beziehung gesetzt.

Methoden, Techniken, Schüleraktivitäten oder Materialien vorschlagen

Nur vereinzelt macht der Allgemeindidaktiker eigene praktische Vorschläge zu bestimmten Methoden, Techniken oder Materialien, um eine Unterrichtseinheit oder einen Lektionsplan zu verbessern. Hilfen dieser Art sind vor allem Aufgabe der Klassenlehrkräfte, die in diesen Bereichen über ein reichhaltiges und auf ihre Klassenstufe abgestimmtes Wissen verfügen.

Den Einsatz von Lernmaterialien mit Bezug auf weitere Lernziele explorieren

Die zur Verfügung stehenden oder vom Lehrstudenten, der Lehrstudentin selber hergestellten Lernmaterialien werden auf die damit ermöglichten Schüleraktivitäten, Lernprozesse sowie deren Verwendung für weiterführendes Lernen bezogen. Zwei Arten der vertiefenden Anwendung werden oft vorgeschlagen. (1) Das Lernmaterial und die Aufgaben sollen für vielgestaltige Lernziele angewendet werden: Das gleiche Material kann kreativ für das Erreichen von verschiedensten Zielvorstellungen eingesetzt werden. (2) Kognitive und metakognitive Strategien sollen unterstützt und gefördert werden: Die Schüleraktivitäten an und mit den Lernmaterialien werden zum Reflexionsgegenstand gemacht. Die Strategie des Allgemeindidaktikers, sich zu Materialien zu äussern, zielt darauf ab, bei den Lehrstudentinnen und -studenten die Gewohnheit heranzubilden, Lernmaterial wirksam und im Dienste der beabsichtigten Zieltätigkeiten einzusetzen. Zusätzlich wirkt diese Strategie der Gefahr entgegen, Aktivitäten als blosse 'Beschäftigung' auszulösen, ohne genügend Aufmerksamkeit und Zeit für eine tiefe, gründliche Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen einzusetzen.

Auf fehlende Kohärenz im Fachwissen der Studierenden aufmerksam machen und zur fachlichen Fortbildung ermutigen

Gründliches Verständnis und gut verankertes Inhalts- und Prozesswissen zum Lerngegenstand sind wichtige Voraussetzungen, um geeignete Lernziele auszuwählen und den Schülern und Schülerinnen eine wirksame Unterstützung zukommen zu lassen. Oft können Lehrstudierende Mängel in diesem Bereich nicht lokalisieren und schreiben misslungene Unterrichtsschritte eher der methodischen Anlage oder der Klassenführung zu. Hier werden Lehrstudentinnen und -studenten ermutigt, ihr Fachwissen zu festigen und auszubauen.

Lehrerstudenten und Lehrerstudentinnen zur Begründung von Design und Einsatz von Lehrformen und Lehrmethoden auffordern

Die Lehrerstudentinnen und -studenten werden aufgefordert, ihr Design oder die Auswahl bestimmter Lehrformen oder Methoden zu begründen. Damit wird von den Lehrerstudentinnen und -studenten verlangt, dass sie ihre Unterrichtsgestaltung aus psychologisch-didaktischer Sicht durchdenken und mit der Lernzielerreichung in Beziehung setzen.

Studenten und Studentinnen Fragen und didaktische Probleme einbringen lassen

Der Didaktiker gibt Lehrerstudentinnen und -studenten auf unterschiedliche Weisen die Möglichkeit, sie beschäftigende Themen oder Ereignisse der beobachteten Lektion in die Diskussion einzubringen. Viele Novizenfragen zielen auf eine Beurteilung einzelner methodischer Vorgehensweisen oder verlangen nach einer möglichst konkreten Handlungsanweisung. Der Allgemeindidaktiker bringt in solchen Fällen seine Expertise dadurch ins Spiel, dass er, statt isolierte Beurteilungen oder Handlungsanweisungen abzugeben, Bezüge zwischen Lernzielen, Lerninhalten und den didaktischen Dimensionen herstellt. Damit soll die Möglichkeit zum Erwerb von Gesichtspunkten und Reflexionsmustern angeboten werden, welche zur Förderung der Selbstbeurteilung und eigenständiger Unterrichtsreflexion beitragen.

C Diskussion

Lehrerstudentinnen und -studenten zu begleiten ist ein hoch komplexer Prozess. Als Lehrender der Allgemeinen Didaktik begleitet der in dieser Fallstudie befragte Dozent die Lektionen von Lehrerstudentinnen und -studenten, um didaktische Reflexion bezogen auf den beobachteten Unterricht anzuregen und anzuleiten. Er analysiert die beobachteten Lektionen, stellt Fragen und bringt alternative Designs und Unterrichtshandlungen zur Diskussion. Das Ziel dieser Unterrichtsbesprechungen besteht darin, Lehrerstudentinnen und -studenten dahingehend zu unterstützen, dass sie ihren Unterricht zu reflektieren und ihn im Hinblick auf das Lernen der Schüler zu verbessern lernen.

Aufgrund von Interviews und Diskussionen zwischen dem Allgemeindidaktiker und dem Forscher haben wir im Rahmen dieser kooperativen Fallstudie versucht, Kernelemente der vom Allgemeindidaktiker vertretenen Theorien, Überzeugungen und Erfahrungen zum Begleiten und Anleiten von Lehrerstudentinnen und -studenten in didaktischer Reflexion explizit zu machen³. Im Zentrum der vertretenen Theorien wurden begriffliche Perspektiven ermittelt, welche den thematischen Fokus bei der Gestaltung von Unterrichtsreflexionen zu leiten suchen. Die Hauptbereiche sind Lerninhalte, Lernziele und Design des Unterrichts. Das Design von Unterrichtseinheiten wird in Begriffen von Lehrformen und Lehrmethoden in Verbindung mit psycholo-

³ Ausgehend von den vertretenen Gesichtspunkten und Strategien des Dozenten hat Jeannette Müller (2000) anhand von verschriftlichten Unterrichtsnachbesprechungen entsprechende Lerngelegenheiten identifiziert und analysiert.

gisch-didaktischen Begriffen zu fassen und zu gestalten versucht. Auf der Grundlage einer inhaltsbezogenen psychologisch-didaktischen Vorstellung von Lernzielen und Lernprozessen werden geeignete Lehrformen und Lernarrangements ausgewählt und konkretisiert. Ein besonderes Merkmal der in der Fallstudie rekonstruierten Vorstellungen zur didaktischen Reflexion besteht darin, dass didaktische Reflexion verstanden wird als verknüpfende Bewegung zwischen Lerninhalten, Lernzielen, Designvarianten, Lehrformen/Lehrmethoden und psychologisch-didaktischen Dimensionen. Die Struktur der wichtigsten Verknüpfungen haben wir in vereinfachter Form in Abbildung 1 einzufangen versucht. Didaktische Reflexionskompetenz wird damit als die Fähigkeit verstanden, auf der Grundlage eines geteilten Begriffsrepertoires situationsbezogene Verknüpfungen zwischen didaktischen Kernperspektiven herzustellen, um auf dieser Grundlage die Abwägungen zur optimalen Gestaltung von Unterricht vornehmen zu können.

Bei der von uns beschriebenen Form von Unterrichtsnachbesprechungen handelt es sich um ein *'Coaching der didaktischen Reflexion'*, in welchem der Allgemeindidaktiker nebst vielfältigen Hilfestellungen insbesondere die Methoden der Modellierung und Artikulation (im Sinne der 'Kognitiven Meisterlehre' (Cognitive Apprenticeship) von Collins, Brown & Newman, 1989) von didaktischen Überlegungen praktiziert. Das Coaching der didaktischen Reflexion dient dem Aufbau einer didaktischen Reflexionsfähigkeit, welche ein unabdingbares - aber nicht das einzige - Element professionellen Unterrichtshandelns darstellt.

Organisationsformen von Lernbegleitung für die berufspraktische Ausbildung von Lehrerstudierenden, welche, wie in dem hier untersuchten Fall, die Übernahme von Mitverantwortung im Praxisfeld durch Theorielehrkräfte der erziehungswissenschaftlichen Fächer ermöglicht und verlangt, tragen unseres Erachtens in hohem Masse dazu bei, die oft beklagte Kluft zwischen Theorie und Praxis in vielfältiger und produktiver Weise zu überbrücken.

Nachwort des "untersuchten Falls": Bei der Reflexionsarbeit mit den Lehrerstudenten und -studentinnen fragen wir Lehrerbildner und Lehrerbildnerinnen uns immer wieder nach dem Lerngewinn von Unterrichtsbesprechungen für unsere Studentinnen und Studenten. Was aber hat der untersuchte 'Fall', der Lernbegleiter - und Mitautor - aus dieser Zusammenarbeit mit dem Forscher gelernt? Zusammenfassend das Fazit des Lehrerbildners: Die bohrende Hartnäckigkeit, mit der der Forscher zur Reflexion und Formulierung der hinter den beobachteten Besprechungen stehenden Überzeugungen und Theorien aufforderte, setzte einen fruchtbaren Prozess in Gang. Ungeplant wurde die Forschungsarbeit zu einem 'Coaching' des Lehrerbildners. Dialogstile und deren Wirkung auf die Studierenden wurden bewusster, ebenso die gesprächsleitenden Theorien und Überzeugungen, die zudem vernetzt und damit kohärenter und transparenter gemacht wurden. Dies führte in der weiteren Besprechungsarbeit mit den unterrichtenden Praktikanten und Praktikantinnen zu einer klareren Ausrichtung auf das Anliegen der Lernwirksamkeit für das praktische Unterrichtshandeln der Lehrerstudentinnen und -studenten. Zur Analyse des beobachteten Unterrichts und dessen Anbindung an den Theorieunterricht treten heute stärker auch Fragen der Umsetzung und des Transfers auf späteres Unterrichtshandeln auf. Zwei

Aspekte in der Reflexionsarbeit werden dabei zunehmend wichtig: Der erste betrifft die Generalisierung und Formulierung der am Beispiel einer bestimmten Unterrichtssequenz oder einer Unterrichtsanlage gewonnenen Einsicht. Sollen Analysepunkte lernwirksam werden, dürfen sie nicht nur am vorliegenden Beispiel versteh- und erklärbar sein. Daher müssen generalisierende Muster gesucht und diese probehalber an möglichen anderen Situationen konkretisiert werden ('geleitete Anwendung' sensu Messner, 1978). Für diesen Schritt ist eine gemeinsame Theoriebasis - und damit eine gemeinsame Fachsprache - besonders notwendig und nutzbringend. Der zweite Aspekt betrifft den Einbezug des Lehrerstudenten, der Lehrerstudentin in diesen Analyse-, Generalisierungs- und Transferprozess. Zielrichtung ist, den Prozess zunehmend dialogischer zu gestalten, d.h. Selbstformulierungen der Lerner und Lernerinnen zu fördern und zu unterstützen. Am Anfang bieten sich dazu Versuche an, die Studierenden Übertragungsbeispiele selber suchen zu lassen. Dies gelingt meist früher als die Selbstformulierung einer Generalisierung.

Die Zusammenarbeit zwischen Forscher und Praxisbegleiter gab Anregung, die Funktionen der Lernbegleitung generell zu überdenken und Bezüge zu Coaching-Begriffen zu schaffen. Der Schwerpunkt der Praxis-Begleitarbeit des Theorielehrers liegt auf der didaktischen Reflexion in der nachgeordneten Unterrichtsbesprechung. Vollständigere Coachingprozesse, welche auf eine Unterstützung der gesamten unterrichtsrelevanten Tätigkeiten abzielen, müssten auch die *Planung von Unterricht* gemeinsam mit dem Lehrerstudenten, der Lehrerstudentin, und - fast ein Sakrileg in der schweizerischen Lehrerbildung - das *Coaching während des Unterrichts* ("intervenierendes Coaching") vermehrt mit einbeziehen.

Um den Kreis gemeinsam zu schliessen: Der Ergebnisteil dieses Artikels begann mit dem Grundsatz, dass eine konstruktive Reflexionsarbeit nur dort möglich sei, wo eine vertrauensvolle Beziehung zwischen dem Lernbegleiter und den Begleiteten bestehe. Dieser Grundsatz gilt sicher auch für die Art der hier dargestellten Forschung und gemeinsamen Reflexionsarbeit, in der sich sowohl Praktiker als auch Forscher als sich gegenseitig respektierende Lernende begreifen. Mit unserem Versuch, die einer ganz bestimmten Kultur von Unterrichtsbesprechungen zugrunde liegenden Gesichtspunkte und Strategien zu explizieren, hoffen wir, Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern Anstöße und Gesichtspunkte zur Selbstreflexion ihrer eigenen Praxis geben zu können.

Literatur

- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- Borko, H. & Putnam, R.T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base. A cognitive psychological perspective on professional development. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education. New paradigms and practices* (pp. 35-65). New York: Teachers College Press.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bruner, J.S., Olver, R.S. & Greenfield, P.M. (1966). *Studies in cognitive growth*. New York: Wiley. (Deutsch: *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Stuttgart: Klett, 1971.)

- Collins, A., Brown, J.S. & Newman S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction* (pp. 453-494). Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.
- Joyce, B. & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development. Fundamentals of school renewal* (2nd ed.). White Plains NY: Longman.
- Mayring, P. (1995). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel, & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl.) (S. 209-213). Weinheim: Beltz PVU.
- Messner, H. (1978). *Wissen und Anwenden*. Stuttgart: Klett.
- Morine-Dershimer, G. & Kent, T. (1999). The complex nature and sources of teachers' pedagogical knowledge. In J. Gess-Newsome & N. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (pp. 21-50). Dordrecht: Kluwer.
- Müller, J. (2000). Lerngelegenheiten in Unterrichtsnachbesprechungen. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit: Universität Zürich.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht*. Bern und Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Schulz, W. (1965). Unterricht - Analyse und Planung. In P. Heimann (Hrsg.), *Unterricht - Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- Shavelson, R. J. & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455-498.
- Staub, F.C. & Eggenberger, K. (1999). Learning to teach through guided didactic reflection. Paper, präsentiert an der 8. Konferenz der European Association for Research on Learning and Instruction, EARLI, Göteborg, Schweden, Sept. 1999.
- Terhart, E. (1997). *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. Weinheim: Juventa.
- Vogel, A. (1975). *Unterrichtsformen I und II*. Ravensburg: Otto Maier Verlag.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer

Tina Hascher und Peter Moser

Ziel des Projekts "Lernen im Praktikum" (vgl. Hascher & Moser, 1999; Moser & Hascher, 2000) war, die Lernprozesse im Praktikum während der Ausbildung am Sekundarlehramt der Universität Bern differenzieren und erklären zu können. Ein zentrales, wenn auch nicht überraschendes Ergebnis dabei war, dass die Betreuung durch die Praktikumslehrer/innen für die Lernprozesse von Studierenden sehr wichtig ist. Im nachfolgenden Beitrag werden nun die Rollen der Praktikumslehrpersonen und ihre Unterstützungsformen näher beleuchtet. Dazu wird sowohl auf die quantitative als auch die qualitative Studie, sowohl auf die Sicht der Studierenden als auch auf die Perspektive der Praktikumsleiter/innen Bezug genommen. Ebenso werden schwierige Aspekte der Betreuung im Praktikum diskutiert.

Die Bedeutung der Praktikumslehrer/innen für die berufspraktische Ausbildung von Nachwuchslehrer/innen kann in der Lehrer/innenbildung als sehr hoch eingeschätzt werden. Viele Institute der Lehrer/innenbildung überantworten einen zentralen Teil ihrer Ausbildung an erfahrene und erfolgreiche Lehrer/innen – überwiegend berufspraktische Ausbildungsmodulare, die von den Institutionen nicht geleistet werden können. Obwohl Ausbildungsinstitute um einen engen Dialog mit der Praxis bemüht sind, vollziehen sich wesentliche Sozialisations- und Entwicklungsprozesse ausserhalb dieser Institutionen in hoch situativen Kontexten, die den Unterrichtsalltag prägen. Praktikumslehrer/innen sind die zentralen Ansprechpersonen in betreuten Praktika, Vorbilder für angehende Lehrer/innen und hauptverantwortlich für den Lernprozess der Praktikant/innen, selbst wenn diese auch von den Dozent/innen der Institution begleitet, beraten und unterstützt werden. Damit wird erforderlich, die Rollen und Funktionen der Praktikumslehrer/innen und ihre Aufgaben im Bereich Beratung, Begleitung und Coaching detailliert zu untersuchen.

1. Zur Funktion von Praktikumslehrpersonen

Ganz allgemein formuliert fungieren Praktikumslehrer/innen als Vorbilder, sie regen den Lernprozess sowie die Reflexion an und dienen als Berater/innen bei Problemen. Die Rollen der Praktikumslehrer/innen können sowohl als Lernbegleiter/innen, Lernberater/innen, als auch als Unterstützende und Coaches bezeichnet werden. Begleitete Praktika bedeuten, dass Noviz/innen eine Expertin / einen Experten zur Seite haben und dass ihre Erfahrungen in einem weitgehend geschützten und kontrollierten Kontext stattfinden. Sie erfordern je nach Kompetenzen der Praktikant/innen und je nach Lernkontext eine intensive Betreuung durch Praktikumslehrer/innen. In bestimmten Praktika übernehmen Praktikant/innen nur einen Teil der Unterrichtslektionen, so dass ihnen Zeit für Hospitationen, für kooperativen Unterricht, für Schüler/innen-Beobachtung und für die Vorbereitung und die Reflexion des eigenen Unterrichts bleibt. Eine grosse Mehrzahl der Lektionen, in denen der Praktikant / die Praktikantin selbst unterrichtet, wird mit dem/der Praktikumsleiter/in besprochen und - mehr oder weniger - reflektiert. Je nach Situation werden Veränderungsvorschläge gemeinsam erar-

beitet. Man könnte also auch von fallbasiertem Lernen sprechen. Sacher (1988b, S. 132) beschreibt dies folgendermassen:

"... es darf wohl davon ausgegangen werden, daß eine ganze Reihe von Erfahrungen im Praktikum nur dann gemacht werden kann, wenn Praktikumslehrer sie bei den Studierenden anbahnen und womöglich ins Bewußtsein heben."

Diese Aussage streicht zwei Funktionen heraus, die Praktikumslehrpersonen für den Lernprozess der Studierenden einnehmen können: Sie schaffen einen Lernkontext, der Erfahrungen ermöglicht, und weisen die Praktikant/innen auf die Inhalte hin, welche diese - in diesem Kontext - zu lernen haben. Praktikumslehrkräfte müssen folglich die Praktikant/innen zur Reflexion des Unterrichts anregen, sie dabei begleiten und stützen. Putnam & Borko (2000) gehen im Rahmen des situativen Lernens sogar noch weiter, indem sie den sozialen Charakter jedes Wissenserwerbs und Lernprozesses betonen und den Einfluss der Praktikumslehrer/innen nicht nur in Bezug auf die Inhalte, sondern auch auf die Lernform annehmen: "... interaction with the people in one's environment are major determinants of both what is learned and how learning takes place" (Putnam & Borko, 2000, S. 5). Erfahrene Lehrer/innen können eine Form von 'Scaffolding' im Lernprozess der Studierenden entwickeln (d.h. den Lernenden ein Gerüst für Lernprozesse aufbauen), als Modell fungieren, die Selbständigkeit fördern und soziale Unterstützung bieten. Letzteres ist nach van den Akker & Bergen (2000) vor allem wichtig, um das Risiko, das mit neuen Erfahrungen verbunden ist, zu minimieren und Situationen des Ausprobierens ihren bedrohlichen Charakter zu nehmen. Klencke & Krüger (2000) weisen darauf hin, wie wichtig Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten der Lehrpersonen sind, wenn Praktikumslehrer/innen Coaching-Aufgaben übernehmen sollen, da die Lernsituationen diskursiv erfasst und beurteilt, geklärt und interpretiert werden müssen: "... the ability to discuss relevant issues in a professional manner is essential for the learning of the student teacher" (Klencke & Krüger, 2000, S. 171). Erst dann lassen sich Lösungen und Handlungsalternativen entwickeln (vgl. auch Korthagen & Wubbels, 2000). Die Autor/innen unterscheiden zwischen zwei Arten der Beratung, in denen die kommunikativen und diskursiven Kompetenzen einer Praktikumslehrperson besonders gefordert sind.

- (a) Die Betreuung der Unterrichtspraxis und des Verhaltens der Student/innen, auch "work guidance" genannt (Klencke & Krüger, 2000, S. 169).
- (b) Die Begleitung der persönlichen Entwicklung der Studierenden durch Supervision.

Auch Putnam & Borko (2000) weisen auf die Bedeutung der Diskursfähigkeit für die Begleitung von Lernprozessen bei Lehrer/innen hin. Diese ist sowohl für die Reflexion der Unterrichtspraxis als auch für Neuentwicklungen und Veränderungen der Rolle der Lehrperson erforderlich. Gemeinsames Besprechen und Reflektieren unterstützt nicht nur die Praktikant/innen, sondern auch die Lehrpersonen im Prozess ihrer professionellen Weiterentwicklung und stellt damit ein zentrales Kriterium für die Qualität der Betreuung im Praktikum dar.

Die Rolle der Praktikumsleiter/innen darf aber auch nicht überschätzt werden (vgl. Hascher & Moser, 1999). Geht man mit Putnam & Borko (2000) davon aus, dass Lernprozesse stark situativ gebunden sind, so trifft dies nicht nur für Studentinnen

und Studenten zu, sondern auch für die Praxislehrpersonen. Auch ihre Erfahrungen und Handlungskompetenzen sind situativ verankert und daher nur bedingt transferierbar. Carter & Doyle (1989) konnten zeigen, dass das Wissen von Lehrpersonen oftmals episodisch und ereignisbezogen ist, d.h. eng mit der jeweiligen Unterrichtssituation und ihren Akteur/innen verbunden. Dies macht erforderlich, den Kontext und die Situation des Lernens stärker zu berücksichtigen. Die Unterrichtserfahrungen und -methoden der Praxislehrkraft dürfen folglich für Studierende keine Handlungsanleitung, sondern nur Handlungsalternativen darstellen. Die Funktionen von Praktikumslehrpersonen sind damit durchaus nicht unumstritten (vgl. z.B. Borko & Mayfield, 1995; Campbell & Williamson, 1973; Guyton & McIntyre, 1990; Rosenbusch, Sacher & Schenk, 1988; Sacher, 1988a, b; Zeichner, 1987a, b), sondern von der Qualität der Betreuung abhängig (Sacher, 1988a, b) und sie dürfen nicht als singuläre Quelle betrachtet werden. Lernprozesse im Praktikum müssen z.B. auch unter der Perspektive betrachtet werden,

- wie sich die Zusammenarbeit zwischen Praktikant/innen und Praktikumslehrpersonen gestaltet,
- welche Erwartungen Noviz/innen und Expert/innen an das Praktikum haben,
- welches Verständnis eine Praktikumslehrkraft von ihrer Rolle hat,
- wieviel Freiraum Studierenden im Praktikum gewährt wird,
- wie Praktikant/innen unterstützt werden,
- wie Praktikant/innen Feedback erhalten,
- wie sich gegenseitige Lernprozesse entwickeln und
- welche weiteren Faktoren den Lernprozess beeinflussen (z.B. die zu unterrichtenden Klassen).

2. Von der Schwierigkeit, Praktikant/innen in der Schule zu betreuen

Angehende Lehrpersonen sammeln einen Grossteil ihrer berufspraktischen Erfahrungen in Praktika, die von Lehrerinnen und Lehrern betreut und begleitet werden. Praktika sind klar definierte Ausbildungsanteile, deren Lernziele oftmals vorgegeben werden. Als Grundidee hinter diesem Konzept steht die Überzeugung, dass die Schule den besten Ausbildungsplatz für künftige Lehrer/innen darstellt und dass amtierende Lehrkräfte die geeignetsten Auszubildenden sind (Hodkinson & Hodkinson, 1999). Betrachtet man Praktika etwas differenzierter, so zeigt sich jedoch, dass sich Praktikumslehrer/innen aufgrund ihrer Funktionen in Spannungsfeldern bewegen, die z.B. mit folgenden Problemen verbunden sind:

- (1) Praktikumslehrer/innen sind in der Regel erfahrene Lehrpersonen und damit Expert/innen für das künftige Berufsfeld der Praktikant/innen. Darin liegt eine Schwierigkeit der Betreuung: Die Erfahrungsdiskrepanz ist häufig so gross, dass sich ein einseitiges Verhältnis zwischen Noviz/innen und Expert/innen entwickelt (Herrmann & Hertrampf, 2000), das noch dadurch verstärkt wird, dass sich die Praktikant/innen in den Berufsalltag der Praktikumsleiter/innen integrieren bzw. an diesen adaptieren müssen. Dies mag dafür verantwortlich sein, dass Praktikant/innen häufig Verhaltensweisen und -muster der Praktikumsleiter/innen übernehmen (vgl. Alexander, Muir & Chant, 1992), anstatt sie selbst zu entwickeln, was wiederum das erforderliche eigenständige, selbstverantwortete und selbstre-

- flexive Lernen (vgl. Herzog & von Felten, 2001; von Felten & Herzog, 2001) verhindert. Diese Vorbildfunktion dominiert und hemmt dabei zugleich den Aufbau von "negativem Wissen" (Oser, Hascher & Spychiger, 1999), das für eine Sicherung des prozeduralen Wissens (Wissen wie) notwendig wäre.
- (2) Da Praktikant/innen Erfahrungen in ihrem künftigen Berufsfeld sammeln und sie die Berufswahl und die beruflichen Ziele mit ihren Praktikumslehrer/innen verbindet, werden Junglehrer/innen meist wie Kolleg/innen behandelt. Es ist den Praktikumslehrer/innen oftmals wichtig, die Praktikant/innen in das Kollegium zu integrieren, eine einheitliche Sprache und eine gemeinsame Identität zu entwickeln sowie - zumindest berufliche - Nähe und Kollegialität zu schaffen. Dies stiftet gegenseitiges Vertrauen und ist zweifelsohne wichtig für einen erfolgreichen Lernprozess (vgl. Hascher & Moser, 1999), bringt aber insofern Schwierigkeiten, als Praktikant/innen primär Lernende sind, den Berufsalltag einer Lehrperson nur partiell und unter teilweise künstlichen Bedingungen erleben (z.B. durch die temporär begrenzte gemeinsame Verantwortung für den Unterricht) und in einem Abhängigkeitsverhältnis stehen.
 - (3) Praktikumslehrer/innen beobachten und begleiten den Lernprozess, geben Rückmeldungen und Anregungen für Handlungsalternativen. Sie sind bei einem Grossteil des Unterrichts der Praktikant/innen anwesend und betreuen die angehenden Lehrer/innen über mehrere Wochen. Es wird von ihnen erwartet, dass die Praktikant/innen einen deutlichen Wissenszuwachs erfahren und relevante Fähigkeiten für den Berufsalltag erwerben. Damit stehen sie unter einem gewissen Erfolgsdruck. In diesem Prozess müssen sie zugleich die Berufseignung der Studierenden und die beruflichen Kompetenzen der Junglehrer/innen beurteilen. Dies hat zur Folge, dass Praktikumslehrer/innen enge Bezugspersonen sind, die sich in einem Spannungsfeld zwischen Fördern und Beurteilen, zwischen Nähe und Distanz bewegen.
 - (4) Praktikumslehrer/innen tragen zu einem grossen Mass die Verantwortung für den Aufbau einer vielseitigen und bedeutungsvollen Lernumgebung für die Nachwuchslehrer/innen und ihre künftigen Kolleginnen und Kollegen. Diese Lernumgebung ist jedoch für sie nicht frei gestaltbar, sondern den Regeln und Abläufen des Schulalltags, den Vorgaben des Curriculums und den Leistungserwartungen von Schüler/innen und Bezugspersonen unterstellt, damit die Schule ihren Auftrag gegenüber den Schüler/innen, deren Familien und gegenüber der Öffentlichkeit erfüllen kann. Der Unterricht der Studierenden ist deshalb so gut wie möglich in den Unterrichtsablauf der betreuenden Lehrperson einzubetten, was zwar die Nähe zum Unterrichtsalltags her stellt, zugleich aber eine Einschränkung bedeutet, da individuelle Lernbedürfnisse der Praktikantin / des Praktikanten in den Hintergrund treten müssen. Ihre/seine Lernziele müssen dem Unterrichtsablauf unterworfen werden, die Fehlertoleranz und Experimentierfreude der Kontrolle über einen erfolgreichen Unterrichtsablauf untergeordnet werden. Freies Experimentieren (Herzog & von Felten, 2001, S. 25, sprechen von "experimenteller Mentalität") ist somit nur begrenzt möglich (Heitzmann & Messner, 2001; Klencke & Krüger, 2000) bzw. in weiten Teilen von den betreuenden Lehrpersonen abhängig.
-

3. Unterstützung im Praktikum aus der Sicht der Praktikant/innen und der Praktikumslehrer/innen

Wie gehen Praktikumslehrer/innen mit diesen Diskrepanzen und Spannungsfeldern um, wenn sie Praktikant/innen betreuen und unterstützen? Welche Funktionen nehmen Praktikumslehrpersonen wahr? Wie beurteilen Praktikant/innen die erhaltene Unterstützung des Experten / der Expertin? Eine erste Annäherung an die Beantwortung dieser Fragen soll anhand der nachfolgenden Ergebnisse erfolgen. Das Forschungsprojekt "Lernen im Praktikum" (vgl. Hascher & Moser, 1999; Moser & Hascher, 2000) bestand in einer Gesamterhebung aller Praktikant/innen des Sekundarlehramts der Universität Bern im Jahr 1999 (Studierende in der Grundausbildung)¹ und ihren Praktikumslehrer/innen. Anhand von Fragebogen, Lerntagebüchern, Praktikumsberichten und Schüler/innen-Befragungen wurde untersucht, welche Lernprozesse sich im Praktikum vollziehen. Erfragt wurden neben Lerninhalten auch die Bedeutung dieser Inhalte, die Vorkenntnisse der Studierenden und die Häufigkeit von Lernsituationen sowie Aspekte der Persönlichkeit, die Rahmenbedingungen der Praktika und die Zusammenarbeit zwischen Praktikumslehrer/innen und Praktikant/innen². In diesem Forschungsprojekt wurde auch der Frage nachgegangen, wie Studierende des Sekundarlehramts der Universität Bern die Unterstützung durch die Praxislehrer/innen beurteilen, welche Lernsituationen von den Praktikumslehrkräften unterstützt und welche Formen der Unterstützung praktiziert werden. Die dargestellten Ergebnisse entstammen zwei Teilstudien in dem genannten Projekt und stützen sich auf die Antworten von Praktikant/innen und Praktikumslehrpersonen zu drei dreiwöchigen Blockpraktika im Verlauf des Studiums: Einführungs-, Zwischen- und Schlusspraktikum 1. Teilstudie 1 bestand in einer schriftlichen Befragung von über 150 Studierenden am Sekundarlehramt und ihren Praktikumslehrer/innen zu Lerninhalten, -prozessen, -faktoren, -kontexten, -quellen und Lernerfolgen im jeweiligen Praktikum. Diese Befragung fand in Anschluss an das absolvierte Praktikum statt. In Teilstudie 2 wurden die Praktikant/innen gebeten, während des Praktikums ein Tagebuch über ihre Lernprozesse zu führen und dabei auch anzugeben, in welchen Bereichen sie dazugelernt hatten und wodurch sie zum Lernen angeregt worden waren. 46 Praktikant/innen stellten uns ihre Dokumentationen für eine inhaltsanalytische Auswertung zur Verfügung. Diese qualitativen Aussagen werden im Folgenden vor allem für eine Illustration der quantitativen Ergebnisse und als Indikatoren für die Art der Unterstützung durch die Praxislehrer/innen verwendet.

3.1 Anregungen zum Lernen im Praktikum

Befragt man Studierende nach den Quellen ihres Lernens im Praktikum, so unterstützt dies die zentrale Bedeutung der Praktikumslehrer/innen. Unter sieben vorgegebenen Lernquellen erachteten angehende Lehrer/innen in allen untersuchten Praktika die Rückmeldungen bzw. das Verhalten der Praktikumsleitenden als die häufigste Quelle ihres Lernprozesses (vgl. Abb. 1: Angabe der Häufigkeiten, was die Studierenden

¹ Für eine detaillierte Erklärung dieser Praktika sei auf Moser & Hascher (2000) oder auf die Richtlinien am Sekundarlehramt der Universität Bern (www.sla.unibe.ch) verwiesen.

² Eine ausführliche Beschreibung der Studie ist in Moser & Hascher (2000) nachzulesen.

zum Lernen angeregt hatte). Im Gegensatz dazu wurde deutlich weniger durch eigenes Forschen und Experimentieren gelernt. Sogar die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler traten im Vergleich zur Rolle der Praktikumslehrpersonen in den Hintergrund. Am wenigsten häufig dienten die eigene Unzufriedenheit, die Kenntnisse aus der Grundausbildung, der Austausch mit Studienkolleg/innen und die Rückmeldungen der Betreuenden vom SLA (bei Praktikumsbesuchen) als Lernquellen.

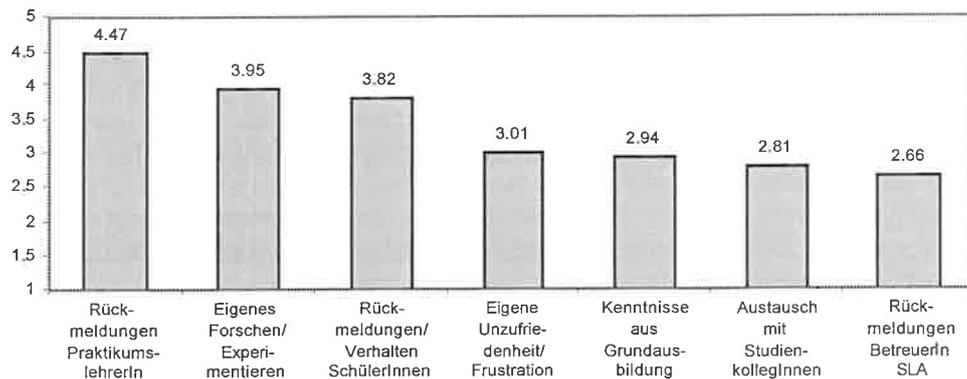


Abbildung 1: Häufigkeit der Lernquellen aus der Sicht der Praktikantinnen und Praktikanten (Mittelwerte, Antwortskala: 1= sehr selten, 5=sehr oft)

Interessant ist bei diesem Ergebnis die folgende Beobachtung: Während nur minimale Unterschiede zwischen Studierenden und Praktikumslehrer/innen in Bezug auf die *Lerninhalte* gefunden wurden (vgl. Moser & Hascher, 2000), unterschieden sich die Praktikumslehrer/innen bei den Lernquellen signifikant von ihren Studierenden (geprüft mittels T-Tests für abhängige Stichproben): Die Praktikumslehrpersonen schätzten die Häufigkeit, mit der sie Lernprozesse der Studierenden in Gang gebracht haben, geringer ein als die Praktikant/innen ($M_{\text{Stud}}=4.5$; $M_{\text{PL}}=4.3$; $t=2.42$, $df=114$; $p<.017$). Auch das Forschen und Experimentieren der Studierenden ($M_{\text{Stud}}=3.9$; $M_{\text{PL}}=3.6$; $t=2.80$, $df=98$; $p<.006$), die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler ($M_{\text{Stud}}=3.8$; $M_{\text{PL}}=3.5$; $t=2.31$, $df=110$; $p<.023$) sowie die eigene Unzufriedenheit der Studierenden ($M_{\text{Stud}}=3.1$; $M_{\text{PL}}=2.7$; $t=2.69$, $df=98$; $p<.008$) erachteten sie als eine weniger wichtige Lernquelle. Hingegen bewerteten die Praktikumslehrer/innen den Einfluss der Betreuenden vom Sekundarlehramt höher als die Studierenden ($M_{\text{Stud}}=2.7$; $M_{\text{PL}}=3.3$; $t=-3.88$, $df=84$; $p<.000$).

Auch in den Tagebüchern wurden die Studierenden gebeten einzuschätzen, welcher Quelle sie ihren Lernprozess zuschreiben (vgl. Abb. 2). Im Anschluss an die Beschreibung jeder Lernsituation kreuzten die Studierenden an, was sie zu dem jeweiligen Lernschritt angeregt hatte. Zur Auswahl standen die gleichen Kategorien,

wie sie im Fragebogen verwendet worden waren, Mehrfachnennungen waren möglich. Hier bestätigte sich situativ verankert die hohe Bedeutsamkeit der Praktikumslehrpersonen, die immerhin in über 50% der Situationen eine lernfördernde Wirkung ausübten. Der Aussage von Sacher (1988b), Praktikumslehrer/innen würden viele Lernprozesse anregen, indem sie erforderliche Lerninhalte ins Bewusstsein der Studierenden rücken und darauf aufmerksam machen, kann folglich klar zugestimmt werden. Deutlich wird aber ebenfalls, dass in den erwähnten Lernprozessen die Rückmeldungen der Schüler/innen an Bedeutung gewonnen haben, da sie in knapp 50% der Situationen eine Rolle gespielt haben.

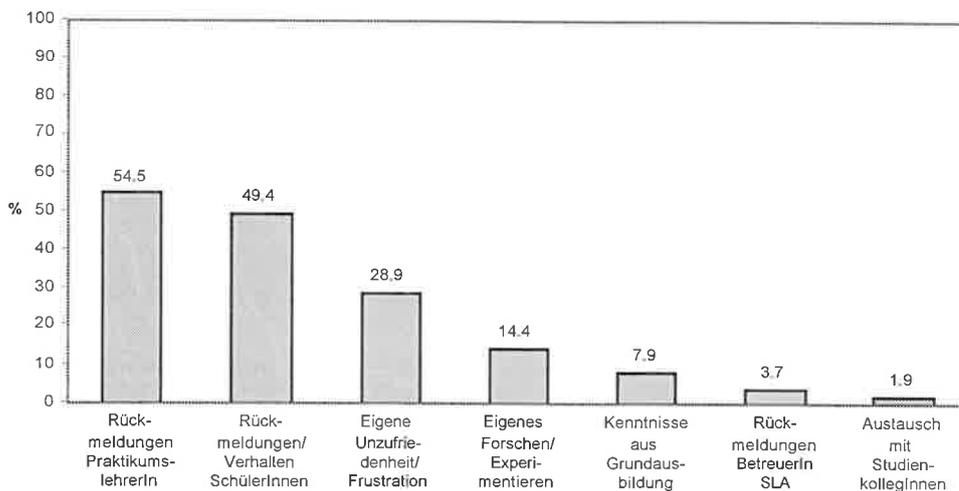


Abbildung 2: Kategorisierung der Lernsituationen anhand der Lernquellen (Prozentwerte der Nennungen in den Tagebüchern)

3.2 Formen der Unterstützung des Lernens im Praktikum

Wie kann die Unterstützung durch Praktikumslehrer/innen charakterisiert werden? Welche Unterstützung erfahren Studierende im Praktikum? Um dies zu erfragen, wurden im Fragebogen drei Formen der Unterstützung thematisiert: vorbereitende Unterstützung (z.B. bei Planungsarbeiten beraten), feedbackgeleitete Unterstützung (z.B. Fehler und Schwächen thematisieren) und sozio-emotionale Unterstützung (z.B. Hilfe bei Misserfolgen erhalten). Ein Überblick über die allgemeinen Ergebnisse zu diesen Formen der Unterstützung ergab, dass die Praktikumslehrer/innen in allen Praktikumsformen den Studierenden recht häufig Hilfe und Betreuung anboten und die Studierenden diese Unterstützung durch die Praxislehrkräfte meist als hilfreich beurteilten (vgl. auch Hascher & Moser, 1999).

Dieses allgemeine Bild der nahezu allgegenwärtigen Unterstützung kann weiter präzisiert werden. Zum einen wurde untersucht, wie Praktikumslehrer/innen Praktika gestalten. Dazu wurden die Studierenden gefragt, ob ihr Praktikum einen Schonraum darstellte, in dem sie jederzeit Unterstützung erhielten und Fehler machen durften, wie

sehr sie von Ratschlägen der Praktikumsleitenden profitiert und wieviel sie durch Beobachtung (im Sinne des Modell-Lernens) gelernt hatten. Die Antworten der Praktikant/innen zeigen eine hohe Übereinstimmung dahingehend, dass

- 90% der angehenden Lehrer/innen von den Ratschlägen der Expertin / des Experten profitierten;
- knapp 80% der Praktikant/innen der Meinung waren, sie durften im durchgeführten Praktikum Fehler machen;
- knapp 70% der Studierenden das Praktikum als einen Schonraum erleben;
- fast 60% durch Beobachtung der Praktikumslehrperson dazugelernt hatten.

Zum anderen wurden die Lernsituationen in den Tagebüchern näher analysiert. Dazu wurden die Situationen ausgewählt, in denen die Praktikant/innen ihren Praktikumslehrer/innen explizit eine Bedeutung im Lernprozess zugeschrieben hatten (vgl. Abb. 2), und von einer Expertin in Bezug auf die Funktionen der Praktikumslehrkräfte differenziert. Leitfragen dieser induktiven Differenzierung waren: Was hat der Praktikumslehrer / die Praktikumslehrerin gemacht? Welche Absicht lag dahinter? Zu welchem Zeitpunkt hat die Praktikumslehrperson gehandelt? Wie direktiv war diese Handlung? Bei dieser Auswertung zeigte sich, dass diese Unterstützung nicht nur häufig und wichtig, sondern auch vielseitig ist: Praktikumslehrer/innen geben Tipps, Ratschläge, Hinweise, genaue Handlungsanweisungen und fungieren als Vorbilder. Sie greifen, falls erforderlich, in den Unterricht ein. Sie eröffnen in ihren Rückmeldungen Handlungsalternativen und Perspektiven, welche die Praktikant/innen nicht berücksichtigt haben. Sie sprechen Lob aus, machen auf Fehler aufmerksam und ermutigen bei Misserfolg. Sie bestätigen oder widerlegen Vermutungen und Hypothesen der Noviz/innen. Sie bestimmen Lernziele für die angehenden Lehrer/innen und entwickeln gemeinsam mit den Praktikant/innen Unterrichtsziele. In den Tagebüchern nahmen die Studierenden oftmals direkt auf diese Unterstützung Bezug. Folgende sechs Beispiele aus dem Einführungspraktikum sollen dies illustrieren:

Eingriff in den Unterricht durch Praktikumslehrer/innen

E 12, Deutsch: "Heute konnte ich die Schüler schon beim Einstieg nicht richtig motivieren. Es war eine Nachmittagsstunde, und die Schüler hingen träge in ihren Stühlen. Mein Praktikumsleiter hat dann eingegriffen und gesagt, alle Schüler sollen aufstehen. Diejenigen, die eine Antwort auf meine Frage wussten, konnten wieder absitzen. Und so wusste plötzlich jeder eine Antwort, und der Unterricht konnte gut weiterlaufen. Ich habe gelernt, dass man gewisse "Tricks" anwenden muss, um die Schüler für etwas begeistern zu können."

Hinweise und Ratschläge durch Praktikumslehrer/innen

E 14, Mathematik: "Mein Praktikumsleiter machte mich, bevor ich meine erste Lektion vorbereitete, darauf aufmerksam, dass es wichtig ist, dass ich mich gut mit dem Stoff auseinandersetze um dann alle Fragen genau beantworten zu können. Beim Vorbereiten merkte ich, dass das enorm wichtig ist und das hinter Themen, die ich für einfach halte, viel dahinter stecken kann."

Handlungsanweisungen durch Praktikumslehrer/innen

E 171, NMM Geografie: "Die Schüler sollen sich gegenseitig geografische Rätsel stellen . -> Die Schüler arbeiten gut, es ist aber sehr laut. Beim nächsten Mal sollte ich "Regeln" aufstellen: z.B. höchstens zu zweit / dritt zusammen arbeiten, leise sprechen, ..."

Lob und Bestätigung durch Praktikumslehrer/innen

E 23, Mathematik: "Da das Erarbeiten des Theorie-Teils länger ging, als ich dachte, hatte ich nachher zu wenig Zeit. Spontan strich ich eine Übung, die ich geplant hatte und wusste nicht recht, ob ich nicht vielleicht besser alle Übungen zeitlich gekürzt hätte. Mein Praktikumsleiter lobte nach der Lektion meinen Mut zum Weglassen und sagte, dass er es auch so gemacht hätte. Das freute mich sehr."

Gemeinsame Lernziele für Schüler/innen entwickeln

E 32, Französisch: "Ich habe im Französisch offene Fragen an die Klasse gestellt. Die Schüler konnten frei antworten. Ich habe jedoch die Antwort einer Schülerin nicht ganz verstanden, weil sie zu leise gesprochen hat. Ich habe sie gebeten, die Antwort zu wiederholen und bin näher an sie heran getreten, wobei sie nicht lauter gesprochen hat. Ich hätte sie darum beten sollen, die Antwort laut und deutlich zu wiederholen und dazu an meinem Platz stehen bleiben sollen. So hätte sie gemerkt, dass sie lauter sprechen muss, damit nicht nur ich, sondern auch die andern Schüler sie verstehen. (Man könnte auch Kontrollfrage an anderen Schüler stellen). Im Gespräch mit dem Praktikumsleiter haben wir festgestellt, dass die Schüler lernen müssen einander zuzuhören und nicht immer damit rechnen können, dass der Lehrer alle Antworten laut und deutlich wiederholt."

Praktikumslehrer/innen als Vorbilder

E 12, NMM Naturkunde: "Als mein Praktikumsleiter der Klasse eine Frage stellte (die Schüler sassen in einem Kreis vor den Pulten), schwiegen alle. Mein Praktikumsleiter sagte darauf wenig später: "Auch schweigen ist gut, dass heisst nämlich, dass ihr nachdenkt". Schliesslich fragte der Lehrer eine Schülerin, ob sie nicht den andern mitteilen möchte, was sie vorher herausgefunden hat und ihm zeigte (als die Klasse noch arbeitete). Darauf kam die Diskussion in Gang. Mein Praktikumsleiter sagte mir nach der Stunde, dass es ihm wichtig ist, dass er niemanden blossstellt und er deshalb seine SchülerInnen auch nicht abfragt. Er lässt es den SchülerInnen frei, etwas zu sagen und geht das Risiko ein, dass niemand etwas sagt. Aber die SchülerInnen fühlen sich dadurch freier, merken, dass ihnen die Entscheidung überlassen wird und tragen vielleicht gerade deshalb etwas zu einer Diskussion bei. Mir gefällt diese Idee, ich glaube aber, dass es schwierig ist, so zu handeln, wenn man eine Klasse nicht kennt."

3.3 Voraussetzung für eine erfolgreiche Unterstützung des Lernens im Praktikum

Dass gegenseitige Sympathie und eine gute Zusammenarbeit für ein erfolgreiches Praktikum gegeben sein müssen, wurde bereits an anderer Stelle dargestellt (vgl. Häscher & Moser 1999). Von verschiedenen Autoren wird neuerdings besonders darauf hingewiesen, wie wichtig die Kommunikations- und Diskursfähigkeit der Expert/innen ist (Klencke & Krüger, 2000; Putnam & Borko, 2000). Es müssen aber auch weitere Bedingungen des Lernerfolgs der Praktikant/innen in Betracht gezogen

werden: Die Praktikumslehrer/innen müssen (a) eine hohe Fachkompetenz besitzen, um den Praktikant/innen z.B. fachdidaktische Grundlagen erklären zu können, (b) didaktische Kompetenzen besitzen, um z.B. den Praktikant/innen Handlungsalternativen aufzuzeigen und eine Methodenwahl begründen zu können, und (c) selbstkompetent sein, um z.B. den unterschiedlichen Unterrichtsstil der Praktikantin / des Praktikanten kritisch würdigen zu können. Deshalb wurden die Studierenden des Sekundarlehramts am Ende ihres Praktikums gebeten, diese Kompetenzen ihrer Praktikumsleiter/innen zu beurteilen. Fast ausnahmslos fallen diese Bewertungen sehr positiv aus, was darauf hindeutet, dass zentrale Bedingungen einer guten Betreuung gegeben waren:

- Über 90% der Praktikant/innen attestierten ihren Praktikumslehrer/innen eine eher hohe bis sehr hohe Fachkompetenz.
- Knapp 90% der Praktikant/innen schätzten die didaktische Kompetenz ihrer Praktikumsleiter/innen als eher hoch bis sehr hoch ein.
- Ebenfalls knapp 90% der Praktikant/innen erlebten ihre Praktikumslehrer/in als hoch bis sehr hoch bezüglich der Selbstkompetenz.
- Über 80% der Praktikant/innen gaben an, die kommunikative Kompetenz ihrer Praktikumslehrer/innen sei eher hoch bis sehr hoch gewesen.

Eine gute Beratung und Unterstützung des Lernens im Praktikum hängt aber auch davon ab, wie präzise die Lerndiagnose ausfällt, d.h. wie gut es den Praktikumslehrer/innen gelingt, die Vorkenntnisse (und damit verbunden die Lernbedürfnisse) der Praktikant/innen einzuschätzen und die Leistungen der Studierenden zu beurteilen. Nach Aussage der Praktikant/innen gelang es den Praktikumslehrkräften meist, ihre Leistungen während des Praktikums angemessen und differenziert zu beurteilen: Insgesamt gesehen stimmten knapp 90% der Studierenden einer entsprechenden Aussage zu. Um die Einschätzung der Vorkenntnisse zu überprüfen, wurden sowohl die Studierenden als auch die Praktikumslehrer/innen gebeten, die Vorkenntnisse in Bezug auf 46 Aufgaben im Lehrberuf zu beurteilen (z.B. die Klasse führen, einen Arbeitsplan schreiben, Sozialformen gezielt einsetzen, auf Fragen der Schüler/innen eingehen und sie beantworten, den Einsatz der eigenen Kräfte optimieren, den Kontakt zu einzelnen Schüler/innen aufnehmen, Gespräche mit Eltern führen usw.). Ein Vergleich dieser Urteile ergab, dass trotz eher hoher Übereinstimmung signifikante Unterschiede dahingehend bestehen, dass Praktikumslehrer/innen die Vorkenntnisse der Studierenden bei über einem Viertel der Aufgaben, vor allem im Bereich der Unterrichtsplanung und der Unterrichtsauswertung systematisch höher einschätzten (geprüft mittels T-Tests für abhängige Stichproben, vgl. Tab. 1). Interpretiert man dieses Ergebnis als eine Überschätzung der Vorkenntnisse der Studierenden, so deutet sich damit ein neuralgischer Punkt der durchgeführten Praktika an: Einerseits soll dem reflexiven Lernen im Praktikum eine hohe Bedeutung zugemessen werden, andererseits laufen Praktikumslehrer/innen bei zu hoher Einschätzung der Vorkenntnisse Gefahr, die Praktikant/innen in Bezug auf die Praxisreflexion zu wenig zu fördern.

Tabelle 1: Signifikante Unterschiede zwischen den Studierenden und den Praktikumsleitenden in der Einschätzungen der Vorkenntnisse

Lerninhalt	Studierende		Praktikumslehrpersonen		p
	M	sd	M	sd	
Die eigene Unterrichtstätigkeit selbstkritisch analysieren und beurteilen	3.6	0.89	4.0	1.01	.004
Schlussfolgerungen für die künftige Unterrichtsgestaltung ableiten	3.6	0.81	3.8	0.78	.034
Sich in einen grösseren Themenbereich einarbeiten	3.5°	1.09	3.8°	0.98	.044
Die eigene Wirkung auf Schüler/innen kritisch analysieren	3.4	0.76	3.6	0.85	.049
Die weitere Unterrichtsplanung auf den Unterrichtsverlauf abstimmen u. anpassen	3.4	0.77	3.6	0.82	.025
Sich im Lehrer/innenzimmer einleben	3.4	0.93	3.8	1.07	.012
Schriftliche Prüfungen und Lernkontrollen korrigieren und auswerten	3.2	0.97	3.7	1.03	.001
Den eigenen Unterrichtsstil entwickeln	3.1	0.82	3.4	0.75	.003
Bedingungen und Voraussetzungen für die Planung klären und berücksichtigen	3.1	0.77	3.6	0.93	.000
Mündliche Lernergebnisse beurteilen	2.9	0.78	3.3	0.81	.000
Den Einsatz der eigenen Kräfte (Ressourcen) optimieren	2.9	0.79	3.5	0.84	.000
Eine längere Unterrichtseinheit nach den funkt. Phasen des Lernens strukturieren	2.8°	0.78	3.2°	0.93	.005
Einen Arbeitsplan schreiben	2.6°	1.06	3.8°	1.09	.000

Legende: M=Mittelwert, sd=Standardabweichung, °=im Einführungspraktikum nicht gefragt, Antwortskala: 1 = sehr schlecht, 5 = sehr gut, p = Signifikanz der Unterschiede zwischen Studierenden und Praktikumslehrer/innen

4. Diskussion

Betreuen Lehrer/innen Praktika, so haben sie eine Doppelrolle inne, da sie nicht nur für den Lernprozess ihrer Schüler/innen, sondern zugleich auch für das Lernen ihrer Praktikant/innen Verantwortung übernehmen. Ähnlich wie Neuberger (1985) von Dilemmata der Führung spricht, ist die Rolle der Praktikumslehrer/innen mit folgenden Schwierigkeiten und Diskrepanzen verbunden: Praktikumsbetreuung bewegt sich zwischen

- Sozialisation vs. Lernen: Praktikant/innen sollten in das Berufsfeld einer Lehrperson integriert werden, deren Aufgaben und Rollen adaptieren und gleichzeitig einen eigenen Unterrichtsstil entwickeln.
- Fördern vs. Beurteilen: Praktikant/innen sollen in ihrem Lern- und Entwicklungsprozess begleitet und unterstützt werden, zugleich bewerten Praktikumslehrer/innen ihre Berufseignung und die Handlungskompetenzen.

- Vorgaben vs. Entfaltungsmöglichkeiten: Praktika finden im Berufsalltag statt, ermöglichen somit den Praktikant/innen 'originale Begegnungen', sind damit aber vor allem der Entwicklungsförderung der Schüler/innen verpflichtet.
- Fordern vs. Fürsorge: Praktikumslehrer/innen fungieren als Helfende, Beratende und Unterstützende, zugleich sollen Praktikant/innen aber auch auf die Komplexität, auf Anforderungen und Beanspruchungen durch den Lehrberuf vorbereitet werden.
- Erfahrung vs. Innovation: Praktikant/innen bringen neue Ideen, aktuelle Konzepte und individuelle Bedürfnisse mit in das Praktikum, die mit dem Erfahrungswissen der Expert/innen konkurrieren und diesem widersprechen können.
- Ressourcen vs. Defizite: Praktikumslehrer/innen müssen die Ressourcen der Praktikant/innen stärken und dürfen gleichzeitig die Schwächen und Probleme der angehenden Lehrer/innen nicht ausser Acht lassen.

Im Spannungsfeld dieser Dimensionen ist nun wichtig zu diskutieren, wie Praktikumslehrer/innen ihrer Rolle gerecht werden, welche Formen von Unterstützung geleistet, welche wahrgenommen werden und welche Funktionen damit erfüllt werden können. Die Ergebnisse des Forschungsprojekts "Lernen im Praktikum" spiegeln eine nahezu idealisierte Beurteilung der Praktikumslehrer/innen durch die Studierenden wider: Praktikumslehrerinnen und -lehrer am Sekundarlehramt der Universität Bern werden in berufsrelevanten Bereichen als hochkompetent beurteilt, sie lassen den Praktikant/innen häufige, vielseitige und hilfreiche Unterstützung zuteil werden, sie schaffen ein positives Lernklima, das Fehler zulässt und einen gewissen Schonraum für die Studierenden darstellt, und sie geben in einer Vielzahl von Praktikumssituationen wichtige Impulse für die Lernprozesse der Studierenden. Auch verschiedene Dilemmata, z.B. zwischen Fördern und Beurteilen, scheinen die Praktikumslehrer/innen gut lösen zu können, da sich ein Grossteil der Studierenden sowohl gut unterstützt als auch angemessen bewertet fühlt. Bedenkt man zudem, dass die Praktikant/innen und die Praktikumslehrer/innen nahezu einstimmig von den zahlreichen Lernerfolgen im Praktikum berichten (vgl. Moser & Hascher 2000), so scheinen die Ziele der Berufspraktischen Ausbildung weitgehend erreicht zu sein.

Aufgrund dieser Ergebnisse könnte man nun - zumindest auf den ersten Blick - den Eindruck fast optimaler Praktika erhalten und als Ausbildungsinstitution mit den vorhandenen Strukturen zufrieden sein. Auf den zweiten Blick, d.h. mit einem Blick auf die Lernprozesse und die *Quellen* des Lernens, wird jedoch deutlich, dass das wertvollste Ziel der Berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen, der Aufbau von Kompetenzen zum reflexiven Lernen (vgl. auch Dick, 1996), noch nicht erreicht ist. Wie Marx, Blumenfeld, Krajcik & Soloway (1998, S. 34) formulieren: "The aim is to develop teachers who are adaptive learners and who have skills to attain competence and information when need arises rather than have everyone learn the same thing at the same time." Die befragten Studierenden aber orientierten sich zu stark an den Expert/innen, und die Resultate lassen vermuten, dass die Praktikant/innen eher Handlungsmuster übernehmen und sich von Ratschlägen leiten lassen als mit ihren Praktikumslehrer/innen Handlungsalternativen zu diskutieren, eigenes Handeln kritisch zu reflektieren und ihren Unterricht auf die Rückmeldungen der Schüler/innen abzustützen. Es muss folglich überlegt werden, wie sich angehende Lehrpersonen

und ihre Praktikumslehrerinnen und -lehrer in gut etablierten und lernstarken Praktikumsstrukturen so entwickeln können, dass Junglehrer/innen weder ihre eigenen subjektiven Theorien noch die ihrer Praktikumslehrer/innen zementieren. Eine solche Entwicklung muss – wie auch schon von Herzog & von Felten (2001) dargestellt – über eine veränderte Rolle der Praktikumslehrer/innen angebahnt werden. Nicht die Meisterlehre darf das pädagogische Verhältnis zwischen Praktikumslehrer/in und Praktikant/in charakterisieren, sondern eine Lernbegleitung, die das eigenständige Lernen der angehenden Lehrpersonen fördert. Dazu kann die Vorbildfunktion eine Rolle im Lernprozesse einnehmen, sie muss aber neben Ratschlägen und Unterstützungsformen vor allem vom Coaching durch die Expertin / den Experten ergänzt werden (vgl. Abb. 3).



Abbildung 3: Betreuungsaufgaben im Praktikum

Coaching ist ein interaktiver Prozess, ein Lernprozess, dessen Ziel die Verbesserung der beruflichen Kompetenz (von Passavant, 1997) durch die Förderung der beruflichen Selbstgestaltungspotentiale (Schreyögg, 1998) darstellt. Eine wesentliche Voraussetzung ist dabei die berufliche Solidarpartnerschaft (Schreyögg, 1998), welche in Praktika oftmals intuitiv gegeben zu sein scheint. "Zwar gibt es Coaches, die Coaching als reine Fachberatung und sich selbst als fachliche Vorbilder sehen, ganz nach dem Motto: 'Ich sage dir, wie man's macht: Dann machst Du's genauso – und es wird klappen.' Das ist aber Etikettenschwindel und vor allem meist eher schädlich als förderlich, weil es viel zu wenig flexibles Eingehen auf die speziellen Gegebenheiten und die konstanten Wandlungen, denen diese unterworfen sind, ermöglicht" (von Passavant, 1997, S. 232). Erfahrene Lehrer/innen dürfen durchaus ein Modell für die Praktikant/innen sein, vor allem wenn es nicht um die Anwendung von Unterrichtstechniken, sondern um die Lernbereitschaft und –fähigkeit geht. Eine wichtige Aufgabe der Lehrer/innen-Bildung wird daher sein, sowohl Praktikumslehrer/innen als auch Praktikant/innen auf die Coaching-Aufgabe vorzubereiten. Dies kann nicht nur über ein verändertes Rollenverständnis erfolgen, sondern z.B. über den stärkeren Einbezug der Perspektive der Schülerinnen und Schüler, anhand der Erweiterung des Feedbacks um die Sichtweise von weiteren Personen, die zur Ausbildung beitragen, durch Formen des Peer-Coachings und mit Hilfe von Instrumentarien, die eine Autonomie des Lernens begleiten (z.B. Lerntagebücher). Die o.g. Dilemmata lassen sich damit zwar nicht auflösen, jedoch wird eine selbstverantwortliche Entwicklung anstelle einer reinen Sozialisation der angehenden Lehrer/innen möglich.

Literatur

- Alexander, D., Muir, D., & Chant, D. (1992). Interrogating stories: How teachers think they learned to teach. *Teaching and Teacher Education*, 8 (1), 59-68.
- Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 501-518.
- Campbell, L. P. & Williamson, J.A. (1973). Practical problems in the student teacher - cooperative teacher relationships. *Education*, 94, 168-169.
- Carter, K. & Doyle, W. (1989). Classroom research as a resource for the graduate preparation of teachers. In A. E. Woolfolk (Ed.), *Research perspectives on the graduate preparation of teachers* (pp. 51-68). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Dick, A. (1996). *Vom unterrichtlichen Handeln zur Praxisreflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Guyton, E. & McIntyre, D. J. (1990). Student teaching and school experience. In R.W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 514-534). New York: MacMillan.
- Hascher, T. & Moser, P. (1999). Lernen im Praktikum — die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 21 (3), 312-355.
- Heitzmann, A. & Messner, H. (2001). Die berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen. Eine Einführung in die Diskussion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 5-16.
- Herrmann, U. & Hertrampf, H. (2000). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 172-191.
- Herzog, W. & von Felten, R. (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 17-28.
- Hodkinson, H. & Hodkinson, P. (1999). Teaching to learn, learning to teach? School-based non teaching activity in an initial teacher education and training partnership scheme. *Teaching and Teacher Education*, 15 (3), 273-285.
- Klencke, P. & Krüger, M. (2000). Coaching teaching practice; the coach's task. In G.M. Willems, J.J.H. Stakenborg & W. Veugelers (Eds.), *Trends in Dutch Teacher Education*, (pp. 167-174). Kessel; Apeldoorn: Velon.
- Korthagen, F. & Wubbels, T. (2000). Are reflective teachers better teachers? In G.M. Willems, J.J.H. Stakenborg & W. Veugelers (Eds.), *Trends in Dutch Teacher Education*, (pp. 131-141). Kessel & Apeldoorn: Velon.
- Marx, R. W., Blumenfeld, P.C., Krajcik, J.S. & Soloway, E. (1998). New technologies for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 14 (1), 33-52.
- Moser, P. & Hascher, T. (2000). *Lernen im Praktikum. Projektbericht*. Bern: Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik. www.sla.unibe.ch.
- Neuberger, O. (1985). *Führung*. Stuttgart: Enke.
- Nonnenmacher, F. (2000). Praxisbezug in der Lehrerbildung: Theoriegeleitete Feldanalyse versus Einführung in ein Handlungsfeld oder: Von der Gefahr, beim Versuch zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen, beide zu verfehlen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 2000 (3), 323-331.
- Oser, F., Hascher, T. & Spychiger, M. (1999). Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des "negativen" Wissens. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten* (S. 11-41). Opladen: Leske & Budrich.
- Putnam, R.T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29 (1), 4-15.
- Rosenbusch, H.S., Sacher, W. & Schenk, H. (1988). *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Sacher, W. (1988a). Theoretische Bezüge und leitende Fragestellungen. In H.S. Rosenbusch, W. Sacher, & H. Schenk (Hrsg.), *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen*, (Fs. 11-82). Frankfurt a.M.: Lang.
- Sacher, W. (1988b). Praktika und Praxisbezogenheit im Studium. In H. S. Rosenbusch, W. Sacher, & H. Schenk (Hrsg.), *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen*, (S. 121-176). Frankfurt a.M.: Lang.
- Schreyögg, A. (1998). *Coaching*. Frankfurt/M.: Campus.

- van den Akker, J. & Bergen, T. (2000). How teachers learn. In G.M. Willems, J.J.H. Stakenborg & W. Veugelers (Eds.), *Trends in Dutch Teacher Education* (pp.119-130). Leuven-Apeldoorn: Garant.
- von Felten, R. & Herzog, W. (2001). Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 29-42.
- von Passavant, C. (1997). Coaching für Führungsfrauen und Frauen in Schlüsselpositionen. In B. Stalder et al., *Frauenförderung konkret* (S. 229-244). ETH Zürich: vdf.
- Zeichner, K.M. (1987a). The ecology of field experience: Toward an understanding of the role of field experiences in teacher development. In M. Haberman & J.M. Backus (Eds.), *Advances in teacher education* (vol. 3, pp. 94-117). Norwood, New Jersey: Ablex.
- Zeichner, K.M. (1987b). Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11 (5), 565-575.

Das Nachdenken über das eigene Lehren lernen

Unterrichtsnachbesprechungen in den Lehrpraktika durch den Dozenten der Allgemeinen Didaktik

Jürg Schübach

Der Unterrichtsbesuch mit einer anschliessenden Besprechung bei den Studierenden des Lehrberufs ist für die Dozierenden der erziehungswissenschaftlich-didaktischen Fächer der Ausbildungsinstitution Teil ihrer beruflichen Aufgabe. In diesem Beitrag wird von einem derartigen Besuch und der nachfolgenden Besprechung berichtet. Die subjektive Schilderung eines authentischen Falles ermöglicht es, den Verlauf aus der Perspektive des Didaktik-Dozenten nachzuvollziehen. Die vorangestellten und eingeschobenen Erläuterungen und Reflexionen sowie die zusammenfassende Betrachtung am Schluss verstehen sich als ein "Aufdecken" dessen, was sich der Dozent dabei - situationsbezogen und als Praktiker - überlegt und was er allgemein mit den Unterrichtsnachbesprechungen beabsichtigt und erreichen möchte.

Denken und Tun, Tun und Denken, das ist die Summe aller Weisheit.
 von jeher anerkannt, von jeher geübt, nicht eingesehen von einem jeden. Beides
 muss wie Aus- und Einatmen
 sich im Leben ewig fort hin und wider bewegen;
 wie Frage und Antwort sollte eins ohne das andere nicht stattfinden.
 Wer sich zum Gesetz macht, was einem jeden Neugeborenen
 der Genius des Menschenverstandes ins Ohr flüstert,
 das Tun am Denken, das Denken am Tun zu prüfen, der kann nicht irren,
 und irrt er, so wird er sich bald auf den rechten Weg zurückfinden.

Johann Wolfgang Goethe, Wanderjahre II

Es ist ungefähr eine Viertelstunde vor Lektionsbeginn, das Lehrer-/Lehrerinnenzimmer im Oberstufenschulhaus habe ich gefunden, meine Studentin ebenfalls, die hier als Praktikantin arbeitet. "Guten Tag, Frau Odermatt. Und, wie geht's Ihnen denn?" Sie lächelt, ein bisschen verlegen vielleicht - wie soll's einem schon gehen kurz bevor die Lektion beginnt? Immerhin weiss sie, dass diesmal der Dozent der Allgemeinen Didaktik dabei ist. Natürlich hat sie sich darauf eingestellt; der Besuch war ja zwei, drei Wochen vorher angekündigt, meine Funktion dabei und der Sinn der Besprechung waren erläutert worden. "Eh - eigentlich ganz gut. So ein bisschen aufgeregt bin ich schon, es ist ja schliesslich nicht eine ganz normale Schulstunde, wenn Sie da sind." Das stimmt sicher. Und wenn man dann noch weiss, dass es anschliessend ein Gespräch über diese Lektion gibt, dass man nach dem Lehren auch noch lernen soll ...

Dass Seminaristen und Seminaristinnen wie auch Studierende universitärer Lehrer- und Lehrerinnenausbildungsinstitutionen bereits sehr früh Lehrpraktika absolvieren, hat in der Schweiz eine lange Tradition (vgl. Rein, in diesem Heft). Das Nebeneinander von berufstheoretischer und berufspraktischer Ausbildung scheint nach wie vor unbestritten: Frühe Praxiserfahrung, Konfrontation mit dem Berufsfeld, Begegnungen mit dem Schulalltag, Einblicke in die Unterrichtswirklichkeit. Ich bin selbst in dieser Tradition Lehrer geworden, habe als achtzehnjähriger Seminarist "Lehrübungen" absolviert und als neunzehnjähriger versucht, in Zeiten des Lehrermangels in einer Landschule - "Landeinsatz" wurde diese Notfall-Massnahme

genannt - eine grosse Klasse mutterseelenallein zu führen. Was uns als Chance gepriesen wurde, frühzeitig eins zu eins Schule zu erleben, entpuppte sich allerdings für viele eher als Überlebensübung; die meisten von uns blutjungen und in Ausbildung stehenden Noch-nicht-Lehrer waren dem Anspruch, in einer verwaisten Klasse von dreissig, vierzig Schülerinnen und Schülern zu unterrichten, überhaupt nicht gewachsen. Den guten und einleuchtenden Ideen aus dem Pädagogikunterricht standen in meinem Fall teilweise gewalttätige und gewaltgewöhnte Zwölfjährige gegenüber, der sorgfältig durchdachte Lektionsverlauf mit wohlformulierten "Denkanstössen" und entsprechenden Schülerantworten aus der Übungsschule wich dem Chaos, das aus meinen Bemühungen erwuchs, einfachste mathematische Operationen trotz allem irgendwie begreiflich zu machen. Dann kam Besuch aus dem Seminar. Der Methodiklehrer war verständlicherweise entsetzt, denn die Klasse war ganz offensichtlich bemüht, Einblicke in das zu geben, was für sie Schulalltag war. Seine Betreuung und sein Kommentar beschränkte sich sinngemäss auf die Aussage "So nicht!", und freundlicherweise anerkennend bot er sich, mir einige Tage später eine Musterlektion zu zeigen. Die Schülerinnen und Schüler waren neugierig auf den "älteren Herrn aus Bern", und sie folgten gespannt und gebannt und dementsprechend still und ruhig dem, was er in dieser einen Lektion alles vorführte und erklärte. "So macht man das!"

Seither sind rund dreissig Jahre vergangen. Heute bin ich quasi an der Stelle des ehemaligen Methodiklehrers. Wie gestalte ich nun einen derartigen Besuch bei einer Lehrer-Studierenden in ihrem Unterrichtspraktikum? Welches ist hier meine Funktion und Aufgabe als Dozent der Allgemeinen Didaktik? In den letzten Jahren hat sich diesbezüglich ein weites Forschungsfeld eröffnet; die berufspraktische Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen ist Thema wissenschaftlicher Untersuchungen geworden (vgl. dazu beispielsweise die Arbeiten von Mutzeck, 1988; Wahl, 1991; Dick, 1996; Bromme, 1997; Hermann & Hertramph, 2000; Mandl u.a., 2000 sowie die Schwerpunkt-Beiträge in den BzL 3/1995 und 1/2001). Von meiner Doppelfunktion in der berufstheoretischen Ausbildung als Dozent der Allgemeinen Didaktik einerseits und in der berufspraktischen Ausbildung als Begleiter der Unterrichtspraktika andererseits stellt sich die Frage, wie ich die Praxis als Element der Ausbildung von künftigen Lehrerinnen und Lehrern sehe. Inwiefern kann ich die Lehrerstudierenden dabei unterstützen, im Praktikum etwas zu lernen? Wir kennen die "Kluft zwischen Wissen und Handeln". Wir wissen, dass es nicht darum gehen kann, bloss möglichst früh "Unterrichtserfahrungen" machen zu lassen, "Theorieanwendung" zu verordnen oder "Motivationsförderung durch Praxiserlebnisse" zu propagieren. Die Lehrerstudierenden haben üblicherweise weit über zehntausend Stunden Schulerfahrung aus der Perspektive der Lernenden hinter und möglicherweise ein Mehrfaches davon als Lehrende vor sich. Was sollen also die vielleicht hundert, zweihundert Lektionen während der Ausbildung? Was kann und soll ich aus meinem Besuch einer einzelnen derartigen Lektion machen? Ich stelle mir diese Fragen immer wieder neu, und die Überlegungen dazu - wie die im Folgenden formulierten - sind vom momentanen Stand meiner Erfahrung und meines Wissens abhängig. Dies nicht zuletzt deshalb, weil jeder Unterrichtsbesuch und jede Unterrichtsbesprechung auch für mich lehrreich

ist und mich in zweierlei Hinsicht weiterbringt: erstens didaktisch - es sind ja Unterrichtssituationen, die ich didaktisch durchleuchte und dabei mein Fachwissen immer weiter differenziere - und zweitens im Blick auf den Sinn und die Möglichkeiten der Besprechung, welche für die Studierenden eine optimale Reflexionsphase sein soll.

Die Rolle und Sichtweise eines Aussenstehenden

Die Praktikantin hat darauf hingewiesen: "Eine nicht ganz normale Schulstunde" werden wir erleben. Normalerweise arbeitet eine Lehrperson allein mit der Klasse. Bereits die Praktikumsituation ist nicht Alltag, weder für die Schüler und Schülerinnen noch für die Praktikantin; nochmals anders ist es, wenn "Besuch" wie der heutige kommt. Ich bin Aussenstehender, auch wenn mich einige der Lehrerinnen und Lehrer in diesem Schulhaus kennen und grüssen: "Eh, schön, dass du wieder mal da bist ..." Eben: "wieder mal in der Praxis", bei den "Leuten an der Front", wie es dann etwa heisst. Hier wird nicht bloss "darüber geredet", hier muss man sich handelnd im Alltag bewähren.

Die Praktikumslehrpersonen als Klassen- oder Fachlehrpersonen sollen sich bewusst sein, dass ich in der kommenden Lektion eine andere Sichtweise als sie habe und dementsprechend anders besprechen werde. Ich komme als Lehrer der Studierenden in ihrer erziehungswissenschaftlich-didaktischen Ausbildung. Jetzt ist aber die Studentin nicht im Vorlesungs- oder Seminarraum, hier ist es kein abstraktes oder "trockenes Lernen in der Schulbank". Ich erlebe sie als Unterrichtende an ihrem Praktikumsplatz, dort also, wo sie nach ihrer Ausbildung arbeiten will; hier bezieht sich ihr Lernen auf das, was sie im von ihr geführten Unterricht selbst erlebt hat, es ist ein situiertes Lernen. Und der Situation entsprechend haben wir alle unsere Rollen: die Studentin als im Unterrichten noch wenig erfahrene junge Praktikantin; der Praktikumslehrer, der die Klasse und die örtliche, spezifische Schulsituation kennt; die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse, welche seit zwei Wochen eine Praktikantin haben, "doch doch, mit Frau Odermatt ist's lässig!"; und jetzt noch ich. Was der wohl macht? Die Schüler und Schülerinnen haben zwar gehört, ich sei der Didaktiklehrer. Aber was bedeutet dieses Fremdwort? "Bei Herrn Schüpbach lerne ich, wie man gut unterrichtet." Aha. Dann wird die Lehrerin nun wohl kontrolliert, ob sie es gut mache? Und nachher, in der Besprechung, gibt's eine Note? Die Schülerinnen und Schüler haben der Praktikantin vorsorglich gesagt, dass sie ihr die Daumen drücken würden ... Obwohl ich schon über tausend Schulbesuche gemacht habe und die anschliessende Besprechung durchaus zur Routine meines Berufsalltags gehört, mache ich mir immer wieder bewusst, dass diese jetzt kommende Schulstunde einmalig ist und vor allem auch für die Studentin besonders bedeutsam. Aber nicht nur die Stunde selbst ist wichtig - sie liefert auch den "Rohstoff", über den wir nachher reflektieren werden. Das Lehr- und Lernverhalten in dieser Lektion, das Handeln der Praktikantin als Lehrerin in diesen fünfundvierzig Minuten wird als geplantes, absichtsvolles und zielorientiertes Handeln diskutiert und im Kontext der Unterrichtssituation betrachtet; das Lehren wird zum Lernthema.

Sich informieren und Beobachtungsgesichtspunkte definieren

"Sie haben mir mitgeteilt, dass Sie in dieser Geschichtsstunde die Zwanziger-Jahre thematisieren würden. Was werden Sie nun machen, in vier, fünf Sätzen zusammengefasst? Was möchten Sie erreichen?" Die Praktikantin zeigt mir ihre Lektionsvorbereitung, und ich informiere mich kurz über den Inhalt, die Lernziele und die Arbeitsformen. Das wird auch eine Grundlage für die Besprechung sein. "Gibt's etwas Besonderes, das ich wissen sollte?" Die Studentin überlegt. "Ja, also, es ist erst meine zweite Geschichtsstunde, und ich hab' da noch nicht so Erfahrung. Und es ist eine neunte Klasse, letzte Woche waren sie im Skilager, jetzt beginnen wir etwas Neues, das heisst, es ist eine Einführungslektion zu diesen Zwanziger-Jahren."

Vorüberlegte Gesichtspunkte werden bestimmt, meine Wahrnehmung als Beobachter wird dadurch fokussiert. Ein vom Praktikumslehrer ausgewähltes und von der Studentin definiertes Thema soll neu und auf eine bestimmte Art vermittelt werden; dabei wurden Lernziele formuliert. Wenn die Studentin von "Begriffsaufbau" spricht, dann charakterisiert sie das spezifische Lernen der Schülerinnen und Schüler in dieser Lektion, indem sie Bezug nimmt auf unseren Theorieunterricht. Die Studentin erläutert vor der Lektion kurz und präzise das, was sie sich zu ihrem Unterricht überlegt hat.

"Ich habe noch zwei besondere Beobachtungsgesichtspunkte für Sie: Erstens bitte ich Sie um eine Rückmeldung zu meinem Erzählen. Ich möchte möglichst anschaulich erzählen, so dass es interessant ist; das steht auch hier auf der Präp unter 'Persönliches Lernziel'. Und zweitens beim Video, da möchte ich, dass die Schüler und Schülerinnen nachher etwas dazu sagen können, und das muss ich vorbereiten. Diese Vorbereitungsphase würde ich dann in der Besprechung gerne näher anschauen, da wäre ich froh, wenn Sie mir etwas dazu sagen könnten. Also, es ist eigentlich eine klassische, ganz gewöhnliche Stunde, ich werde recht viel von mir aus erzählen und zeigen; ich habe gedacht, für dieses Thema sei das sinnvoll. Aber, ehm, wir haben auch schon anders gearbeitet ..." Gemeinsam gehen wir in den Unterrichtsraum. Die Praktikantin kontrolliert nochmals kurz die benötigten Geräte, ordnet ihre Unterlagen. Es ist 9.15 Uhr, die Schulhausglocke läutet, die Lektion beginnt. Die Praktikantin stellt mich kurz vor, alle Köpfe drehen sich nach mir um: Das ist jetzt der von der Uni! Dann nimmt sie ihre Gitarre und singt als Einstieg die Mackie Messer-Moritat. Sie unterrichtet, und ich versuche möglichst viel wahrzunehmen von dem, was sie als Lehrerin macht und wie die Lernenden darauf reagieren.

Die Praktikantin soll vor Lektionsbeginn kurz zusammenfassen, was in der Lektion geschehen soll und was sie damit erreichen will. Ich möchte nicht einfach nur sogenannte "unvoreingenommen zuschauen", sondern im Wissen um den Inhalt, um die Absichten und Ziele, um die Methoden und Hilfsmittel beobachten und analysieren können. Gleichzeitig möchte ich offen sein für Unerwartetes, Neues. Jede Praktikantin soll immer auch die Chance haben, den Unterricht nach ihren eigenen Vorstellungen zu gestalten und hier und heute Qualitäten ihres Lehrverhaltens zu zeigen, die ich womöglich (noch) nicht kenne. Das führte schon zu erstaunlichen und eindrucklichen Erlebnissen und Ergebnissen.

Dabeisein und beobachten, ohne sich vereinnahmen zu lassen

Auch wenn die Mackie Messer-Moritat sicherlich schon freier und energischer interpretiert wurde: Dass die Praktikantin hier *coram publico* als Einstieg zu dieser Lektion selber singt und sich auf der Gitarre begleitet, finde ich toll. Sie exponiert nicht nur das Thema, sondern auch sich selbst. Das halte ich neben dem Stichwort zum Lektionsanfang in meinen Notizen fest: "Lektionsbeginn mit eindrucklichem 'Aufhänger', persönlich, engagiert, P. wagt etwas - bleibt den Sch. vermutlich entsprechend in Erinnerung". Dann fällt mir das Wort "entsprechend" in die Augen: Ja, was bleibt in Erinnerung? Und ich halte auch diesen Gedanken fest: Wie steht's um die Sache, wie reagieren die Schülerinnen und Schüler auf den Inhalt der Moritat? Sie sind zwar offensichtlich beeindruckt davon, dass die Praktikantin sich hier zu singen getraut; achten sie auch darauf, was sie singt? Das will ja Frau Odermatt nachher aufgreifen, darauf baut sie die nächsten Schritte der Lektion. Das soll in der Besprechung ein Thema sein, und ich setze ein Dreieck mit einem Ausrufezeichen zu dieser Notiz.

Eine der Schwierigkeiten der Beobachtungssituation ist, dass ich mich nicht allzu sehr vereinnahmen lasse von dem, was hier und jetzt abläuft. Ich will zwar durchaus - wie die Schülerinnen und Schüler auch - Teilnehmer sein am Unterrichtsgeschehen, mich ebenfalls berühren lassen von einer Darbietung oder verblüffen von einem Experiment. Aber dennoch stehe ich ausserhalb des hier ablaufenden Lehr-/Lernprozesses zwischen der Praktikantin und ihrer Klasse. Ich bin nicht Lernender zum Thema "Zwanziger-Jahre", sondern vielmehr Beobachter dieses Lehrens und Lernens. Wenn ich dieses Lehren und Lernen nachher mit der Praktikantin reflektieren und den Reflexionsprozess leiten will, dann bedingt das, dass ich während des Geschehens eine gewisse Distanz einnehme.

Diese Haltung war nicht von Anfang an da, und ich habe im Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen festgestellt, dass sie nicht selbstverständlich ist. "Wenn ich bei einer Erzählung total mitlebe und drin bin, wenn es dem Praktikanten gelingt, auch mich als Besucher zu faszinieren mit seiner Darstellung, dann ist das ein Zeichen dafür, dass dieser Unterricht gut war!" Hier sehe ich ein Problem: Die engagierte Teilnahme am Unterricht (z.B. dadurch, dass ich mich selbst auch an Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern beteilige oder einen Videoausschnitt vor allem als sachinteressierter Zuschauer ansehe) kann mich daran hindern, didaktische oder pädagogisch-psychologische Aspekte (oder ab und zu auch fachliche) wahrzunehmen. Ich hätte diese "distanzierte" und primär beobachtende Haltung in den ersten Jahren meiner beruflichen Tätigkeit als Didaktik-Lehrer und als Praktikums-Besucher möglicherweise als allzu "kritisch" oder als "déformation professionnelle" bezeichnet. "Es ist doch schön, wenn's sogar mich packt! Da werden die Gefühle, die Interessen, die Motivation angesprochen!" Ja schon, aber ... soll ich nachher in der Nachbesprechung bloss meine Faszination gestehen oder die "persönliche emotionale Betroffenheit" ausdrücken? Didaktik bedeutet meines Erachtens, das Unterrichten verstehen zu lernen. Es ist zweifellos schön, wenn Faszination bei den Beteiligten erkennbar, wenn emotionale Betroffenheit spürbar wird. Aber ich will mit der Praktikantin darüber nachdenken, wie und warum der Einstieg gewirkt hat, wie sie dann damit umging, ob der Einstieg als "thematischer Aufhänger" taugte usw. War der spürbare

Eindruck auf die Schüler und Schülerinnen didaktisch gewollt ("Diese Moritat des jungen Brecht ist typisch für die Zwanziger-Jahre; die Dramatik des Inhalts und der Stil des Liedes sollen die Schüler ansprechen ...") oder bloss ein situativ bedingter Effekt ("Mega, dass Frau Odermatt im Unterricht Gitarre spielt!")? Was steckt alles in dieser Eröffnungs-Sequenz? Lässt es sich, wenn man einmal das Prinzipielle daran erkannt hat, wiederholen? Wann wäre es sinnvoll, wann nicht? Solchen Fragen möchte ich in der Besprechung nachgehen; und zumindest einer der Gesprächsteilnehmer sollte dabei einen "kühlen Kopf" haben, mit oder ohne "das grosse Feuer in Soho".

Die Seite auf dem Notizblock wird langsam voll. Links die Beobachtungen, möglichst beschreibend, objektiv und faktengestützt, rechts meine Gedanken dazu. Unten auf der Seite ist Platz für allgemeine Beobachtungen oder für Hinweise zur Praktikantin, z.B. zu ihrer Unterrichtssprache. Speziell beachte ich die beiden Punkte, die Frau Odermatt genannt hat. Bei der Vorbereitung auf den Videoausschnitt ist die Sache klar: Die Schüler und Schülerinnen wurden kurz aufmerksam gemacht auf das, was sie nun sehen würden, und dazu gab es zwei Leitfragen. Aber das andere Stichwort, "möglichst anschaulich erzählen"? In der Lektion war ja gar keine Erzählphase! Was steht dazu auf der schriftlichen Lektionsvorbereitung? Auch hier findet sich nirgends ein entsprechender Hinweis, und ich vermute, dass Frau Odermatt das Erzählen und das Erklären nicht voneinander unterscheidet; das wäre demnach aufzugreifen.

Ein Blick auf die Uhr - in wenigen Minuten wird die Lektion zu Ende sein. Ich mache mir erste Überlegungen zur Besprechung: Haupteindruck, mögliche Diskussionspunkte, eventuelle Probleme. Zuletzt schaue ich nochmals ganz kurz zu Frau Odermatt hin: Sie steht beim Lehrerpult und gibt einer Schülerin eine Auskunft. Was strahlt sie jetzt aus, nach Abschluss der Lektion? Wie geht es ihr nun wohl?

Die Praktikantin hat ihre Rolle und Aufgabe als Lehrerin in dieser Lektion beendet. Nun muss sie die Perspektive wechseln: Von der aktiv handelnden Person wird sie quasi zur Betrachterin ihrer selbst, von der Lehrerin wird sie zur Lernenden. Im jetzt folgenden Gespräch wird sie über sich selbst nachdenken, sie wird etwas über sich selbst hören, sie wird etwas über ihr Lehren lernen. Dieser Rollenwechsel bedingt einen gewissen Abstand zur Lektion.

Lernen in einem gemeinsamen Fachgespräch

"So, Sie haben's geschafft! Sind Sie einverstanden mit einer kurzen Pause - die haben Sie sicherlich verdient! Wir könnten von mir aus mit der Besprechung in ungefähr einer Viertelstunde beginnen."

Nach der Kaffeepause gehen wir ins Besprechungszimmer. Die Unterrichtsräume sind besetzt, und im Lehrerinnen-/Lehrerzimmer herrscht zu viel Betrieb; zusätzliche "fremde Ohren" erachte ich für die Besprechung als ungünstig. Unterdessen habe ich mir überlegt, was ich meinerseits besprechen und welche Ziele ich dadurch erreichen möchte. Ich habe die Notizen gesichtet, bestimmte Dinge eingerahmt und als Schwerpunkte gekennzeichnet, andere als erwähnenswerte Details. Dazu kommen Pfeile und Hinweise auf Themen aus dem Theorieunterricht.

"Frau Odermatt, Sie haben eine Stunde lang unterrichtet, Sie haben sich meines Erachtens spürbar engagiert, und ich nehme an, dass Ihre Schülerinnen und Schüler etwas gelernt haben zu den 'Goldenen Zwanziger-Jahren'. Wie geht es Ihnen nun

damit? Was ist Ihnen jetzt für diese Besprechung wichtig?" Die Praktikantin lehnt sich ein bisschen zurück und entspannt sich.

Die Unterrichtsnachbesprechung soll für meine Studierenden grundsätzlich eine Lernsituation sein. Der Aspekt des Beurteilens, meine in diesem Sinn qualifizierende Rückmeldung ist mit meiner Funktion institutionell verbunden; das kann ich nicht ändern. Deshalb will ich von Beginn weg einen allfälligen Druck wegnehmen, indem ich in ein, zwei Sätzen sage, wie ich persönlich die Lektion einschätze. Bei Besuchen, wo die Qualifikation ausdrücklich im Zentrum steht wie beispielsweise bei einer Prüfungslektion oder bei der sogenannten Eignungsabklärung in einem Einführungspraktikum erachte ich diesbezügliche Klarheit schon zu Beginn des Gesprächs als unumgänglich; das gilt insbesondere dann, wenn eine Lektion misslungen ist oder wenn die Eignung einer Studentin fraglich erscheint. Derartige Lektionen sind aber weniger eine Lern-, denn eine Prüfungssituation mit den entsprechenden psychologischen und didaktischen Konsequenzen für die Nachbesprechung.

Meine Grundhaltung in der Unterrichtsnachbesprechung ist von einer weiteren Dimension wesentlich geprägt: Die Anerkennung der Tatsache, dass hier Menschen miteinander umgehen und damit verbunden der Respekt vor jeder einzelnen Persönlichkeit. Das mag selbstverständlich erscheinen. Aber es gibt derart viele Gespräche, Sitzungen und Besprechungen, bei denen dieser Aspekt ausser Acht gelassen wird und die genau deswegen letztlich unfruchtbar und unwirksam bleiben, dass mir die besondere Beachtung dieser Dimension ein Anliegen geworden ist. Im Studium hatte ich das Wissen erworben, um die didaktischen Aspekte einer beobachteten Lektion auf einem professionellen Niveau analysieren zu können. In der Weiterbildung lernte ich dann, eine derartige Gesprächssituation zudem bewusst als Kommunikations- und Interaktionssituation zu gestalten.

Die Reflexionsphase konkret planen

"Wieviel Zeit steht von Ihnen aus für das Gespräch zur Verfügung? Ich würde gerne etwa eine Dreiviertelstunde beanspruchen."

Wir planen in einer kurzen Phase gemeinsam die wichtigsten formalen Punkte für diese Besprechung:

- Ungefähre Dauer, zeitliche Grenze
- Wer ist dabei? Kann der Praktikumslehrer teilnehmen, oder muss er unterrichten? Möchte er ebenfalls mitdiskutieren, falls er da bleibt, oder ist er diesmal eher Zuhörer, der vielleicht das eine und andere ergänzt?
- Gibt es - neben der Lektion - noch weitere Dinge, die besprochen werden sollten?
- Welche inhaltlichen Schwerpunkte setzen wir? Was möchte die Praktikantin näher anschauen (neben dem, was sie als Beobachtungsschwerpunkte schon vor der Lektion gemeldet hat), was ist mir wichtig?
- Welches sind die Ziele dieser Besprechung? Was möchten wir erreichen?

"Frau Odermatt, was möchten Sie aus dieser Besprechung mitnehmen? Was möchten Sie jetzt zu dieser Lektion lernen?"

Die explizite Klärung der Ziele und Inhalte der Unterrichtsnachbesprechung gehört dazu. Das ist eine Konsequenz davon, welche Bedeutung ich der Unterrichtsnachbesprechung beimesse und wie ich meine Rolle und Funktion interpretiere und wahrnehme: Ich bin nicht bloss Kommentator und Beurteiler und will der Praktikantin

nicht einfach sagen, was meines Erachtens gut oder schlecht war, was man nach meiner Erfahrung anders oder besser hätte machen können; das wäre zu sehr an das Akzidentielle und Spezifische der heutigen Lektion gebunden. Die Unterrichtsnachbesprechung ist eine Lernsituation und ein Lernprozess, wo die Praktikantin an einen und andern ausgewählten Beispiel das Lehren und Lernen *in praxi* reflektieren und verstehen lernt. Wir versuchen, die jetzt realisierte, konkrete Unterrichtssituation mit dem didaktisch Allgemeinen und Grundsätzlichen zu verbinden. Die Praktikantin wird zur "reflektierenden Praktikerin".

Das Lehrerhandeln in Worte fassen

Die Studentin macht sich Gedanken zu ihren wichtigsten Erfahrungen in dieser Stunde. Sie formuliert ihre Eindrücke und Beobachtungen zum Lernverhalten der Schüler und Schülerinnen und setzt sie in Beziehung zu dem, was sie als Lehrerin gemacht hat und was sie erreichen wollte. Dabei greift sie auf ihr Wissen über das Lehren und Lernen zurück. Sie denkt beispielsweise über ihr eigenes Verhalten unmittelbar nach dem Singen der Moritat nach. "Na ja, da war ich froh, dass es vorbei war ... Für mich war's eben - das merke ich jetzt gerade - wirklich vorbei, ich war schon ziemlich erleichtert. Aber für die Schüler ... Nun, für die war's dann eben auch vorbei! Wir kamen rasch zum Begriff 'Satire', und damit blieb die Moritat auf der Strecke. Stimmt, sie hatten ja den Text gar nicht vor Augen. Vielleicht hätten wir mit einer Textkopie oder mit einer Folie arbeiten können, dann hätten sie's nochmals lesen können, um die wesentlichen Elemente des Inhaltes, um das Sozialkritische dieses Liedes herauszubekommen." Ich erinnere sie an die Funktion des 'Aufhängers' als 'Advance Organizer' im Sinne Ausubels oder als Problemstellung, und wir überlegen uns konkret, ob und wie sich das Weill-Lied dafür eignen würde.

Die Unterrichtsnachbesprechung ist - auch in begrifflicher Hinsicht - ein didaktisches (oder ein pädagogisches oder psychologisches) Fachgespräch. Wenn immer möglich sollte sich ein lebendiger Dialog ergeben über die gemeinsam, aber aus unterschiedlicher Warte erlebte Unterrichtssituation. Ich durfte während der Lektion zuschauen und konnte deshalb meine Wahrnehmungen in aller Ruhe im Kontext meines Wissens und meiner Erfahrungen ordnen und strukturieren. Die Praktikantin dagegen stand unter dem Druck, als Lehrerin permanent handeln zu müssen; ihr Kontext war die Unterrichtssituation. Diese unterschiedlichen Positionen können wir jetzt zusammenbringen und fruchtbar werden lassen.

"Bald elf Uhr, unsere Zeit ist nächstens um. Frau Odermatt, ich möchte Sie bitten, zusammenzufassen, was Ihnen in diesem Gespräch wichtig geworden ist." Sie schaut kurz ihre Notizen durch. "Also, ich beginne gerade mit dem letzten Punkt, den wir diskutiert haben: Jetzt ist mir wirklich bewusst geworden, was eigentlich das Erzählen als eine in sich geschlossene Darbietung ist und dass in einer solchen Geschichte die Handlung und die Personen undsoweiter wichtig sind. Ich habe bisher den didaktisch-methodischen Begriff 'erklären' viel zu wenig mit der Begriffsbildung und mit dem Einsehen und dem Verständlich-Machen verbunden. Aber jetzt kommt mir gerade noch etwas in den Sinn: Eigentlich habe ich ja dennoch eine Erzählung in meiner Lektion gehabt, wenn auch eine gesungene - die Mackie Messer-Moritat, oder nicht?!"

Das Zusammenfassen ist auch für mich wertvoll; ich kann dabei feststellen, wie das ausformulierte Destillat der Besprechung für die Studentin aussieht. In dieser letzten

Phase der Besprechung ist aufmerksames und achtsames Zuhören besonders wichtig. Die Fähigkeit des Zuhörens musste ich bei mir selbst gezielt schulen. In den ersten Jahren hatte ich meine Rolle in den Besprechungen zu sehr und einseitig als Lehrer gesehen, der bei jeder sich bietenden Gelegenheit eingriff und ergänzte und nachfragte und erläuterte - und damit den Praktikanten vermutlich viele Möglichkeiten nahm, ihrerseits nachzudenken, Verbindungen herzustellen und Erkenntnisse zu formulieren. Wenn heute die Unterrichtsbesprechung und -reflexion immer mehr als Coaching- oder Supervisionssituation betrachtet wird, dann hat dies auch die Konsequenz, dass das Zuhören seitens der Begleiter und Betreuer an Bedeutung gewinnt.

Last - but not least: eine Meta-Erkenntnis

Ich packe meine Unterlagen zusammen und will mich verabschieden; aber die Praktikantin überlegt offensichtlich noch etwas. "Ich möchte gerne noch etwas zu diesem Gespräch anfügen. Wir haben im Fachunterricht und in der Fachdidaktik viel über dieses und jenes diskutiert, und im Praktikum habe ich sicher viele gute Tipps und Hinweise zum Unterrichten erhalten. Aber heute sind mir Lichter aufgegangen. Irgendwie ist es gelungen, nicht einfach nur im Unterrichtsthema drin zu kreisen und zu überlegen, wie ich das noch besser machen könnte. Jetzt scheint mir das, was wir eben diskutiert haben, so ... vernetzt oder verankert vielleicht, oder wirklich verstanden, so dass ich den Eindruck habe, dass es für mich als Lehrerin wichtig ist. Sonst wär's bloss etwas zum Thema 'Zwanziger-Jahre', und ich habe schon gemerkt, dass mir das für andere Stunden und Themen wenig nützt, weil es dann ja eine andere Situation ist. Aber heute habe ich das Gefühl, dass ich wirklich etwas gelernt habe."

Das erachte ich als sehr schöne Erkenntnis zum Sinn und zur Idee der Unterrichtsnachbesprechung: dass die künftige Lehrerin ihre Rollen als Studentin und als Praktikantin in der Reflexion miteinander verbindet, dass sie als Studentin über sich selbst als Praktikantin nachdenken lernt.

Zusammenfassung: Wesentliche Punkte für die Unterrichtsbesprechung

Jeder Unterrichtsbesuch und jede Unterrichtsbesprechung ist - bedingt durch die unterschiedlichen Schulfächer, die reichhaltige Palette der Inhalte und Themen, die Persönlichkeiten der Praktizierenden und der Praktikumslehrpersonen, die jeweilige Klasse, die besondere Situation usw. - anders. Dennoch lassen sich Grundzüge herauslesen, die ein (sich ständig entwickelndes) Muster ergeben. Zusammenfassend sei der Versuch unternommen, dieses sowohl aus der Erfahrung wie auch aus den handlungsleitenden Überlegungen konzipierte Muster zu beschreiben.

Der Unterrichtsbesuch und die Besprechung werden angemeldet und vorbereitet. Die Studierenden wissen, dass sie im Praktikum besucht werden und dass die Lektion anschliessend besprochen wird. Sie kennen auch den ihrer Ausbildungssituation entsprechenden Sinn dieses Besuches durch den Dozenten der Allgemeinen Didaktik, wie beispielsweise die Unterstützung der persönlichen Eignungsabklärung und eine Auswertung der ersten Lehrerfahrungen im Einführungspraktikum, die längerfristige und prozesshafte Begleitung der Lehrübungen während der regelmässig stattfindenden wöchentlichen Fachpraktika, exemplarische und theoriegestützte Analysen von Lehr-/ Lernprozessen im Schlusspraktikum. Jeder Besuch wird recht-

zeitig angemeldet und kurz abgesprochen. Natürlich erfolgt immer wieder der Hinweis, es würde keine "Show-Lektion" erwartet; aber dennoch zeigen ja die Praktikanten und Praktikantinnen immer etwas - sie zeigen eine Lektion und dabei ihr Verhalten im Unterricht. Immerhin wissen sie, dass kein Spektakel, dass keine unverhältnismässig aufwendige Inszenierung erwartet wird. Dies gilt auch für die schriftliche Unterrichtsvorbereitung: Das, was der Situation angepasst üblich und vom Stand der Ausbildung her sinnvoll ist und dementsprechend schriftlich vorbereitet wird, soll vorliegen und für Aussenstehende nachvollziehbar und verständlich (und lesbar) sein.

Unmittelbar vor der Lektion teilt die Praktikantin dem Besucher in wenigen Sätzen mit, was und wie in der Lektion gelehrt und gelernt werden soll. *Inhalte, Ziele und Methoden in Kürzestform* - vielleicht ungefähr so, wie sie dies in einer Oberstufenklasse auch darstellen würde. Dazu macht die Praktikantin von sich aus vorbereitete Vorschläge für *spezielle Beobachtungsgesichtspunkte*.

Zu Beginn der Lektion *stellt sich der Besucher der Klasse ganz kurz vor*. Vor allem den älteren Schülerinnen und Schülern kann dabei auch der Zweck des Besuches erklärt werden; sie wissen dann, was der Besucher hier macht, worauf er achtet und warum er immer wieder etwas aufschreibt.

Während der Lektion sollten die Praktikantin und die Schüler und Schülerinnen möglichst wenig merken: Der Beobachter bleibt im Hintergrund, hört und schaut aufmerksam zu, verfolgt einzelne Lehr-/Lernprozesse, beobachtet spezifische Aspekte und macht sich zu dem, was er wahrnimmt und sich überlegt, Notizen. Während des Klassenunterrichts (z.B. wenn die Praktikantin etwas erzählt oder wenn ein Schüler etwas sagt) oder bei einer stillen Arbeitsphase sollte unbedingt vermieden werden, dass Praktikumslehrer und Besucher miteinander sprechen. Das scheint ein Detail; wer aber je selbst unterrichtet und dabei derartige (auch leise geführte) Gespräche von Aussenstehenden erlebt hat, weiss, wie irritierend und unangebracht dies sein kann.

In der kurzen Pause zwischen der Lektion und der Besprechung können sich die Beteiligten nicht nur erholen, sondern auch *vorbereitende Gedanken* über die Besprechung machen. Was habe ich in dieser Stunde erlebt? Was war und ist für mich dabei am wichtigsten? Was kann und soll an dieser Lektion durch das Reflektieren gelernt werden? Vor allem die Praktikantin hat in dieser Zeit die Möglichkeit zum "Umschalten" von der Rolle der Studierenden als Lehrerin zur Studierenden als Lernerin, oder anders formuliert: von der handelnden Lehrerin zur reflektierenden Lehrerin. Je nach Situation ist dabei ein kleiner Spaziergang vielleicht sogar geeigneter als die Kaffeerrunde im Lehrer-/Lehrerinnenzimmer.

Die Unterrichtsnachbesprechung selbst ist in drei Teile gegliedert. In der *Einführung* soll zuerst ein allenfalls vorhandener, ungünstiger Druck gemindert werden, damit das Gespräch zwar persönlich und engagiert, aber doch möglichst objektiv und zielorientiert geführt werden kann. In Musse nachdenken, etwas verstehen und einsehen ist in Verbindung mit belastenden Gefühlen kaum möglich. Es kann aber unter Umständen auch einmal nötig sein, einem Studenten schon zu Beginn zu signalisieren, dass sein Verhalten als Praktikant problematisch war und die Besprechung nicht einfach sein würde. (Ich erinnere mich an derartige Situationen und habe dabei gelernt, spätestens im zweiten Satz Klartext zu reden: "Herr Stoller, es fällt mir nicht



eben leicht, dieses Gespräch zu führen. Aber Sie haben wahrscheinlich selbst festgestellt, dass Sie während der ganzen Stunde kaum je wirklich Kontakt hatten mit den Schülerinnen und Schülern dieser Klasse und dass es für Sie deshalb problematisch sein dürfte, auf diese Art und Weise zu unterrichten ...") Die Besprechung wird kurz geplant (zeitliche Grenze, Ziel des Gesprächs, Themen und Schwerpunkte usw.). Zur Einleitung gehört es schliesslich, Sinn und Bedeutung dieser Unterrichtsbesprechung mit einem Dozenten der Ausbildungsinstitution nochmals festzuhalten. Es ist für die Praktikantin nicht dasselbe, ob sie sich primär auf ein eher passives Zur-Kennntnis-Nehmen und blosses Zuhören, auf Beurteilungen, Lob und Tadel einstellt oder auf ein aktives Mitdenken und Mitsprechen, auf eine allenfalls subjektiv unterschiedliche Analyse und Interpretation von Lehrer- und Schülerverhalten. Äusserlich gesehen ist die Situation einfach und klar: Wir sitzen als Fachleute für das Unterrichten mit unterschiedlichen Erfahrungen und Sichtweisen am selben Tisch und denken gemeinsam über den eben erlebten Unterricht nach. Damit dieses Bild auch die innere Entsprechung erhält, die nötige Ausrichtung und Dynamik, die erwünschte Effizienz und Wirksamkeit, braucht es die ersten fünf Minuten. Danach folgt *das eigentliche Gespräch*, das üblicherweise mindestens eine gute halbe Stunde dauert.

Zum Abschluss gehört eine *Zusammenfassung durch die Studierenden* sowie ggf. eine kurze Phase der *Metakommunikation*, in der wir uns über das Gespräch äussern. Die Studierenden wissen, dass sie nötigenfalls den Gesprächsfaden auch später wieder aufnehmen und sich melden können, um offengebliebene Fragen zu klären oder um nachträglich Aufgekommenes zu verarbeiten.

Die Absicht und das Ziel der Unterrichtsnachbesprechung ist es, ausgewählte Lehr-/ Lernsituationen zu reflektieren und dadurch zu einem vertieften Verständnis dessen zu kommen, was beim Unterrichten geschieht. Die Praktikar.tinnen und Praktikanten sollen aus ihren jetzt gerade selbst gemachten Erfahrungen lernen, indem diese Erfahrungen geistig rekonstruiert, aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und interpretiert, in grössere Zusammenhänge gestellt und mit Erkenntnissen der Unterrichtswissenschaften verbunden werden.

Beispiel 1: Die Praktikantin führte im Französischunterricht einige *adjectifs irréguliers* ein (blanc - blanche, beau - belle, bon - bonne u.a.), und in der Übungsphase sollten diese Formen gefestigt und automatisiert werden. Während der Unterrichtsbesprechung wurde der Praktikantin bewusst, wie wenig die einzelnen Schülerinnen und Schülern zum aktiven Sprachvollzug gekommen waren, und sie stellte fest, dass ein Wechsel der Sozialform - vom Klassenunterricht, den sie führte, zu einer kurzen, aber intensiven Partnerarbeit - hier zum Ziel führen könnte. Dabei wurde auch die Verbindung zur Didaktik hergestellt, indem die Charakteristika des Übens mit den entsprechenden Übungsregeln in Erinnerung gerufen wurden.

Beispiel 2: Der Praktikant arbeitete mit der Klasse am Thema "Wetter" und schaute dabei eine Wetterkarte aus der Tageszeitung an. In der Unterrichtsbesprechung wurde diese Unterrichtssequenz hinsichtlich der Verbindung von Beobachtungen und Vorstellungen unterschiedlicher Wettersituationen, den entsprechenden graphisch-meteorologischen Symbolen und der sprachlichen Formulierung betrachtet. Der Praktikant erkannte dabei die grosse Bedeutung der präzisen, sachrichtigen und klaren

sprachlichen Darstellung im Lernprozess. Der Bezug zur "Medientheorie" von Bruner und dem im Didaktikunterricht skizzierten Beispiel des Funktionierens einer Schleuse führte zu einer Verallgemeinerung seiner Einsicht und zu weiteren und konkreten Transfermöglichkeiten.

Beispiel 3: In der zweiten Hälfte der Sportstunde hatte der Praktikant eine Schulung der Stocktechnik im Unihockey vorgesehen. Aber neben der fachlich guten Vorbereitung hatte er die Situation der Klasse kaum bedacht und war deshalb wenig flexibel, als er feststellen musste, dass seine Ideen auf wenig Interesse stießen: für die einen Schüler waren seine Hinweise und Übungen eine krasse Unterforderung, denn sie spielten in der regionalen Juniorenmannschaft eines Unihockeyvereins, bei andern dagegen fehlten sogar die minimalsten Voraussetzungen, und die dritte Gruppe interessierte sich überhaupt nicht für Sport. In der Besprechung wurde das Problem unter Zuhilfenahme der Theorie der didaktischen Analyse und verschiedener Modelle der Unterrichtsplanung analysiert - und jetzt wurden zuvor "abstrakte Fragen" und scheinbar komplizierte Strukturgefüge mit Inhalten, Intentionen, individuellen und allgemeinen Voraussetzungen, Methoden usw. plötzlich konkret und lebendig und damit für den Praktikanten verständlich und bedeutsam.

Die Unterrichtsnachbesprechung ist ein Nach-Denken im wörtlichen Sinn - nach dem Handeln darüber denken. "Es gilt, aus der Praxis, respektive immer wieder auch ganz subjektiv: aus der eigenen Praxis Erkenntnisse zu gewinnen, das lebendige Unterrichtsgeschehen zu verstehen, damit nachher ein bewusstes Gestalten des eigenen Unterrichtsverhaltens möglich wird. Es soll weder bei der unreflektierten Praxis noch bei den wirkungslosen Erkenntnissen bleiben" (Schüpbach, 2000, S. 14). Dementsprechend sollen die Studierenden in der Unterrichtsbesprechung das Nachdenken über das eigene Lehren lernen.

Literatur

- Bromme, R. (1997). *Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers*. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (S. 177-212). Göttingen/Bern.
- Dick A. (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hermann U. & Hertrampf H. (2000). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 172-191.
- Mandl H. (Hrsg.). (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe.
- Mutzeck W. (1988). *Von der Absicht zum Handeln. Rekonstruktion und Analyse Subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag*. Weinheim: Beltz.
- Schüpbach J. (2000). *Nachdenken über das Lehren. Vorder- und Hintergründiges zur Didaktik im Schulalltag* (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Wahl D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- sowie Editorial und Schwerpunkt-Beiträge in den *Beiträgen zur Lehrerbildung* 3/1995 und 1/2001.

Ein Mentoring-Programm mit Coaching-Anteilen für die Ausbildung von Lehrpersonen

Alois Niggli

In einer professionsorientierten Ausbildung für künftige Lehrkräfte ist der subjektive Austausch von Wissen grundlegend, weil gesicherte Handlungsanleitungen nicht vermittelt werden können. Mentorpersonen fällt deshalb die Aufgabe zu, entsprechende Förderungsbeziehungen aufzubauen. Andererseits gelten sie auch als Teil des Systems, das mittels Mentoring-Programmen seine Interessen implementieren will. Diese beiden präskriptiven Ausrichtungen konfliktieren nicht selten und lassen sich wohl nie optimal gegeneinander ausbalancieren. Mit dem folgenden Modell wird der Anspruch vertreten, zum Umgang mit dieser Spannung einen Beitrag zu leisten. Vorgeschlagen werden drei strategische Bearbeitungsbereiche.

Die Entwicklung einer beruflichen Handlungskompetenz ist ein schwieriges Unterfangen, wenn man jeweils nie genau wissen kann, ob man nun richtig oder falsch gehandelt hat. Alle, die mit Kindern und Jugendlichen umgehen, wissen, dass Unterrichts- und Erziehungsarbeit jedoch nie sicheren Erfolg zeitigt. Jede Lehre realisiert sich in Form einer Beziehungspraxis. Sachliche Ziele lassen sich infolgedessen immer nur tendenziell erreichen (vgl. Combe, 1997, S. 10.). Studierende in Lehrgangsgängen haben nicht selten Schwierigkeiten, diese komplexe Situation zu akzeptieren. Legitimerweise verlangen sie von ihrer Ausbildung Gewissheit. Sie möchten die Aufgaben, vor die sie im institutionellen Kontext von Schule gestellt werden, erfolgreich bewältigen können. Wenn berufliches Wissen jedoch nie sicheren Erfolg verbürgt, dann kann professionelles Handeln nicht durch deduktive Anwendung von erworbenem Fachwissen der wissenschaftlichen Disziplin gekennzeichnet sein. Die Lehrerbildung ist grundsätzlich nicht in der Lage, die eingeforderte Sicherheit zu vermitteln. Aus diesem Grunde sollte Lernen wenn immer möglich reflexiv und situationsarrangiert werden. Interne Regulationen müssen bedeutsam werden. Mentoring¹ ist eine Möglichkeit, diesem Anspruch nahe zu kommen. In untenstehender Abbildung (vgl. Abb. 1) wird ein sogenanntes 3-Wege-Modell zum Mentoring vorgestellt, das den genannten Grundvoraussetzungen Rechnung trägt. Im theoretischen Kontext einer Ausbildung zur Profession wird auf Seiten der Lernenden eine wissensorientierte Kompetenz- und eine Steuerungsebene der Person unterschieden. Auf beiden Ebenen begleiten Mentorinnen und Mentoren Lernende in ihrer Entwicklung. Diese Begleitung erfolgt im Rahmen einer förderlichen Beziehung.

Auf der Kompetenzebene entsteht eine professionelle Entwicklung aus der Auseinandersetzung mit dem erwähnten Nicht-Perfektsein, wenn dieses nicht nur wahrgenommen, sondern im Rahmen der in der Ausbildung vertretenen Kompetenzprofile auch als bearbeitbar erlebt wird (s. Bauer, 1998, S. 355). Mentorinnen und Mentoren unterstützen diese Bearbeitbarkeit. Dabei müssen sie auch das Kompetenzprofil der

¹ Mentor (oder Mentos) ist in der griechischen Mythologie der Freund des Odysseus. Er kümmert sich während der Irrfahrten des Königs um seinen Sohn Telemach, und wird zur emotionalen und intellektuellen Leitfigur des Jünglings. In dieser Eigenschaft wird er ein Vorbild für Erzieher und zum 'Vater' des modernen 'Mentoring' in Wirtschaft und Wissenschaft (Strasser & Schliesseberger, 2000, S. 13).

Organisation glaubwürdig verkörpern. Sie können nicht einfach unterstützen, was Lernende für richtig halten. Im Modell werden zwei Wissensbereiche unterschieden, die gemeinsam bearbeitet werden können: der Tätigkeitsbereich ('knowing how'), in welchem Können manifest wird und das Erklärungswissen ('knowing what') (vgl. auch Heitzmann & Messner, 2001, S. 14). Den Entwicklungsaufgaben in diesen zwei Wissensbereichen werden im Rahmen eines Mentoring spezifische Förderungsmodi (als Gesprächstypen) zugeordnet, nämlich (a) das Feedback erweiternde Praxisgespräch und (b) das reflexive Praxisgespräch. Die beiden Wissensformen bedingen jeweils eine andere Behandlung, weil Erklärungswissen erst in Können transformiert werden muss.

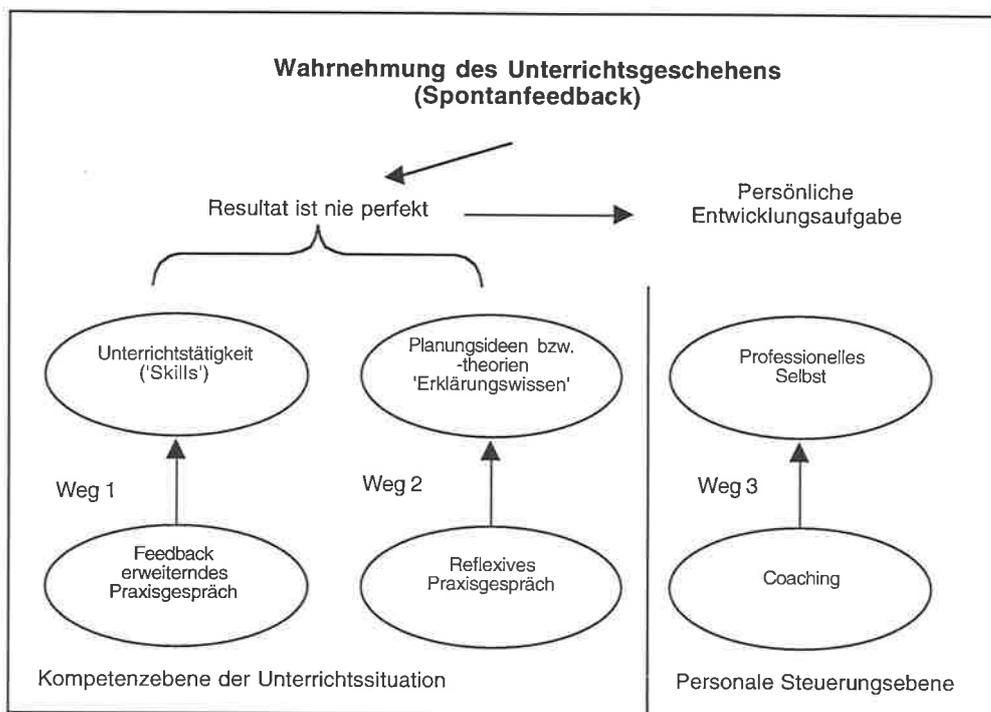


Abbildung 1: Modell des 3-Wege Mentoring (3WM)

Diese Entwicklung hat andererseits aber auch über den Aufbau eines beruflichen Selbst² zu erfolgen. Unter dem beruflichen Selbst wird in Anlehnung an Bauer (1998, S. 344) ein Bewusstsein verstanden, das die persönlichen Entwicklungsaufgaben steuert, die jedem künftigen Pädagogen gestellt sind. Auf dieser Ebene setzen Lernende ihre Ziele selbst. Sie sind Gegenstand der Selbstwahrnehmung, denn durch

² Dieser Begriff mag zwar wenig präzise sein. Allerdings eröffnet er Anschluss an Entwicklungsaufgaben, welche die Person in ihrem So-Sein betreffen und nicht lediglich einzelne berufliche Kompetenzen kennzeichnen.

die erlebten Unsicherheiten werden sie in ihrem beruflichen Selbstverständnis ständig herausgefordert. Lernende müssen sich neue Ziele setzen, ihr Wissen erneuern, generell ihre Entwicklung zur Profession steuern. Im vorliegenden Mentoringkonzept wird diese Selbststeuerung durch Coaching begleitet. Durch diese Unterstützung soll das individuelle Potential bewusst und zugänglich gemacht werden, damit der/die Coachee aktiv und möglichst erfolgreich die ausbildungsbezogenen Herausforderungen bewältigen kann. Coaching wird im vorliegenden Modell auf diese eher non-direktive Beziehung eingeschränkt.

Eine Mentorin oder ein Mentor muss sich darüber im Klaren sein, auf welchem Weg Lernende jeweils begleitet werden sollen.

Weg 1: Entwicklung im Tätigkeitsbereich

Aufgrund der unsicheren Resultate erzieherischen Handelns sind angehende Lehrkräfte in ihrer Ausbildung auf Hinweise über die Wirkung ihrer unterrichtlichen Tätigkeit in hohem Masse angewiesen. Diese Informationen sind für ihre Selbsteinschätzung und vor allem für ihre Selbstwirksamkeit (Hertrampf & Herrmann, 1999) von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Der Lehrer(innen)beruf zeichnet sich generell durch ein hohes Mass an Selbstdefinition bei gleichzeitig institutionell bedingter 'Rückmeldearmut' aus (Schaefers & Koch, 2000, S. 614). Referenzpunkt auf Weg 1 ist deshalb die konkret wahrnehmbare Unterrichtstätigkeit. Sie wird als 'knowing-how' (Ryle, 1969) gesehen. Wegleitend sind praxiswirksame (im weiteren Sinne technische) Regeln, die auf intensiven Erfahrungen beruhen. Dieses Handlungswissen ist für eine aussenstehende Beobachter-Mentorperson nie in seiner Gesamtheit, sondern lediglich an der Oberfläche als 'Skill' wahrnehmbar. Dabei handelt es sich um Basishandlungen, die sich im Kontext eines Ganzen ereignen, von dem sie selber Teil sind. Je nach Kontextbezug kann man eher geschlossene oder offenere Skills unterscheiden. Geschlossene Skills haben wenig Kontext. Sie sind algorithmisch beschreib- und lernbar (z.B.: 'Einen verständlichen Kurzvortrag halten'). Offene, komplexe Skills haben mehr Kontext (z. B.: Kooperativen Unterricht adäquat einsetzen). Sie beinhalten unterschiedliche Absichten, die unterschiedliche Funktionen erfüllen können (s. Tomlinson, 1998, S. 15).

Die Behandlung von 'Skill-Ausschnitten' der beobachtbaren Unterrichtstätigkeit kann in der Ausbildungspraxis über konkretes Feedback erfolgen. Von Feedbackweiterung kann deshalb gesprochen werden, weil Lehrpersonen über ihre Selbstwahrnehmung des Unterrichts immer auch spontanem Feedback ausgesetzt sind. Die Rückmeldung der Mentorperson orientiert sich darüber hinaus jedoch an vereinbarten praxiswirksamen Standards. Vereinbart sind Standards deshalb, weil Wirksamkeit nicht 'objektiv' begründbar ist. Sie unterscheiden sich in ihrer Konkretheit, je nachdem ob offene oder eher geschlossene Skills beobachtet werden sollen. Mit ihrem Feedback sollten Mentorpersonen zu allererst versuchen, das Können der Lernenden herauszuschälen. Übereinstimmende Wahrnehmungen können dann zu mehr Gewissheit über erfolgreiche oder gegebenenfalls über zu verändernde Strategien verhelfen. Diskrepanzen bedürfen der anschliessenden Klärung. Diese kann in einem reflexiven Praxisgespräch herbeigeführt werden.

Die Befolgung bestimmter Regeln im Rahmen des 'knowing how' kann darüber hinaus manchmal intuitiv geschehen. Das obgenannte Unterrichtsverhalten kann dann die Form eines impliziten 'tacit knowledge' (Neuweg, 1999) haben, dessen Hebung ins Bewusstsein (s. Weg 2) als 'knowing what' besonderer Anstrengung bedarf. Dies ist eine Voraussetzung, dass Veränderungen überhaupt erst in Angriff genommen werden.

Weg 2: Entwicklung des Erklärungswissens

Referenzpunkt auf Weg 2 ist das Wissen, das mehr oder weniger losgelöst von der abgelaufenen Tätigkeit existiert. Geht es um dieses Hintergrundwissen, dann muss ein Gespräch anders strukturiert sein, als wenn man sich über die Wahrnehmung konkreter Tätigkeiten einigt. Nach der Terminologie von Ryle (1969) handelt es sich bei diesem Hintergrundwissen um 'knowing what' (Erklärungswissen über die Praxis). Dieses Erklärungswissen kann aus unterschiedlichen Quellen stammen (vgl. Shulman, 1986, 1987). Es umfasst u.a. sowohl nomologisches Wissen der wissenschaftlichen Disziplinen wie auch das professionelle Wissen kompetenter Lehrpersonen.

Das zugeordnete Reflexive Praxisgespräch zielt auf Verständigung über das Erklärungswissen. Reflexion soll zu einer Ausdifferenzierung des Hintergrundwissens beitragen. Es hat sich als praktikabel erwiesen, entsprechende Gespräche wie folgt zu strukturieren (vgl. Abb. 2).

1. Beschreibung	2. Analyse		3. Synthese	4. Optionen
Beschreibung der abgelaufenen Ereignisse auf die man sich bezieht	<i>Informieren</i> 'knowing-what' klären	<i>Konfrontieren</i> Zusätzliche Perspektiven einbringen	<i>Rekonstruieren</i> Ist 'knowing-what' zu modifizieren?	Schlussfolgerungen ziehen/ Umsetzungsziele festlegen
Mentor/in und Mentee	Mentee	Mentor/in	Mentor/in und Mentee	i. d. R. Mentee

Abbildung 2: Phasen im Reflexiven Praxisgespräch

Vorerst wird die wahrgenommene Realität von beiden Partnern deskriptiv dargestellt. Die Mentorin/der Mentor gibt anschliessend Anstösse zur Klärung von Hintergrundwissen (z.B. 'Welche Vorannahmen haben Sie zum Vorwissen der Lernenden getroffen?'). Die Realität wird dabei unter dem Anspruch untersucht, selbst neues Erklärungswissen zu generieren. Inspirationen der Mentorperson beim Konfrontieren können Offerten sein, die von den Handelnden angenommen oder auch verworfen werden können. Die Geltung entsprechender Erklärungsansätze ist allein in der Inter-subjektivität der Verständigung begründet. In der Synthesephase wird das Hintergrundwissen allenfalls neu strukturiert (z. B. 'Gibt es Dinge, die Sie anders sehen als zu Beginn des Gesprächs?'). Erst dann werden mögliche neue Zielsetzungen vereinbart. Dies ist deshalb notwendig, weil Reflexion allein für die berufliche Entwicklung nicht hinreichend ist. Praxiswirksam wird das erzeugte Wissen erst im Kontext der

konkreten Unterrichtstätigkeit. Darüber sollen die Lernenden jedoch Feedback erhalten und nicht nur reflektieren müssen.

Weg 3: Entwicklung des Professionellen Selbst

Bei den oben beschriebenen Wissenskomplexen handelt es sich um funktionale Anforderungen, die notwendig sind, um einen Beruf kompetent auszuführen. Daneben ist eine Lehrkraft aber quasi immer auch auf einer persönlichen Steuerungsebene, in ihrem beruflichen Selbst herausgefordert (vgl. Bauer, 1998). Es geht dabei nicht primär um Qualifizierung, sondern um Subjektwerdung. Konkret bedeutet dies u. a.:

- sich als Veränderungsprojekt zu verstehen und entsprechend zu handeln,
- eigenes Lernen reflektiert zu begleiten,
- Lernanlässe selbst festzustellen, zu steuern und in Gang zu setzen.

Diese Selbstbeobachtung hat überprüfende Funktion. Sie sollte nicht dazu führen, sich auf Unzulänglichkeiten zu fixieren. Ansätze, die sich unter dem Sammelbegriff 'Coaching' etabliert haben, können diesen Prozess begleiten und unterstützen. Das zugeordnete Coaching-Gespräch fördert somit das Verständnis 'über mich selbst'. Dieser Erkenntnisprozess wird in zwei Schleifen strukturiert (vgl. Abb. 3).



Abbildung 3: Erkenntnisprozess im Coaching (Furter, 2000)

Der Erkenntnisprozess geht von einer aktuellen Frage-/Problemstellung in der Gegenwart aus und verläuft in einer 'Schleife' in die Vergangenheit, um die gewordene Situation und deren Ursachen zu verstehen. Der Weg kehrt zum/zur Coachee als Entscheider/in zurück: die Konklusion ist nun in seinem/ihrer Bewusstsein und für ihn/sie relevant. Der Prozess der Entscheidungsfindung nimmt seinen Ausgang bei Zielen und Prinzipien, die der/die Coachee festlegt und macht jetzt eine 'Schleife' in die Zukunft: wie könnten die künftige(n) Situation(en) aussehen, und welches wären die Konsequenzen? Der Weg kehrt dann wiederum zum/zur Coachee zurück, der/die schliesslich eine Entscheidung trifft. Die Aufgabe des Coachs besteht nun darin, den/die Coachee durch diese Schlaufen zu begleiten und dabei die verschiedenen Pha-

sen zu strukturieren. Sein wichtigstes Arbeitsinstrument findet der Coach in der Fragetechnik der offenen Frage.

Können Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner die berufliche Entwicklung Studierender auf den vorgeschlagenen drei Wegen jedoch überhaupt fördern? Diese Frage zielt in letzter Konsequenz auf die Effizienz der im Modell vertretenen Massnahmen. In diesem Problemkontext hat die theoretische Arbeit von Vygotsky in den letzten Jahren zunehmende Beachtung gefunden (s. Reiman, 1999). Der Prozess der kognitiven Konstruktion vollzieht sich nach Vygotskys Annahmen nicht von selbst. Notwendig sind soziale Interaktionen. Entwicklung resultiert damit aus ständigen Anforderungen der Gesellschaft an das Individuum. Aus diesen Grundannahmen leitet sich ab, dass Mentorpersonen eine aktive Rolle zu spielen haben. Kompetente Expertenpersonen können die Entwicklung fördern, indem sie angemessene Anforderungen stellen. Mit dem vorgeschlagenen 3-Wege-Modell lassen sich diese Anforderungen bereichsspezifisch differenzieren und moderieren. Die Herausforderung für Ausbilderinnen und Ausbilder wird deshalb darin zu sehen sein, auf den drei vorgeschlagenen Wegen Unterstützung bei der Bewältigung kognitiver Verunsicherung einerseits zu gewähren, andererseits kognitives Ungleichgewicht aber auch auszulösen. Das angemessene Pendeln zwischen diesen Polen könnte letzten Endes eine Kunst sein, die hohe diagnostische Sensibilität voraussetzt. Es ist eingebettet in ein Coaching, das ein Bemühen unterstützt, das der Selbstentwicklung Gestalt geben soll. Feedback annehmen, reflektieren, sich beruflich entwickeln zu müssen stellt für Lernende immer auch eine Zumutung dar, nämlich die Zumutung, 'die Welt, meine Tätigkeiten und mich selbst anders zu sehen und zu deuten als ich es gerne möchte' (Reichenbach, 2000, S. 803). Mentorinnen und Mentoren begleiten die Lernenden dabei als kritische Freunde.

Literatur

- Bauer, K. O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 343-359.
- Combe, A. (1997). Der Lehrer als Sisyphus. *Pädagogik*, 1994/4, 10-14.
- Furter, R. (2000). *Das Coachinggespräch als Bewusstseins-, Erkenntnis-, und Entscheidungshilfe*. Internes Papier. Universität Freiburg. Departement Erziehungswissenschaften.
- Heitzmann, A. & Messner, H. (2001). Die Berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 5-16.
- Hertrampf, H. & Herrmann, U. (1999): 'Lehrer' - eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von Lehrerpersönlichkeit und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In U. Carle & S. Buchen (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung, Band 2*. Weinheim/München: Juventa.
- Niggli A. (2000). *Materialien zum feedbackerweiternden Praxisgespräch*. Internes Papier. Universität Freiburg. Departement Erziehungswissenschaften.
- Neuweg, G.H. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen. Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie Michael Polanyis*. München: Waxmann.
- Reichenbach, R. (2000). Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46, 795-807.
- Reiman, A. J. (1999). The evolution of the social roletaking and guided reflection framework in teacher education: recent theory and quantitative synthesis of research. *Teaching and Teacher Education*, 15, 597-612.
- Ryle, G. (1969). *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam.

- Schaefers, Ch. & Koch, S. (2000). Neue Veröffentlichungen zur Lehrerforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46.
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Strasser, S. & Schliesselberger, E. (2000). Integration oder Abhängigkeit? Zur Ambivalenz von Mentoring als politische Praxis in der Wissenschaft. *Karriere von Akademikerinnen Bern*: (Bundesamt für Bildung und Wissenschaft).
- Tomlinson, P. (1998). *Understanding Mentoring*. Buckingham: Open University Press.
-

Lern- und Entwicklungsprozesse im Praktikum begleiten

Marianne Ludwig-Tauber

Im folgenden Beitrag geht es um die Rolle und Tätigkeit der Praxislehrpersonen bei der Nachbesprechung von Unterricht in der berufspraktischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden.

Es wird theoretisch dargelegt und mit Fallbeispielen illustriert, wie Studierende im Praktikum lernen, wie sie ihre Berufsidentität entwickeln und welche typischen Probleme dabei auftreten.

Es werden Voraussetzungen und Strategien für ein wirkungsvolles Coaching durch die Praxislehrperson dargestellt, das die Entwicklung der Berufsidentität der Praktikantinnen und Praktikanten im Unterricht unterstützt.

Über die Tätigkeit der Praxislehrperson bei der Erfahrungsauswertung in der Nachbesprechung von Unterricht gibt es widersprüchliche Zielvorstellungen. Soll sie die Eigenreflexion der Studierenden begleiten, wie es Herzog (1995) vorgeschlagen hat? Oder soll sie die Nachbesprechung dazu nutzen, die Studierenden zu belehren, wie es offenbar viele Praxislehrpersonen als ihre Kernaufgabe verstehen (von Felten und Herzog, 2001)? Fasst die Praxislehrperson ihre Rolle bei der Nachbesprechung von Unterricht als Coach¹ auf oder als Vermittlerin von Wissen, Fertigkeiten und Methoden? Die Definition des eigenen Auftrags fusst auf dem Konzept, das die Praxislehrperson davon hat, wie die Studierenden im Praktikum aus ihren Erfahrungen lernen. In diesem Artikel werden solche Konzepte beschrieben und geeignete Tätigkeiten der Praxislehrperson für die Phase der Erfahrungsauswertung abgeleitet.

1. Lern- und Entwicklungsprozesse von Lehrerstudierenden im Praktikum

Im Praktikum erwerben oder erproben Studierende Strategien und Techniken des Unterrichtens: Sie verändern gewisse Verhaltensweisen, welche direkt beobachtbar sind. Diese Ebene von Veränderung und Fortschritt wird in diesem Artikel als *Lernen im Praktikum* definiert. Gleichzeitig erfahren sich die Studierenden in der Begegnung mit Schülerinnen und Schülern in einer neuen Rolle, nämlich als Lehrerin oder Lehrer. Sie setzen sich mit einem neuen Aspekt ihrer Identität auseinander und entwickeln im Praktikum ihre Berufsidentität. Diese Veränderung wird in diesem Artikel unter dem Begriff *Entwicklung im Praktikum* gefasst.² Die diesbezüglichen Fortschritte und Veränderungen sind nicht direkt beobachtbar, nur indirekt, weil sie sich immer auch in konkreten und beobachtbaren Verhaltensweisen äussern. Sie sind jedoch der Eigenreflexion zugänglich und können (wenn ein geeignetes Beziehungsangebot zu einer Vertrauensperson besteht) mitgeteilt und im Gespräch re-

¹ Unter Coaching wird hier eine ziel- und problembezogene Beratung und Förderung des Lern- und Entwicklungsprozesses verstanden.

² Nach Flammer (1996) umfassen beide Begriffe, Lernen und Entwicklung, Veränderungsprozesse, wobei er anführt: "Mit Lernen bezeichne ich die kleinen, zeitlich kurzen und oft vorübergehenden Veränderungen, während ich mit Entwicklung die langfristigen Veränderungen meine, die meistens mehrere Funktionsbereiche gleichzeitig umfassen.... Überdies: Wer von Lernen spricht, schließt reifungsbedingte Prozesse ausdrücklich aus, wer von Entwicklung spricht nicht" (Zitat aus Flammer, 1996, S. 15).

flektiert werden. Es geht hier um Einstellungen, Werte und Grundhaltungen, die hinter dem geäußerten Verhalten stehen und die sich immer auch auf die eigene Berufsrolle und -identität beziehen (vgl. Messner & Reusser, 2000, S. 157).

Lernbegleitung im Praktikum hat beide Ebenen zu berücksichtigen. Die Reflexion während der Nachbesprechung von Unterricht mit einem "kritischen Freund" (Dick, 1994, S. 365), den die Praxislehrperson idealerweise darstellt, hilft, die innere Einstellung mit dem äusseren Verhalten abzustimmen. Kongruenz zwischen Einstellung und Verhalten ist Voraussetzung dafür, dass die Studierenden mit ihren Schülerinnen und Schülern in überzeugender Art und Weise kommunizieren. Sie ist auch ein Indikator für ein harmonisches Verhältnis zur eigenen Berufsrolle und den Erwerb der Berufsidentität, wie die folgenden Fallbeispiele aus der Literatur und aus meiner Erfahrung als Mentorin von Praktikantinnen und Praktikanten und als Beraterin sowie Fortbildnerin von Praxislehrpersonen illustrieren.

1.1 Typische Redewendungen und Identitätsentwicklung im Beruf

In der Kommunikation von Praktikantinnen und Praktikanten mit ihren Schülern und Schülerinnen beschrieb Horst Brück (1978) vier typische Redewendungen, welche Praktikantinnen und Praktikanten gelegentlich wählen: Das einverleibende Wir ("Wir wollen erst mal ganz leise sein"), das Pferdchenspiel ("Wir wollen leise sein, der Peter kann sich sonst nicht konzentrieren"), die Scheinfrage ("Stimmt das, was Hans gesagt hat?") und unklare Arbeitsanweisungen ("Würdet ihr vielleicht versuchen, die Aufgaben 4-10 zu lösen?"). Unklar sind Arbeitsanweisungen mitunter auch, wenn sie in komplizierte Sätze gepackt oder mit Füllwörtern gespickt oder mit Wörtern wie "vielleicht", "versucht mal" abgeschwächt sind. Nonverbale Unklarheit kommt vor bei Studierenden, die ihre Arbeitsanweisungen regelmässig (und nur die Arbeitsanweisungen) zu leise und undeutlich oder hinter vorgehaltener Hand sprechen, sodass sie die Schüler und Schülerinnen nicht verstehen können.

Die Analyse der Redewendungen entlarvt Unsicherheit: Aus Angst vor der neuen Berufsrolle versteckt oder verschleiert die angehende Lehrperson ihre Forderungen an die Schüler und Schülerinnen. Sie hat die Berufsrolle noch nicht in die persönliche Identität integriert: Zwischen der persönlichen Identität und der Lehrerrolle mit ihrem Führungsauftrag herrscht Spannung, Reibung oder Konflikt.

1.2 Disziplinprobleme und Identitätsentwicklung im Beruf

Scheinbar harmlose Episoden im Unterricht, welche für die Praktikantinnen oder Praktikanten peinlich sind, greift Horst Brück heraus und analysiert das Beziehungsgeschehen zwischen Studierenden und den Schülern bzw. Schülerinnen auf dem Hintergrund der Entwicklung zur Berufsidentität.

Die Praktikantin Heike geht während der individuellen Arbeit der Schülerinnen und Schüler an den Tischen vorbei. Ein Junge klappst gestisch auf den Hintern der Praktikantin. Die Mitschüler lachen verhalten. Heike geht weiter, als ob sie nichts gemerkt hätte. Der Junge wiederholt seine Bewegung und das Lachen wird lauter. Heike reagiert jetzt, dreht sich um und sagt: "Na, ihr Schlingel, was soll denn das?" Dabei lacht sie, und das Kichern der Jungen verstärkt sich. Heike wirkt unsicher (zusammengefasst nach Brück, 1978, Seite 316).

In der Begegnung mit jeder Praktikantin geht es um die Definition der neuen Beziehung. Die Studierenden müssen Stellung nehmen, ob sie nur in ihren persönlich-privaten Rollenanteilen angesprochen oder ob sie auch in ihrer Berufsrolle ernst genommen werden wollen. Hier versuchen die Jungen, die Beziehung privat zu definieren: Sie sprechen ihre Lehrerin in ihrer privaten Eigenschaft als junge, attraktive Frau an. Diese reagiert so, wie sie privat antworten würde: Mit einer witzigen Bemerkung. Damit verpasst sie einen wichtigen Moment, das Beziehungsangebot zu ergänzen und zu korrigieren. Sie müsste in folgendem Sinn antworten: "Ich freue mich, dass ich euer Interesse wecken kann. Ich will nicht nur privat als attraktive Frau angesprochen sondern als Lehrerin wahrgenommen werden." Schülerinnen und Schüler fordern von der Lehrperson eine sogenannte *berufsspezifische Identität*, und sie respektieren die Praktikantin erst, wenn diese ihre privaten Anteile (Personanteile) und die Lehrerinnenrolle (Rollenanteile) integrieren und damit überzeugend kommunizieren kann. Die Reibung zwischen persönlichen und Rollenanteilen kann zu Disziplinproblemen im Klassenzimmer führen. Ein eindrückliches Fallbeispiel schildert Brück von einem Praktikanten, der aus innerer Ablehnung der Lehrerrolle auf Störungen im Unterricht einfach nicht reagieren kann (Brück, 1978, S. 313 ff.).

1.3 Unterrichtsstil und Identitätsentwicklung im Beruf

Es muss eine unvergessliche positive Erfahrung sein, wenn man sich im Unterricht und in der Beziehung zu den Schülern und Schülerinnen als wirksam und überzeugend und gleichzeitig mit sich selber im Reinen (identisch) erlebt. Ein erfolgreiches Praktikum ist hingegen noch kein Garant für den Erwerb der Berufsidentität.

Hans G.³ hat ein Sekundarlehrerstudium hinter sich und steht vor dem Studienabschluss. Seine Noten sind hervorragend und alle drei Praxislehrkräfte stellen ein ausgeprägtes Talent für den Lehrberuf fest. Für Hans G. ist es aber schon vor seiner Abschlussprüfung klar, dass er nie Lehrer sein kann. Seine Begründung: "Ich konnte meine Praxislehrer jeweils perfekt imitieren und hatte Erfolg damit. Jetzt – nach drei Praktika – weiss ich immer noch nicht, wie *ich* unterrichte. Ich weiss nicht, wer ich als Lehrer bin und welcher Unterrichtsstil zu mir passt." Seine Verzweiflung ist gross und drängt ihn, nach erfolgreich bestandener Prüfung den Beruf an den Nagel zu hängen, bevor er überhaupt eine Stelle angetreten hat. Sein Abbruch löst bei den ehemaligen Praxislehrkräften Unverständnis aus.

Allzuoft geben sich Praxislehrkräfte damit zufrieden, dass die Studierenden im Praktikum gut funktionieren und fühlen sich hilflos, wenn die Studierenden im Nachgespräch zum Ausdruck bringen, dass sie sich dabei gar nicht wohl fühlen. Zeichen von Unsicherheit werden, besonders bei Studierenden mit hervorragenden Leistungen, kaum wahrgenommen. Hans G. hätte intensive Gespräche über seine Art zu unterrichten und seine Selbstfindung im Beruf benötigt.

In der Phase des Berufseinstiegs muss sich jeder Mensch dem Konflikt zwischen Identitätsdiffusion und Identitätsfindung stellen (Erikson, 1971). Bewältigt er den Konflikt, so entwickelt er sich aus dem Jugendlichen in einen erwachsenen Menschen, welcher in Beruf und Gesellschaft einen festen Platz einnimmt. Bewältigt er den Konflikt nicht, spaltet er sich in die verschiedenen Rollen seiner Vorbilder auf.

³ Die Namen sind geändert worden.

Anzeichen einer Identitätsauflösung im Anfangsstadium ist die Imitation von Vorbildern, wie das Beispiel von Hans G. zeigt. Unsicherheit in Bezug auf die eigene (Berufs-) Identität und Imitation von Vorbildern allein sind noch keine Anzeichen von beginnender Identitätsauflösung. Vielmehr können solche Phänomene auch im Rahmen einer ganz normalen Entwicklung auftreten.

Zur Handlungskompetenz der Praxislehrkraft gehört es, Spannungen mit Studierenden, die sich gegen den Unterrichtsstil ihrer Praxislehrperson abgrenzen und bewusst einen eigenen Weg wählen, als Zeichen der Identitätssuche zu verstehen. Sie auf diesem Weg zu begleiten, ist gewiss nicht immer leicht und setzt Kompetenz im Umgang mit Widerstand und Konflikten voraus. Sich auf einen Kampf mit den Studierenden einzulassen, das widerständige Verhalten als persönlichen Angriff misszuverstehen und auf die Aggression mit Gegenaggression zu reagieren heisst, dass die Praxislehrperson ihre Gegenübertragungsgefühle (s. Kapitel 2) ausagiert anstatt die aggressiven Gefühle bei sich selbst als verständliche Gefühle während der Begleitung eines identitätssuchenden und sich abgrenzenden Menschen zu akzeptieren und zu "halten" (Müller-Pozzi, 1995, S. 34 ff.).

2. Lern- und Entwicklungsprozesse von Umsteiger/innen aus anderen Berufen

Von Berufsleuten, die auf dem zweiten Bildungsweg in den Lehrberuf umsteigen, ist eine Integration der neuen Berufsrolle in die bestehende Identität verlangt. Integrationsschwierigkeiten zeigen sich, wenn sie ihren ursprünglichen Beruf abwerten. Die Praxislehrperson sieht sich dann im Gespräch mit der Aufgabe konfrontiert, ihnen behilflich zu sein, ihre ursprüngliche Berufstätigkeit als sinnvollen Teilschritt in ihrer Laufbahn zu akzeptieren.

In letzter Zeit wählen Schulteams gelegentlich die Qualitätsentwicklungsmassnahme kollegialer Tandems: Gegenseitige Unterrichtsbesuche und Nachbesprechungen dienen dem Ziel, den eigenen Unterricht mit Hilfe kollegialer Feedbacks weiterzuentwickeln. Es lohnt sich deshalb, einen Blick auf die Lern- und Entwicklungsprozesse zu werfen, wie sie bei einer gefestigten Lehrerpersönlichkeit vorkommen, um dann die Coachingqualitäten zu beschreiben, wie sie in einem kollegialen Tandem gefordert sein können.

Veränderung im Sinne eines nachhaltigen Lernprozesses findet bei gefestigten Persönlichkeiten seltener statt. Das Modell der sogenannten "kritischen Lebensereignisse" besagt sogar, dass Entwicklung im Erwachsenenalter nur noch unter Druck stattfindet. Kritische Lebensereignisse stellen neue Anforderungen, die mit den bisherigen Strategien nicht bewältigt werden können. Sie fordern unwiderruflich eine Neuorientierung und lösen mitunter eine Krise aus. Eine Krise ist als Umstand definiert, in welchem die gewohnten Verhaltensweisen nicht mehr ausreichen und mangels neuer Handlungsweisen eine Leere oder eine Blockade auftritt. Gefühle der Hilflosigkeit und Ohnmacht sowie Ängste begleiten eine Krise (vgl. auch Kast, 1987).

Konrad F. ist ein 50jähriger Lehrer und erzählt, was ihm vor zwei Jahren geschehen ist. Einige "schwierige Eltern" seien bei der Schulkommission vorstellig geworden, weil sein Unterricht veraltet sei. Er habe sich derart in Frage gestellt

geföhlt, dass er in eine echte Lebenskrise hineingerutscht sei und nicht mehr ein noch aus wusste. Ein Jahr lang sei es um ihn nur dunkel gewesen, er habe sich ungerecht kritisiert geföhlt und hätte keinen Ausweg mehr gesehen und so habe er daran gedacht, den Lehrberuf aufzugeben. Während eines Fortbildungsurlaubs sei er auf neue Arten zu unterrichten gestossen und habe Lust bekommen, andere Unterrichtsformen auszuprobieren. Heute, zwei Jahre danach, unterrichte er ganz anders als früher. Rückblickend habe diese Krise eine gute Auswirkung gehabt. Ohne sie hätte er nicht zum neuen Unterrichtsstil gefunden. Die Beziehung zu seinen Schülerinnen und Schülern mache ihm heute mehr Freude und er gehe mit neuer Kraft an die Arbeit als früher.

In dieser Erzählung kommt zum Ausdruck, wie ein berufliches Ärgernis (der Widerstand und Aufruhr einiger Eltern) Konrad F. derart in Frage stellte, dass es eine Krise und einen tiefgreifenden Wandel provozierte. Ähnliche Berufsgeschichten finden wir bei Hirsch (1990). Eine Krise ist immer eine Chance und ein Risiko. Konrad F. hätte auch verbittern oder aus dem Lehrberuf aussteigen können. Doch er konnte die Krise als Chance für einen Entwicklungsschritt nutzen. Was trägt zur konstruktiven Bewältigung einer Krise bei? Drei Komponenten sind nach Filipp (1981, S. 134) für einen konstruktiven Verlauf hilfreich: Erstens nimmt die Person in der Krise die verändernden Ereignisse (das Hindernis) realistisch wahr, zweitens verfügt sie über Bewältigungsmechanismen, sowohl auf intellektueller wie auch auf emotionaler Ebene, und drittens erfährt sie während der Krise in ihrer familiären, beruflichen und / oder freundschaftlichen Umgebung soziale Unterstützung. Das familiäre Umfeld und die Unterstützung in einer Partnerschaft scheinen im Lehrberuf für die Bewältigung von Anforderungen und die Burnout-Prophylaxe nicht zu genügen, vielmehr spielt das berufliche Umfeld hier eine zentrale Rolle (Märki, 2000; Messner & Reusser, 2000, S. 168). Eingespielte kollegiale Tandems und Qualitätsgruppen im Kollegium können in Krisensituationen als soziales und fachlich kompetentes Unterstützungsnetz fungieren.

Die Angst während der eigentlichen Krise ergreift auch die Begleiterin oder den Begleiter in dem Prozess. Dieses Phänomen ist in der Psychotherapie unter dem Begriff der Gegenübertragung bekannt (zum Beispiel Müller-Pozzi, 1995, S. 36-39). Ein professionelles Vorgehen heisst, die eigenen Geföhle – die sogenannten Gegenübertragungsgeföhle in der Beratungssituation – nicht gegenüber dem Klienten oder der Klientin ausagieren - wie wir es im Alltag tun würden -, sondern die wahrgenommenen Geföhle bei sich selbst analysieren und sie als diagnostisches Mittel einsetzen, um die innere Situation und die typische Art und Weise der Beziehungsgestaltung des Klienten oder der Klientin besser zu verstehen. Die Ängste auszuhalten, sie aber auch als Gegenübertragungsphänomen zu erkennen ist vom Begleiter oder von der Begleiterin eines Menschen in Krise gefordert. Den eigenen Ängsten ihren Platz einzuräumen, heisst auch Vorsichtsmassnahmen zu treffen, die betroffene Person zu schützen, sie zu entlasten und wenn nötig auch professionelle Hilfe anzufordern.

3. Reframing: Das Um-Deuten von Unterrichtssituationen

Vorgehensweisen im Unterricht können keineswegs eindimensional anhand des Kriteriums "gut" oder "schlecht" beurteilt werden. Vielmehr ist der Erfolg einer

Unterrichtsmethode je nach Ziel (z.B. Schüler und Schülerinnen motivieren oder möglichst vielen Schülern und Schülerinnen auf effiziente Art und Weise ein Wissen vermitteln) und Schülerpersönlichkeit (z.B. ängstliche oder selbstsichere Schüler und Schülerinnen) anders zu beurteilen, und einmal erweist sich die direkte Unterweisung als erfolgreicher als eine Unterrichtsmethode mit viel Selbstverantwortung der Schüler und Schülerinnen, und einmal ist es gerade umgekehrt der Fall. Für die Bewertung von Unterrichtssituationen ist demnach eine Ziel- und Schülerdifferenzierung unabdingbar (Weinert, 1996). Leider mangelt es Praxislehrpersonen bei der Beratung von Studierenden manchmal an pluralen Konzepten von gutem Unterricht (vgl. von Felten und Herzog 2001, S. 41): Sie interpretieren Unterrichtssituationen eindimensional und ohne Berücksichtigung einer Ziel- und Schülerdifferenzierung auf dem globalen Kriterium "gut" oder "schlecht". Expertise hängt mit der Wahrnehmung von Komplexität zusammen: Im Unterschied zu Novizen nehmen Expertinnen und Experten Situationen vielschichtig wahr und sind fähig, dieselbe Situation unter ganz unterschiedlichen Perspektiven zu interpretieren. So ist von Praxislehrpersonen mit Unterrichtsexpertise gefordert, dass sie der Komplexität und Vielschichtigkeit von Unterricht gerecht werden und Unterrichtssituationen flexibel und unter ganz unterschiedlichen Perspektiven deuten können.

In der Therapie versteht man unter der Technik des Reframings ein Um-Deuten (Bandler und Grinder, 1985, S. 17). Die Situation wird in einen neuen Rahmen gestellt (re-framing) und unter einer anderen Perspektive wahrgenommen. Ein Beispiel aus der Volksweisheit gibt uns die Metapher vom halb vollen respektive halb leeren Glas. Sogenannte Kippbilder (zum Beispiel das Bild der alten respektive der jungen Frau) aus der Gestalttheorie zeigen uns, wie schwierig es ist, eine einmal vorgenommene Interpretation zu ändern. Reframing ist dann angebracht, wenn der Klient oder die Klientin in Gefahr ist, festzufahren. Wie Verena Kast schrieb, sind Menschen gerade in Krisen gefährdet, mangels neuer Strategien einer schwierigen Situation immer wieder mit derselben Lösung zu begegnen, auch wenn diese zum Misserfolg führt; man fährt fest und das Problem verschlimmert sich (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1985). Hier kann eine Um-Deutung des Problems bereits der Anfang zur Lösung sein. Reframing hilft, eingeschliffene Interpretationsgeleise zu verlassen, gewohnheitsmäßige Deutungsmuster von Alltagserfahrungen aufzulösen. Das Reframing wird als Überraschung erlebt und ist handlungswirksam. Denn die Änderung der Problemwahrnehmung und -beschreibung ist bereits der Ansatz zur Entwicklung einer neuen Lösungsstrategie.

Eine andere Wirkung von Refaming ist es, Selbstabwertungen zu korrigieren. Selbstabwertungen blockieren den Lernprozess, oder anders ausgedrückt: Was ich an mir hasse, kann ich nicht verändern. Erst was ich akzeptiere, kann ich verändern. Für dieses Ziel stehen mehrere Reframingvarianten zur Verfügung (Mohl, 1993, S. 76). Auf das Praktikum bezogen könnte ein Reframing folgende Formen annehmen:

Praktikant: "Jetzt habe ich schon wieder zu lange geredet. Ich kann mich einfach nicht kurz und präzise fassen!"

Praxislehrperson:

"In gewissen Situationen ist es sinnvoll, dass der Lehrer zuerst in einem Vortrag erklärt, worum es geht, bevor er die Schüler und Schülerinnen zum Sprechen auffordert" (Umdeuten in eine Stärke).

"Das ist mir als Junglehrer auch passiert" (Umdeuten in eine verständliche Schwäche).

"Du möchtest in der nächsten Lektion die Aufgabe nur kurz einführen und dann die Schüler und Schülerinnen arbeiten lassen?" (Umdeuten in einen Wunsch).

Reframing fördert die Lerndisposition und Selbstreflexion nur, wenn die Praxislehrkraft zu den Studierenden eine Vertrauensbeziehung aufgebaut hat und wenn sie selbst von ihrer neuen Deutung überzeugt ist.

Im Unterschied zum Coaching in anderen Settings können Praxislehrperson und Studierende im Nachgespräch auf gemeinsam Erlebtes Bezug nehmen. Die Fremdperspektive erlaubt es, die Selbstwahrnehmung der Studierenden zu korrigieren; ein Perspektivenwechsel wird möglich. Leider setzen Praxislehrkräfte die Chance der Fremdperspektive und den spielerischen Umgang mit wechselnden Interpretationen derselben Unterrichtssituation unter ganz verschiedenen Perspektiven noch zu wenig als Instrument für ein lern- und handlungswirksames Coaching im Praktikum ein.

4. Folgerungen

Für Rolle, Auftrag und Tätigkeit der Praxislehrperson bei der Erfahrungsauswertung in der Nachbesprechung von Unterricht können folgende drei Schlüsse gezogen werden:

- Der Auftrag der Praxislehrperson in der Nachbesprechung ist es, die Eigenreflexion der Studierenden auszulösen und zu begleiten.
- Das Ziel ist es, beobachtete Verhaltensweisen in Verbindung mit inneren Prozessen zu bringen, Verhaltensweisen auf dem Hintergrund der Entwicklung zur Berufsidentität zu reflektieren und damit Lernen *und* Entwicklung zum Thema der Nachbesprechung zu machen.
- Die für die Coaching-Tätigkeit der Praxislehrperson bedeutsamen Kompetenzen sind das ressourcenorientierte Feedback, der professionelle Umgang mit Widerstand und Abwehr sowie die sogenannten Reframing-Techniken auf dem Hintergrund pluraler Konzepte von gutem Unterricht.

Die Entwicklung der Berufsidentität kann nicht forciert werden, denn sie ist kein mechanisch auslösbarer Prozess. Tempo und Zeitpunkt bestimmt allein die Person selbst, welche sich entwickelt. Auch geht es hier nicht um Methoden und Strategien, die direkt erklärbar und beobachtbar sind, sondern um innere Grundhaltungen, Werte und Einstellungen. Mit Belehrung, Vorzeigen, Erklären kann die Praxislehrperson die Entwicklung nicht fördern. Zum Entwicklungsprozess beitragen kann sie dadurch, dass sie einen Lernraum anbietet, in welchem die Studierenden den Stand ihrer Entwicklung mit den üblichen Fortschritten und Rückschritten reflektieren können.

Eine erfolgreiche Veränderung von Verhalten setzt voraus, dass die Studierenden ihre Einstellung und Absicht, welche hinter ihrem Verhalten steht, im Nachgespräch thematisieren können, im Gespräch darüber mehr Bewusstheit erlangen und Widersprüche erkennen.⁴ Auch ist es für einen erfolgreichen Berufseinstieg hilfreich, wenn

⁴ Das konkrete Vorgehen haben Ludwig, Herz und Studer (1997) beschrieben, vgl. auch Ludwig (2000).

den angehenden Lehrkräften in der Grundausbildung die leitenden Prinzipien (und nicht nur richtige Lösungen) sichtbar gemacht werden, und wenn mit ihnen die berufsbezogenen Ziele und Einstellungen reflektiert werden. Dies folgern Messner und Reusser (2000, S. 169) aus einem Überblick über Forschungsarbeiten zu Entwicklungsmodellen und -verläufen im Lehrberuf.

Ein zentraler Aspekt der Lernbegleitung von Studierenden, die neu in den Lehrberuf einsteigen, ist die Frage nach der eigenen Berufsidentität und dem Rollenverständnis: Wer will ich als Lehrperson sein? Welches sind meine Stärken? Fantasien darüber, welche noch verborgenen Talente sich wohl in dieser Junglehrperson andeuten, wenn auch noch nicht realisiert (Rückmeldung der Ressourcen), sind Hilfen zur Identitätsfindung im Beruf. Ein ressourcenorientierter, nicht ein defizitorientierter Ansatz ist angebracht, solange sich die Studierenden noch auf ihren ersten Schritten im neuen Beruf befinden.

Das Scheitern ist in vielen Fällen Bedingung für wesentliches Lernen. Deshalb sollten Misserfolgserlebnisse als solche thematisiert und reflektiert werden und ein Nichtweiterkommen mit bisherigen Strategien sollte akzeptierend und wohlwollend begleitet werden. Das bedingt auch, dass die Praxislehrperson in ihrer Rolle gegenüber den Studierenden die Beurteilungs- und die Beratungsfunktion klar unterscheidet, zeitlich trennt und Rollentransparenz ausübt (Ludwig, 1995).

Von der Praxislehrperson ist zudem ein kompetenter Umgang mit Abwehr gefordert. Widerständiges Verhalten muss auf dem Hintergrund des Entwicklungsprozesses zur eigenen Berufsidentität verstanden werden. Das Bewusstwerden von Gegenübertragungsphänomenen ist Bedingung für den professionellen Umgang mit Abwehr. Ein Training in Gesprächsführungstechniken und Strategien im Umgang mit Konflikten erhöhen die Berufskompetenz in diesem Bereich.

Wenn die Praxislehrperson Unterrichtssituationen umdeuten und unter wechselnden Perspektiven wahrnehmen kann, hilft sie den Studierenden, ihren Horizont zu erweitern und neue Wege zu beschreiten. Ein spielerischer Umgang mit Perspektivenwechsel und Neuinterpretationen ist ein Mittel, im Gespräch rigide Verhaltensmuster und vereinfachende Interpretationsschemata in Frage zu stellen.

Verlangt man von Praxislehrpersonen eine professionelle Lernbegleitung während der Nachbesprechung, muss man ihnen im Rahmen der Aus- und Fortbildung die notwendigen Grundlagen in Erfahrungsreflexion, Coaching und Beratung anbieten.

Literatur

- Bandler, R. & Grinder, J. (1985). *Reframing. Ein ökologischer Ansatz in der Psychotherapie (NLP)* (S. 17). Paderborn: Junfermann.
- Brück, H. (1978). *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dick, A. (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Erikson, E.H. (1971). *Kindheit und Gesellschaft* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Filipp S.-H. (Hrsg.). (1981). *Kritische Lebensereignisse*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Flammer, A. (1996). *Entwicklungstheorien* (2. überarb. Auflage). Bern: Huber.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253-273.
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim: Juventa.

- Ludwig-Tauber, M. (2000). "Bitte, beobachte meine Gestik" Beobachtungsaufträge an Kolleginnen und Kollegen. *Die neue Schulpraxis*, 4, 5-11.
- Ludwig-Tauber M., Herz K., Studer G. & Stoll F. (1997). Anregung von Lehrerreflexion mit datengestütztem Feedback. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 236-243.
- Ludwig-Tauber, M. (1995). Der Unterrichtsbesuch in der Aufsicht und Beratung von Lehrpersonen: Farce, Konfliktherd oder Lernchance? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (1), 50-59.
- Märki, A. (2000). *Soziale Unterstützung im Lehrberuf: Eine empirische Studie mit Lehrkräften der Primarstufe*. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Berichte des Fachbereichs Pädagogische Psychologie I).
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 157-171.
- Mohl, A. (1993). *Der Zauberlehrling. Das NLP Lern- und Übungsbuch* (S. 75-77). Paderborn: Junfermann.
- Müller-Pozzi, H. (1995). *Psychoanalytisches Denken*. Bern: Huber.
- Kast, V. (1987). *Der schöpferische Sprung. Vom therapeutischen Umgang mit Krisen*. Olten: Walter.
- Von Felten, R. & Herzog, W. (2001). Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 29-42.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1985). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (7. Aufl.).
- Weinert, F.E. (1996). Der gute Lehrer, die gute Lehrerin im Spiegel der Wissenschaft. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (2), 141-151.

Übungsschule – ein Quellentext von Wilhelm Rein

Im Folgenden drucken wir einen historischen Text ab, der uns zum Thema dieser und der letzten Nummer der "Beiträge zur Lehrerbildung" zu passen scheint. Der Text zeigt, dass das Nachdenken über das Einüben des Unterrichters nicht neu ist und dass bereits vor fast 100 Jahren elaborierte Konzepte dafür entwickelt wurden. Dem Quellentext stellen wir eine kurze, kommentierende Einleitung voran.

Einführung zum folgenden Quellentext

Dass die "Beiträge zur Lehrerbildung" einen historischen Quellentext abdrucken, mag erstaunen und ist deshalb begründungsbedürftig. Der erste Grund dafür ist thematischer Natur: Das begleitete Aufbauen und Einüben von Handlungsrountinen im Unterricht ist eines der, wenn nicht *das* Kernelement der Berufsbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Die Entstehungsgeschichte der Übungsschulen, wie sie in Reins Text kurz beschrieben wird, zeigt, wie im 19. Jahrhundert versucht wurde, dieser Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine institutionelle Form zu geben. Die Unterscheidung zwischen "Übungsschule des Lehrerseminars" und "Übungsschule des Universitätsseminars" macht darauf aufmerksam, dass die Aufgabe der betreuten Praxisausbildung in einem Mittelschulseminar und in einer Hochschule bzw. in Ausbildungsinstitutionen für die Lehrkräfte der höheren Schulen zwar gemeinsame Elemente aufweist, dass sie sich in Teilbereichen aber auch unterschiedlich stellt. Reins Text will in Erinnerung rufen, dass auch heute – unter durchaus andern Rahmenbedingungen als vor rund hundert Jahren – im Hinblick auf die inhaltliche Konstruktion der Pädagogischen Hochschulen zu überlegen ist, *welchen Stellenwert und welche institutionelle Form die betreute Praxisausbildung erhalten soll* und wie das Verhältnis von (Pädagogischer) Hochschule und betreuter Berufspraxis zu organisieren ist. Die bisherigen Lehrerbildungsinstitutionen haben in diesem Bereich viel Erfahrung gesammelt, aber die alten Konzepte können in einem neuen institutionellen Umfeld nicht einfach ohne Überprüfung fortgesetzt werden.

Der zweite Grund ist allgemeiner Natur: Auch aktuelle Themen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben ihre historischen Vorläufer, sind nur zu verstehen, wenn man ihre Genese zur Kenntnis nimmt. Die "realistische Wendung" in der Pädagogik, die verstärkte Ausrichtung an empirischen Forschungsmethoden hat es mit sich gebracht, dass das Verständnis für langfristige Veränderungsprozesse im Bildungsbe- reich und für Begründungszusammenhänge der existierenden Schul- und Organisationsformen abgenommen hat – in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ebenso wie in der Profession. Die "Beiträge zur Lehrerbildung" bemühen sich deshalb, den entsprechenden Themen eine historische Dimension zu geben.

Zum Autor: Wilhelm Rein (1847-1929) hatte schon als Theologiestudent in Jena Vorlesungen beim Herbartianer Karl Volkmar Stoy gehört und ergänzte seine Studien anschliessend am Pädagogischen Universitätsseminar des Herbartianers Tuiskon Ziller in Leipzig. Nach Tätigkeiten als Gymnasiallehrer, Seminarlehrer und Seminar- direktor wurde Rein 1885 Nachfolger Stoy's an der Universität Jena. Nach dem Vorbild Zillers richtete er ein Pädagogisches Universitätsseminar mit Übungsschule ein,

das von zahlreichen internationalen Gästen besucht wurde. Im Rahmen seiner Bemühungen zur Förderung der Lehrerbildung richtete er auch sog. "Ferienkurse" zur Fortbildung der Lehrer ein. Nach der Jahrhundertwende prägte Wilhelm Rein die im Rahmen der Reformpädagogik sich entwickelnde Erwachsenenbildung massgeblich mit. Reins Vorbild "inspirierte" u.a. die erste tertiäre Primarlehrerausbildung der Schweiz, die sog. "Fachkurse", in Basel (seit 1892) und die erste "Gesamtkonzeption" der Lehrerbildung im Basler Lehrerbildungsgesetz von 1922.

Zum Text: Der Text entstammt dem zehnbändigen "Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik" von Wilhelm Rein, das auch heute noch eine Fundgrube für Informationen über Schule und Lehrerbildung des 19. Jahrhunderts ist. In Klammerbemerkungen und in der Literatur verweist Rein jeweils auf weitere Artikel im "Enzyklopädischen Handbuch" (z.B. mit einer Klammerbemerkung: "S. d. Art."). Quellennachweis: Rein, W. (1909). Übungsschule. In W. Rein (Hrsg.), *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 9. Band* (S. 363-367). Langensalza: Hermann Beyer.

Literaturhinweise: Zur Rezeption des Herbartianismus in der Schweiz, insbesondere im Kanton Graubünden, liegt eine umfangreiche Arbeit von Peter Metz vor, zum Herbartianismus neuerdings ein interessanter Sammelband von Rotraud Coriand und Michael Winkler, in dem sich sowohl ein Beitrag von Peter Metz zum Zusammenhang von Basler Lehrbildungsreform und Herbartianismus als auch verschiedene Beiträge über Wilhelm Rein finden: Coriand, R. & Winkler, M. (Hrsg.). (1998). *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag. Metz, P. (1992). *Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform*. Bern: Lang.

Lucien Criblez

Übungsschule

Wilhelm Rein

1. Bedeutung des Namens

Der Name "Übungsschule" kann eine zweifache Bedeutung haben. Entweder versteht man darunter eine Schule, an welcher angehende Lehrer ihre ersten Übungen zum Zweck ihrer Ausbildung unter Aufsicht und Anleitung vornehmen, oder Schulen, die gegründet sind, um an ihnen neue Methoden, Lehrpläne und Verfahrensweisen, sowie neue technische Hilfsmittel usw. zu erproben.

Gewöhnlich wird der Name in der ersten Bedeutung gebraucht, wie denn auch die Übungsschule zumeist mit einem Lehrer- oder Lehrerinnen-Seminar in Verbindung steht, damit sie das Übungsfeld für die praktische Ausbildung der jungen Lehrer abgebe.

Weit seltener finden wir die Übungsschule in dem zweiten Sinne. Dies hängt damit zusammen, dass unsere öffentlichen Schulen, die nach einem staatlich vorgeschriebenen Lehrplan, häufig auch nach festgelegten sog. Methoden arbeiten, keine Freiheit der Bewegung besitzen, um Versuche anstellen zu können. Sie sind auch gar

nicht berufen dazu. Ihr Ziel liegt in der Erziehung und im Unterricht der Jugend auf Grund gesicherter Ergebnisse der pädagogischen Theorie und Praxis.

Viel eher könnten die Aufgaben der "Übungsschule" unseren Privatschulen zugeschoben werden, da sie der Staatspädagogik gegenüber eine freiere Stellung einnehmen. Und in der Tat haben sie auch als Übungsschulen die wesentlichsten Dienste für die Entwicklung der pädagogischen Theorie und Praxis geleistet, während aus dem Kreis der Staatsschulen heraus das Ergebnis ein weit geringeres ist. Es sei an die philanthropistischen Institute Basedows und Salzmanns, an die Anstalten Pestalozzis, Benders in Weinheim, Fröbels in Keilhau, Stöys in Jena, Zillers in Leipzig, an die Landerziehungsheime der neueren Zeit (S. d. Art.) erinnert. Allerdings ist seit der Einführung des Berechtigungsscheines für den einjährigen Dienst das pädagogische Leben der Privatanstalten zu Gunsten der geschäftlichen Seite hier und da unterbunden worden.

Unsere Universitäten aber verhalten sich im ganzen der pädagogischen Praxis gegenüber durchaus ablehnend. Sie nehmen allenfalls Geschichte und Theorie der Pädagogik auf, weisen aber das praktische Übungsfeld, und zwar inkonsequenterweise ab, da sie doch der Theologie mit ihren Katechesen, und vor allem der Medizin mit ihren Kliniken für praktische Übungen weite Ausdehnung gestatten. Allein die Universität Jena macht hierin unter den deutschen Universitäten eine Ausnahme, da hier der Lehrstuhl der Pädagogik mit einem Pädagogischen Seminar verbunden ist, das eine selbständige "Übungsschule" im eigenen Gebäude besitzt.

2. *Geschichtliches*

(1) Die Geschichte der Übungsschulen beschränkt sich im wesentlichen auf das 19. Jahrhundert, von der "Tugendschule" E. Weigels in Jena abgesehen (s. d. Art. Weigel). An den Lehrerbildungsanstalten sind sie allgemein und frühzeitig eingeführt worden, da man einsah, dass den künftigen Volksschullehrern und Lehrerinnen eine Theorie ohne Praxis nichts nütze sei, dass vielmehr in ihrer Ausbildung die engste Verbindung von Theorie und Praxis zu herrschen habe. (S. d. Art. "Takt" u. "Theorie u. Praxis".) Der Ausspruch Dinters, dass ein Seminar immer gerade soviel wert sei wie seine Übungsschule, beweist, welches Gewicht man der Übungsschule beilegte. Durch die "Allgem. Bestimmungen" vom Jahre 1872 wurde in Preussen staatlich festgelegt, dass jedes preussische Lehrer-Seminar zwei Übungsschulen besitzen solle: 1. eine mehrklassige, als Bild einer geteilten Schule (Bürgerschule); und 2. eine einklassige, als Bild einer ungeteilten Dorfschule.

Damit wurde in Bezug auf die Bildung der Volksschullehrer das Richtige getroffen und ihrer pädagogischen Ausbildung der richtige Weg gewiesen, den man seither als selbstverständlich anzusehen sich in und ausserhalb Deutschlands [...] gewöhnt hat, von dem man im Interesse unserer Volksbildung nicht abgehen darf.

(2) Anders liegt die Sache auf dem Gebiet der Lehrerbildung für höhere Schulen. Von besonderen Lehrerseminaren ist hier keine Rede. Die künftigen Lehrer der höheren Schulen erwerben ihre Vorbildung auf der Universität. Aber die Universität gibt nur eine Seite der Ausbildung, nämlich die Ausrüstung mit dem nötigen Fachwissen in den humanistischen, oder in den naturwissenschaftlichen Disziplinen. Daneben kann allenfalls Philosophie – Ethik und Psychologie -, sowie Geschichte und Theorie

der Erziehung zuweilen gehört werden, aber da solche Vorlesungen allgemeiner Natur und ohne praktische Zuspitzung auf den bevorstehenden Lehrerberuf sind, so liess und lässt die Universität bis heute den angehenden Gymnasial-Lehrer hierin im Stich.

Der erste, welcher diese Lücke auszufüllen trachtete, war der Philosoph Joh. Friedr. Herbart in Königsberg. Er folgte einer Anregung seines grossen Vorgängers Kant. Letzterer sagte (Rink, Päd. Ges. Werke VIII, 466 u. 467; vergl. II, 456 u. 457): "Erst muss man Experimentierschulen errichten, ehe man Normalschulen errichten kann. Die Erziehung muss nicht bloss mechanisch sein, sondern auf Prinzipien beruhen. Doch darf sie auch nicht bloss räsonnierend, sondern gleich, in gewisser Weise, Mechanismus sein." Das heisst nichts anderes als: die Theorie muss durch das Mittel der Übung zur Fertigkeit werden. Und der angehende Lehrer muss in solche Veranstaltung hineingestellt werden, wenn unsere höheren Schulen etwas Tüchtiges für die Erziehung leisten sollen.

Herbart hat diesen richtigen Gedanken in die Universität eingeführt, um die Ausbildung der künftigen Gymnasiallehrer in die rechten Bahnen zu lenken. Einer seiner Schüler, Dr. Brzoska in Königsberg, später Professor an der Universität Jena († 1839) fasste die Herbartischen Gedanken und Vorschläge in einem besonderen Buche zusammen: Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmässige Einrichtung (Leipzig, A. Barth.) Hier ist S. 297, 2. Aufl., ein Entwurf zu einem Reglement für das pädagogische Seminar zu Königsberg vom Jahr 1820 abgedruckt, ferner Pläne Brzoskas aus den Jahren 1832 und 1837. (Vergl. die neue Herbart-Ausgabe von Kehrbach-Flügel. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).)

Brzoskas Ideen und Vorschläge nahm dann Professor Stoy an der Universität in Jena auf. Er führte die pädagogische Seminar-Theorie Herbarts und Brzoskas in die Praxis über und gründete an der Universität in Jena ein Seminar mit Übungsschule. In 24 Leitsätzen legte er seine Vorschläge nieder (S. Biedner, Stoy und das Päd. Universitätsseminar, S. 327. vergl. d. Art. "Brzoska" und "Stoy".) Die auf die Übungsschule zielenden Leitsätze (14-20) haben folgenden Wortlaut:

14. Zur Gewinnung einer von der pädagogischen Einsicht durchdrungenen Praxis ist erforderlich:

- a) Erteilung eines zusammenhängenden Unterrichts in mehreren Lehrfächern,
- b) genaue, auf didaktische Anweisung gegründete Vorarbeit,
- c) Verarbeitung der eignen und fremden Praxis in eingehender wissenschaftlicher Beurteilung.

Anmerkung: Die Beschränkung der Anleitung zur echten Lehrpraxis auf Erteilung einzelner Probelektionen und Hospitierens bei Musterlehrern oder wohl gar auf eins von beiden ist für den Hauptzweck erfolglos, ausserdem in mehrfacher Hinsicht schädlich. Ein gleiches gilt von dem sog. Probejahr.

15. Die Übungen in zusammenhängendem Unterrichte sollen in der Regel erst nach dem Schluss der akademischen Studien und nach bestandenem Examen pro Fakultate eintreten.

16. Als ein zweckentsprechendes Feld für die Übungen in zusammenhängendem Unterrichte kann nur die im pädagogischen Geiste geleitete Übungsschule gelten.

17. Die hohe Bestimmung der Übungsschule muss darin gesucht werden, dass dieselbe nicht sowohl der Zurichtung der Kandidaten für besondere Lehrfächer oder Lehrstufen oder Lehrgänge dienen solle, als vielmehr der Erzeugung eines pädagogischen Denkens, Fühlens und Wollens, d.h. einer allgemeinen pädagogischen Bildung, welche zum späteren Eintritt in jede spezielle Schulpraxis befähigt.

18. Die günstigste Bedingung für die Gewinnung einer allgemeinen pädagogischen Bildung bietet die Übungsschule offenbar dann, wenn dieselbe

- a) von einer bestimmten Schulkategorie nicht einzelne Klassen, sondern ein alle Stufen einschliessendes Ganze[s] darstellt,
- b) in ihrem Lehrplan die allem erziehenden Unterrichte gemeinsamen Elemente in einfachster Gestalt darbietet,
- c) durch den geistigen Standpunkt ihrer Schüler den Lehrer zur totalen Umgestaltung der eigenen Denk- und Redeweise energisch nötigt und doch
- d) durch die Einfachheit in Gedankenbau und Gemütszuständen dieser Schüler den Erfolg des Lehrers wie der persönlichen Behandlung erleichtert.

19. Die genannten vier Bedingungen für eine normale Übungsschule finden sich im vollkommensten Masse vereinigt in der Elementarschule.

20. Von praktischem Gesichtspunkte aus muss noch besonders geltend gemacht werden, dass:

- a) die Herstellung eines pädagogischen Übungsfeldes in einer Elementarschule mit vielen Schwierigkeiten zu kämpfen hat, welche an andere Formen der Übungsschule sich heften,
- b) die Wirksamkeit der angehenden Lehrer mit grösserer Sicherheit auf Achtung und Dank der Schüler und somit auf richtige Hilfen und Einflüsse rechnen kann,
- c) für die erziehende und gemüterfüllende Macht der Elementarschule in der Lebensgeschichte vieler namhafter Pädagogen Beweise liegen,
- d) in der Elementarschule auch für Leitung der Lehrerseminarien und die Schulaufsicht die zweckentsprechendste Vorbildung zu finden ist.

21. Unter den verschiedenen Stätten, an denen die Einrichtung einer solchen Übungsschule sich ermöglichen lässt, ist die Universitätsstadt die zweckmässigste, sowohl um der pädagogischen als um der übrigen wissenschaftlichen Fortbildung willen.

22. Demnach ergeben sich als die Anstalten, welche die verschiedenen Aufgaben der höheren Schulbildung durch ein System von Massregeln zu lösen haben: Zwei Seminarien, ein theoretisches und ein praktisches.

23. Aus der Natur der Sache ergibt sich eine Vereinigung beider Anstalten unter einer einzigen Direktion als die zweckentsprechende Form, d.h. das pädagogische, in eine untere und obere Abteilung sich gliedernde, Gesamtseminar.

24. Die umfangreiche und tiefe Sorge für eine theoretische und praktische Bildung der künftigen Lehrer an höheren Schulanstalten kann nur einem in dieser einzigen Arbeit seine ganze Lebensaufgabe findenden Seminardirektor, dem Professor der Pädagogik, übertragen werden.

Auf Grund dieser Einrichtungen und Erfahrungen, die in dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena gemacht wurden, gründete Professor Ziller in Leipzig im Jahre 1862 ein pädagogisches Seminar, verbunden mit einer dreiklassigen

Übungsschule (Volksschule) und einer Bewahranstalt. (S. Leitsätze über das pädagogische Studium auf den Universitäten von Professor Ziller in der Schrift Dörpfelds, Die drei Grundgebirge usw. Elberfeld 1869, S. 128. – Ferner Ziller-Bergner, Materialien zur spez. Pädagogik. Dresden, Schambach. – O.W. Beyer, Zur Geschichte des Zillerschen Seminars. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Mit dem Tode Zillers 1882 (S. d. Art. "Ziller") wurde[n] Seminar und Übungsschule an der Universität Leipzig aufgelöst, so dass, wie bereits gesagt, Jena jetzt die einzige unter den deutschen Universitäten ist, die ein Pädagogisches Seminar mit einer Übungsschule besitzt. Im Jahre 1898 wurde von der Weimarerischen Regierung für Seminar und Übungsschule ein eigenes Gebäude errichtet, das den Forderungen der Hygiene wie der Pädagogik entspricht. Die Organisation des pädagogischen Universitäts-Seminars mit Übungsschule ist bereits im VI. Band S. 531 ff. eingehend dargestellt worden (S. d. Art. "Pädagog. Universitäts-Seminar".)

3. Aufgabe und Einrichtung

Die Aufgabe der Übungsschule am Lehrerseminar ist von der des Pädagogischen Universitäts-Seminars verschieden. Danach wird auch die Einrichtung abweichend sein. Wir betrachten deshalb zunächst

1. Die Übungsschule des Lehrerseminars

Ihre Aufgabe liegt durchaus in der Richtung, die praktische Ausbildung der Seminaristen zu fördern. Diese sollen hier durch fortlaufenden Unterricht lernen, ihr erworbenes Wissen in Fertigkeit, in methodisches Können umzusetzen. Die Lehranfänger müssen in praktische Übung eingetaucht werden, damit sie, die nach kurzer Zeit in das Schulamt eintreten sollen, für die schwierige Tätigkeit recht vorbereitet werden. Daraus ergeben sich folgende Hauptpunkte:

(1) Die äussere Organisation der Übungsschule schliesst sich den Einrichtungen des Landesschulwesens an, für das die Seminaristen vorbereitet werden.

(2) Hinsichtlich des Lehrplanes wird sie den staatlichen Vorschriften sich anpassen haben, in Bezug auf das Lehrverfahren aber muss sie den Forderungen der Didaktik gerecht werden, wohl auch eigene Wege aufsuchen.

(3) In der Ausstattung der Klassen, Bücherei, Lehrmittel usw. (S. d. Art. "Schulmuseum") soll die Übungsschule vorbildlich sein, wie auch in Unterricht und Führung, soweit die angestellten Lehrer in Betracht kommen.

(4) Die Übungsschule soll unter dem Seminardirektor stehen und damit direkt unter der Regierung (in Preussen unter dem Provinzial-Schulkollegium) nicht unter dem Kreisschul-Inspektorat.

(5) Als Lehrer wirken teils Seminarlehrer, teils besondere Übungsschullehrer.

2. Die Übungsschule des Universitätsseminars

Sie hat 2 Abteilungen zu umfassen: 1. eine Volksschulabteilung, 2. eine Gymnasialabteilung. Wir können die Hauptforderungen in folgende Punkte zusammenfassen:

(1) Für die Zwecke des Universitäts-Seminars, das nicht sowohl Lehrer und Erzieher für eine bestimmte Schulgattung vorzubereiten, als vielmehr pädagogisches

Denken, Fühlen und Wollen und eine gewisse technische Geschicklichkeit und Sicherheit in der Führung des Unterrichts wie der Jugend herbeizuführen hat, genügt ein kleineres Schulganze[s]. Ein grosser Schulorganismus mit seinem umständlichen Verwaltungsapparat würde den Zwecken des Seminars eher hinderlich als förderlich sein. Für die Arbeit in einem solchen will das Seminar vorbereiten. Dazu bedarf es verhältnismässig kleiner und einfacher Veranstaltungen.

(2) Die Übungsschule hat zunächst einige Volksschulklassen zu umfassen. Die erste Praxis, durch die auch der künftige Lehrer der höheren Schulen hindurchzugehen hat, soll die einer Volksschule sein, und zwar aus folgenden Gründen:

- a) Die Volksschule bietet für den Anfänger die allem Unterricht gemeinsamen Elemente in einfachster Form.
- b) Wegen der Einfachheit des Lehrstoffes wird es dem Anfänger leicht, seine ganze Kraft auf die methodische Behandlung zu konzentrieren.
- c) Durch den geistigen Standpunkt der Schüler nötigt sie den Studenten zu sorgfältiger Berücksichtigung der kindlichen Auffassungskraft und zu geeigneter Umgestaltung der eigenen Denk- und Redeweise.
- d) Die Volksschule ist nicht nur das einfachste, sondern auch das wichtigste Glied des gesamten Volksbildungswesens. Wie durch die allgemeinen Volksschulen alle Kinder, so sollten durch den Volksschul-Unterricht alle Lehrer hindurchgehen. (S. W. Rein, Deutsche Schulerziehung, München 1907.)
- e) Die Volksschule ist das naturgemässe Übungsfeld für die Studierenden, welche sich dem Seminardienst oder der Schulaufsicht zuwenden wollen. Auch für die Theologen ist die Volksschule die gegebene Übungsschule.
- f) Die Zahl der Volksschulklassen dürfte auf 4 festzusetzen sein; eine dieser Klassen gelte als Musterklasse, da in ihr nur festangestellte Lehrer tätig sein sollen; die übrigen 3 seien eigentliche Übungsklassen für Studierende unter Aufsicht der Klassenlehrer.

(3) An der Übungsschule des Pädagogischen Universitäts-Seminars sollten auch einige Gymnasialklassen eingerichtet werden, um den Lehrstoff der höheren Schulen einer Prüfung und methodischen Bearbeitung zu unterziehen und um die Studierenden namentlich auch in die Methodik des neusprachlichen Unterrichts einzuführen.

(4) Da die Übungsschulabteilungen des Pädagogischen Seminars an der Freiheit der Universität teilnehmen, sind sie die wahren "Experimentierschulen", von denen die Verbesserung der Lehrpläne und der speziellen Methoden ausgehen kann. Würden sämtliche deutsche Universitäten Pädagogische Seminare mit Übungsschulabteilungen einrichten, so würde ohne Zweifel ein Fortschritt in Erziehung und Unterricht unserer Jugend eingeleitet werden, der für unser gesamtes Volksleben von durchgreifender Bedeutung sein müsste. Weil bisher an unseren Universitäten die Pädagogik mit wenig Ausnahmen sehr stiefmütterlich behandelt wurde, konnte sich der Dilettantismus unter der Losung "Schulreform" ausserordentlich ausbreiten, die Staatspädagogik aber, die von der Schulregierung vertreten wird, von der Universität aus nicht befruchtet werden.

Literatur

Kehr, Praxis der Volksschule. 11. Aufl. von Helm. Gotha 1898. – Volkmer, Lehrplan der Seminarschule zu Habelschwerdt. 3. Aufl. Habelschwerdt 1882. – Schumann, Einrichtungs- und Lehrplan der Seminarschule zu Alfeld. Hannover 1875.

Vergl. die Literaturangaben zu dem Art.: Päd. Universitätsseminar. Ferner: A. Matthias, Prakt. Pädagogik. 3. Aufl. München 1908. K. Neff, Das päd. Seminar. München 1908.

Debatten im Anschluss an den Jahreskongress der SGL 2000

Zur Einführung in den 2. Themenschwerpunkt

Vom 2. bis 4. November 2000 fand in Locarno der Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung zum Thema "Ethische und gesellschaftliche Perspektiven für eine neue LehrerInnengeneration" statt. Die zwei deutschsprachigen Hauptvorträge wurden bereits im Rahmen des Kongresses kontrovers diskutiert. Die Redaktion der "Beiträge zur Lehrerbildung" hatte deshalb die Idee, die beiden Vorträge integral oder in einer zusammenfassenden Version abzudrucken und die Diskussion fortzusetzen, indem Autoren und Autor:innen gesucht würden, die zu den Vorträgen Stellung nehmen.

Gernot Böhme und Franz Schultheis, die beiden Referenten, erklärten sich mit diesem Vorgehen einverstanden und von den angefragten Diskutanden sagten einerseits Anton Hügli und Rudolf Künzli, andererseits Rolf Dubs und Hermann J. Forneck einen kurzen Beitrag zu. Die "Beiträge zur Lehrerbildung" publizierten zudem in der Nummer 1/2001 einen ausführlichen Kongressbericht von Moritz Rosenmund und Heinz Wyss (BzL, 19 (1), S. 110-118), in dem die beiden Referate zusammengefasst sind.

Gernot Böhme lieferte einen kurzen Text mit den Hauptgedanken seines Referats, den wir im Folgenden mit den Repliken von Anton Hügli und Rudolf Künzli sowie mit einer kurzen Duplik von Gernot Böhme abdrucken. Es ist so eine kleine Diskussion über das Einüben von Üblichkeiten als Aufgabe von Schule und Lehrerschaft entstanden.

Franz Schultheis hat der Redaktion mehrmals zugesichert, das Textfragment, das Rolf Dubs und Hermann J. Forneck als Grundlage für ihre Replik diente, in eine publizierbare Form zu bringen. Kurz vor Drucklegung hat er die Redaktion jedoch davon in Kenntnis gesetzt, dass von seiner Seite kein Text zur Verfügung stünde. Das tut uns leid, weil wir einerseits die Leserschaft der BzL mit den Hauptgedanken des Referates in Locarno vertraut machen wollten, weil andererseits die kritischen Kommentare nun zwar vorliegen, der Bezugstext jedoch fehlt. Offen bleiben jedoch die durch die Diskussion aufgeworfenen Fragen, inwiefern nämlich die Globalisierung und deren Folgen auch Schule und Bildungswesen herausfordern. Deshalb drucken wir trotzdem die beiden Repliken von Rolf Dubs und Hermann J. Forneck ab und verweisen die Leserschaft als Bezugspunkt auf die Zusammenfassung der Referate in der letzten Nummer (BzL, 19 (1), S. 111 f.).

Die Redaktion

Die Schule als moralische Anstalt

Moralische Probleme der Gegenwart und die Aufgabe der Schule

Gernot Böhme

Der vorliegende Text gibt zusammenfassend die Hauptgedanken wieder, die Böhme am 4. November 2000 anlässlich des Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Locarno unter dem Titel "Moralische Erziehung in der technischen Zivilisation. Ethische Voraussetzungen eines neuen Menschen- und Gesellschaftsbildes" vorgetragen hat.

1. Das Antizyklische

Die Aufgabe öffentlicher Schulen, insbesondere der Grundschulen, besteht nicht darin, jeweiligen gesellschaftlichen Trends und kurzfristigen Bedürfnissen der Gesellschaft zu genügen, sondern vielmehr gerade das zu vermitteln, was sich gesellschaftlich nicht oder nicht mehr von selbst ergibt. Ein Beispiel ist die gegenwärtige Debatte über Computer im Unterricht. Die technischen Kompetenzen der Computernutzung erlernen die Jugendlichen heute in der *peer group*. Dagegen ist es die Aufgabe der Schule, die Kompetenzen zu entwickeln, durch die Informationen in Wissen umgesetzt werden, d.h. Textkomposition (Aufsatz) und Textinterpretation zu fördern.

Heute wachsen den öffentlichen Schulen viele Aufgaben zu, die traditionell vom Elternhaus ausgeübt wurden. Ein Beispiel dafür ist seit einiger Zeit die Sexualerziehung, die Aufklärung. Heute tritt die Einübung in das Übliche hinzu.

2. Das Übliche

Das Übliche ist der Teil der Ethik, der sich von selbst versteht, es ist dasjenige, was sittlich ist, was sich gehört, was man tut. Dem Üblichen entsprechend verhält man sich ohne Begründung und ohne Entscheidung. Ohne das Übliche wäre der reibungslose Verlauf des Alltags nicht möglich.

Beispiele für das Übliche sind der Umgang mit anderen Menschen, der Umgang mit der Natur und der Umgang mit sich selbst. Traditionell war das Übliche, was Hegel die substantielle Sittlichkeit nannte, oder auch ein Ethos. Es war eingebunden in die Gliederung des Ständestaates. Nach dessen Zerfall wird das Übliche heute getragen von partikularen Gruppen. Das Übliche ist dasjenige, was sich gehört in der Familie, in der Schule, in der *peer group*, in der Firma, in einer Gegend oder Ethnie. Wegen dieses Partikularismus können sich Üblichkeiten widersprechen und sie können sich auch als falsch oder gar unmoralisch unter höheren Gesichtspunkten erweisen. Es gibt aber inzwischen auch universelle Üblichkeiten d.h. solche, die sich nicht mehr auf bestimmte Gruppen beziehen. Eine solche Üblichkeit ist die Höflichkeit. Höflichkeit ist gegen jedermann verlangt, nicht nur gegen Mitglieder der eigenen Gruppe, im Gegenteil, Höflichkeit ist insbesondere gegenüber Fremden erforderlich. In der multikulturellen Gesellschaft muss daran gearbeitet werden, den Bereich universeller Üblichkeiten auszudehnen. Das ist wesentlich eine Aufgabe der Schule.

3. Die Grenzen des Üblichen und die Moral

Die eigentliche Moral fängt da an, wo das Übliche versagt. Dafür gibt es zwei Hauptmöglichkeiten:

- a) Das Übliche kann unmoralisch sein. Ein historisches Beispiel dafür ist die Tatsache, dass in einer bestimmten Zeit in Deutschland es üblich war, *nicht bei Juden* zu kaufen. Aktuelle Beispiele finden sich in dem, was jeweils *branchenüblich* ist. Aus der Problematisierung einer Branchenüblichkeit hat sich die Tierschutzbewegung entwickelt, nämlich als öffentlicher Widerstand gegen den branchenüblichen Umgang mit Droschkengäulen.
- b) Üblichkeiten können fehlen oder nicht mehr hinreichen, wenn die historischen Rahmenbedingungen sich verändern. Dies geschieht heute insbesondere durch die Entwicklung von Technologien. Hauptbeispiel dafür sind die medizinischen Technologien: Perinatalmedizin, Transplantationstechnik, Intensivmedizin, Gentechnik.

Situationen, in denen man nicht einfach dem Üblichen folgen kann, sind die eigentlich ernstesten, sie verlangen eine moralische Entscheidung. Wie kann man sich darauf vorbereiten? Die klassische Antwort darauf ist die Ausbildung von Autonomie, d.h. also Selbstbestimmung. Sie verlangt ein starkes Ich, Mut und die Fähigkeit, gegen den Strom zu schwimmen. Die wichtigste Tugend ist hier die Zivilcourage. Heute dagegen ist dies nicht ausreichend. Gerade die Probleme, in die uns die Möglichkeiten medizinischer Technologien bringen, verlangen die Ausbildung auch *pathischer* Fähigkeiten, d.h. die Fähigkeiten etwas hinnehmen zu können, Gegebenes (beispielsweise die eigene Natur) anzuerkennen und sich für Betroffenheit zu öffnen.

4. Die Notwendigkeit neuer Üblichkeiten

Es ist keinesfalls möglich, jede Situation des Alltags zum moralischen Problem zu machen und moralisches Handeln ist nicht unbedingt jedermanns Sache. Deshalb ist die Einübung in Üblichkeiten ein wichtiger Teil der moralischen Erziehung. Darüber hinaus müssen neue Üblichkeiten ausgebildet werden. Dafür gibt es zwei Gründe:

- a) Die gesellschaftlichen Erwartungen an die Ethik sind heute hoch. Vielfach werden die Lösungen gesellschaftlicher Probleme von der Ethik erwartet, so etwa im Umweltbereich, im Bereich internationaler Politik, Frieden usw. Wenn Ethik überhaupt gesellschaftlich wirksam sein kann, dann geht das nur über die Üblichkeiten, nur in den seltensten Fällen über die Entscheidung von Einzelnen. Die Üblichkeiten nämlich regeln das Verhalten der Vielen.
- b) Neue Üblichkeiten müssen ausgebildet werden, weil die Entscheidungssituationen, insbesondere die im medizinisch-technischen Bereich, den Einzelnen überlasten.

Von der erlaubten Verbindlichkeit des Üblichen

Kurzes Corolarium zu Gernot Böhmes Plädoyer für *Üblichkeiten*

Rudolf Künzli

Müssen Kinder oder Jugendliche einsehen, was wir legitimerweise von ihnen erwarten dürfen, müssen sie den Regeln zustimmen, die wir erzieherisch durchzusetzen berechtigt sind? Muss solche Einsicht vorausgesetzt werden, oder kann sie sich auch erst allmählich einstellen? Genügt auch blosser Gewöhnung, oder wie viel Begründungsaufwand ist vor ihrer Durchsetzung geboten? Ja, müssen wir selber einsehen, was wir pädagogisch durchsetzen, oder legitimiert uns schon ein Gefühl für das Gebotene, ein Rekurs auf das, was andere tun? Wenn nicht, verstehen wir denn immer selber, warum wir dies oder jenes für wichtig halten? Wer so fragt, bekommt vielfältige Antwort: 'ja und nein', 'im Prinzip ja aber, es wäre besser, wenn..', 'optimalerweise ja, aber es gibt Situationen...'; 'bei ganz kleinen Kindern schon, bei grösseren nicht..', 'nur, wenn das Gespräch nichts mehr hilft oder nicht möglich ist', 'wo das Leben selbst, das Fortkommen bedroht oder massiv behindert wäre, das eigene oder anderes, muss die Einhaltung von Regeln auch erzwungen werden': 'Das machst Du jetzt und damit basta! 'Guck mal, wie schön Olaf das kann!' 'Das gehört sich nicht!' 'Was werden Deine Freunde von Dir denken?' So und ähnlich lauten die pädagogischen Rekurse auf *Übliches*, wird ihre Geltung reklamiert. Und überhaupt scheint, wer erzieht, genauso wie der, der erzogen wird, - wie er es auch macht und erfährt -, in einer Art Dauerclinch mit dem *Üblichen*, den herrschenden Erwartungen, den eigenen und Fremden zu stehen, ihrer Verbindlichkeit ebenso wie ihrer Uneinsehbarkeit und Widersprüchlichkeit.

Wenn auch in jedem Einzelfall umstritten sein mag, welche und wie viel Einsichtszumutung bei Kindern oder Jugendlichen für eine gerechtfertigte Durchsetzung von Regeln geboten und erforderlich sein mag, so scheint die Sache für Lehrer und Erzieher wenigstens selbst eindeutig und anders zu liegen. Von dem, der Regeln durchsetzt, werden wir erwarten, dass er sich dabei nicht allein auf Brauch und Sitte berufe. Zwar mögen wir dann gemeinsam den schwindenden Bestand an Gemeinsamkeit verbürgenden und stiftenden *Üblichkeiten* beklagen, ein Rekurs aber auf un-aufgeklärte Restbestände traditionaler Verhaltensordnungen oder allfälliger Substitute solch 'substantieller Sittlichkeit' in neuen Gemeinschaften, Betrieben und Organisationen scheint dem verwehrt, der Anspruch erhebt, vernünftig und rational handeln und erziehen zu wollen. Das aber scheint Gernot Böhme mit seinem Plädoyer für *Üblichkeiten* zu bestreiten. Diesem provokanten Widerstreit will ich hier kurz nachdenken.

Die von Böhme reklamierten *Üblichkeiten* verstehe ich dabei nicht als konsentiertere und jederzeit moralphilosophisch rekonstruierbare Regeln sozialer Verbände. Es sind Regeln, die vor ihrer ethischen Bewertung und unabhängig von unserer individuellen Einsicht in ihren Rechtsgrund, Geltung beanspruchen. Kurz, ich lese seinen Text als anthropologische Rechtfertigung sozial konstitutiver Regeln und Verhaltenserwartungen und ich lese sie als eine Art lebenspraktische Aufforderung, solche Regeln in ihrer kruden Geltung fürs erste zumindest und auf Zeit anzuerkennen. Ihre Anerken-

nung und Durchsetzung gelte dann nicht ihrem konkreten Inhalt, sondern allein der Regel, resp. der Achtung vor Regeln. Ihr Zweck bestünde so in einer Art Einübung der Regelbefolgung, bei der es gerade nicht auf deren Inhalt ankommt.

Wie lässt sich eine solche Position pädagogisch explizieren? Der Einfachheit halber will ich die beiden extremen Möglichkeiten ausschliessen, die erste, dass es sich bei den Üblichkeiten, die solcher Art zu respektieren seien, um gänzlich sinnlose Regeln und Verhaltenserwartungen handle, und die zweite, dass es sich dabei um offenkundig verbrecherische und lebensfeindliche Regeln handle. Diese beiden Fälle hier zu diskutieren fehlt mir der Raum. Ich nehme statt dessen als Beispiel die Tischsitten und die Regeln der Höflichkeit. Beide Bereiche stellen elementare Felder der Erziehung dar. Und die Einübung in die herrschenden Verhaltenserwartungen, in das sozial übliche Verhalten, kann als Kerngeschäft erzieherischer Anstrengung bis auf den heutigen Tag angesehen werden. Manches von dem, was da erwartet und durchgesetzt wird, hält einer aufgeklärten Begründung kaum stand, erweist sich schnell als blosser Gewohnheit ohne überzeugende Begründung, oder relativiert sich mit Blick auf Sitten und Gebräuche anderer. Sollen wir deshalb auf die Einübung solcher Regelerwartungen verzichten, ihre Durchsetzung nur soweit erwirken, als ihre Erfüllung auch mit innerer Überzeugung und Anerkennung erfolgen kann? Die Meinungen darüber werden auseinander gehen. Was spricht für die erzieherische Einübung und Durchsetzung solcher Üblichkeiten?

Die praktische Klugheit zum Beispiel mit Blick auf das gesellschaftliche Fortkommen oder soziale Rücksicht, gesellige Verbindlichkeit im Umgang mit Fremden und Andern. Der freundliche Gruss braucht kein Zeichen echter Zuneigung zu sein, keiner Wärme des Herzens zu entspringen. Es genügt, dass er seinen Zweck erfülle, mir selbst und andern Raum lässt oder schafft, zu tun und zu erreichen, was ich begehre. Entgegen erstem Anschein ist solche Amoralität oder moralische Indifferenz nicht schon unmoralisch. Dass der kluge Kalkül mit den Erwartungen anderer, dass die nutzbringenden Anpassungsleistungen der Subjekte nicht bloss legitim sind, sondern darüber hinaus eine eigene moralische Dignität haben, darauf macht Kant in seiner "Anthropologie in pragmatischer Absicht" (§14 *Vom erlaubten moralischen Schein*) aufmerksam, wo er dem blossen 'moralischen Schein' 'der Achtung vor den Andern, der Sittsamkeit, der Uneigennützigkeit' die Wirkung zutraut, dass 'was geraume Zeit nur gekünstelt', also ohne innere Zustimmung getan werde, 'nach und nach wohl wirklich erweckt' und 'in die Gesinnung' übergehe. In diesem Sinne mag man die Höflichkeit mit André Comte-Sponville eine minimale Tugend nennen, weil sie, ohne schon eine solche zu sein, als elementare Bereitschaft zur Anerkennung anderer doch eine Art Vorstufe zu ihr darstelle. Wenn man den Gedanken etwas erweitert, könnten dann besagte Üblichkeiten auch 'minimale Sittlichkeit' heissen. Es sind nicht die aufgeklärten und universalisierten Regeln, auf die so rekurriert wird, nicht ihr Inhalt, sondern ihre Regelhaftigkeit selbst. In der Achtung vor den Regeln, aus denen jede Moral bestehe, liege das Wesen jeder Sittlichkeit, meint denn auch Jean Piaget. Darin möchte ich den pädagogisch verteidigbaren Sinn des Rekurses auf Üblichkeiten sehen.

Pädagogisch scheint mir der Rekurs auf Üblichkeiten nicht auch schon einen Verzicht auf reflexiv einzuführende und konsentierbare Regeln zu meinen. Er ist we-

der Plädoyer für einen generellen Begründungsverzicht, noch gar negiert er eine prinzipielle ethische Rechtfertigungsbedürftigkeit von *Üblichkeiten*. Aber er behauptet ihre lebenspraktische und zumal erzieherische Verbindlichkeit vor ihrer Rechtfertigung. Darin scheint die klassische pädagogische Antinomie auf, das doppelte pädagogische Interesse an der sozialisatorischen Rekonstruktion der Gemeinsamkeit stiftenden *Üblichkeiten* und ihrer Aufklärung und Überholung. Zwar muss die Überwindung blosser *Üblichkeiten* und ihre Aufhebung in selbstbestimmte und gerechtfertigte Handlungsmaximen Ziel erzieherischer Anstrengung sein, doch ist deren faktische Geltung und Befolgung zugleich Voraussetzung solcher Bemühungen. Eine praktisch erzieherische Klärung von Geltungsansprüchen setzt die Geltung von dafür erforderlichen Regeln der Anerkennung von Regeln voraus. Darin liegt meines Erachtens die pädagogische Unentbehrlichkeit des *Üblichen*, eine Rechtfertigung *nota bene* ohne jeden Rekurs auf institutionstheoretische Entlastungsargumente. Der aufklärerische Grundsatz, "*es könnte alles auch ganz anders sein*", taugt zwar als theoretische Reflexions-, aber nicht als pädagogische Handlungsmaxime, wo Geltungsansprüche aller erst erlebt und als aufklärungsbedürftig erkannt erfahren werden sollen. Das Verhältnis von Initiation und Reflexion lässt sich in Erziehungs- wie Bildungsprozessen nicht beliebig umschichten oder gar umdrehen. Wer erzieht, wer lehrt, benötigt einen Standpunkt, der zwar grundsätzlich, aber nicht jederzeit hinterfragbar und disponibel sein kann. Dogmatik ist, so gesehen, eine elementare Bedingung in Erziehungs- und Bildungsprozessen. Freilich muss es eine Dogmatik auf Zeit sein, eine wittgensteinsche Leiter eben, die man, oben angekommen, wegwerfen kann. Zumindest aus pädagogischer Sicht hat der Prozess der Rationalisierung und Subjektivierung der Lebensformen zwar die Reichweite und faktische Geltung von *Üblichkeiten* verändert, nicht aber das Faktum und die Unentbehrlichkeit eines Typus tradierter und verbindlich regulierter sozialer Erwartungshorizonte. Daran erinnert zu haben, ist das Verdienst von Böhmes Plädoyer für *Üblichkeiten*.

Gernot Böhmes "Üblichkeiten": eine Replik¹

Anton Hügli

Es gibt gute gesellschaftstheoretische und gute pädagogische Gründe, die Frage der Üblichkeiten, nach dem also, was man tut, weil man es am jeweiligen Ort so tut, zum Thema der Pädagogik zu machen.

Die gesellschaftstheoretischen Gründe ergeben sich aus dem bekannten, von Böhme selber dargelegten Befund (Böhme, 1999, S. 39), dass mit zunehmender Ausdifferenzierung der neuzeitlichen Gesellschaft auch die "substantielle Sittlichkeit" der "sittlichen Institutionen" wie Familie und Staat sich aufzulösen beginnt. Der Einzelne ist nicht mehr unmittelbar eingebunden in das Ethos einer Gemeinschaft, sondern mehr oder weniger abstraktes Atom in der vom Staat getrennten Gesellschaft. Dieser Prozess der Ent-Traditionalisierung wurde - zeitepochal - noch beschleunigt durch die in den siebziger Jahren einsetzende Lockerung und "Informalisierung" der Sozialformen: strenge Etikette, rigide Verhaltensnormierungen und disziplinierende Regelungen sind immer weniger gefragt, Alltagssituationen offen, die gegenseitigen Erwartungen diffus. Die Formen des Zusammenlebens müssen insbesondere in Familie und Schule immer wieder neu ausgehandelt werden. Pädagogisch ist darum in der Tat ein Korrektiv angesagt und nicht eine weitere Verstärkung dieses Trends: durch klar strukturierte Zeitabläufe und Arbeitsformen, Regeln des Gruppenverhaltens und Rituale, die Verhaltenssicherheit gewähren und die Anerkennung der gegenseitigen Rechte und Pflichten garantieren. Grösste Bedeutung erhält aus diesem Grund, was von Hentig die drei grossen "R" nennt: "Reviere bilden, sich Regeln machen, bestimmte Rituale einhalten" (von Hentig, 1993). Kein Zweifel also: mit dem Thema Üblichkeiten hat Böhme einen zentralen pädagogischen Punkt getroffen. Ein zusätzlicher Grund, gegen die zeitbedingte institutionelle Diffusität mit der Schaffung von Üblichkeiten durch informelle normative Übereinkunft anzugehen, ergibt sich auch daraus, dass alle alternativen Regelungen - durch technische Imperative z.B., rechtliche Vorgaben, monetäre oder bürokratische Mittel - zu jenem pathologischen Sozialverhalten führen, das Habermas (1991, S. 522 ff.) unter dem Stichwort "Kolonialisierung der Lebenswelt" auf eindrückliche Weise beschrieben hat.

Nicht mehr zu folgen vermag ich Böhme allerdings, wo er die Üblichkeiten, wie ich dies nennen würde, ideologisch zu überziehen beginnt und dabei Dinge trennt, die man nicht trennen kann, und zusammenwirft, was unterschieden werden müsste. Mein Haupteinwand richtet sich gegen die von Böhme postulierte Auslagerung der Üblichkeiten aus dem Zuständigkeitsbereich der philosophischen Ethik in eine als Sozialisationsagentur verstandene Pädagogik unter Anleitung der empirischen Sozialwissenschaften. Diese Zuordnung ist der gesellschaftlichen Problemlage nicht angemessen, moralphilosophisch schief und für die Pädagogik fatal.

Der Problemlage nicht angemessen: Das Problem der Moderne besteht eben darin, dass Traditionen zerbrechen, Üblichkeiten erodieren und fraglos Gültiges seine

¹ Ich beziehe mich im Folgenden vor allem auf zwei Texte:

- Böhme, G. (1999). Substantielle Sittlichkeit oder "Das Übliche", EU 3/99, S. 37-42.
- Böhme, G. (1997). *Ethik im Kontext. Über den Umgang mit ernststen Fragen*. Frankfurt/M.

faktische Geltung verliert. In dieser Situation hilft es jedoch nicht, sich - unter Verzicht auf philosophische Ethik - auf das zu berufen, was immer schon "Schick und Brauch" war und Verhaltensvorschläge legitimieren zu wollen durch Rückverweis auf Tradition. Dies war - der von Böhme bemühten Antike-Interpretation Hegels zum Trotz - schon in Bezug auf die Wiederherstellung der substantiellen Sittlichkeit der antiken Polis ein verfehltes Unternehmen (Böhme, 1999, 38 f.). Sittlichkeit stellt sich nicht dadurch wieder her, dass man Sokrates zum Schweigen bringt; denn nicht Sokrates hat die substantielle Sittlichkeit der Polis aufgelöst. Diese Auflösung war vielmehr längst eingetreten, gefördert noch durch die zersetzende Tätigkeit der Sophisten, und die Antwort des Sokrates war die einzig mögliche Antwort auf diese Situation: Wenn alles in Frage gestellt und alles reflexiv geworden ist, kann "Sittlichkeit" nur noch auf höherer Stufe - mit Hilfe der Reflexion - wieder hergestellt werden.

Dies ist denn auch die welthistorisch entscheidende Bedeutung der ersten Aufklärung im Griechenland des 4. und 5. Jahrhunderts, die sich auch ontogenetisch wiederholt, wie die Moraltheorien Piagets und Kohlbergs belegen. Individuen, welche die Stufe der konventionellen Moral überschritten haben, können ein neues Fundament nur noch finden in der Idee einer die einzelnen Gruppen übergreifenden Einheit und - auf höchster Stufe schliesslich - in den Prinzipien einer universalen Moral. Sich diesem Schritt über die konventionelle Moral hinaus zu verweigern, wäre in der Tat das, was Habermas mit Blick auf den analogen Versuch von Arnold Gehlen als "nachgeahmte Substantialität" bezeichnet hat (Habermas, 1971, S. 107-126).

Die reflexive Schaffung neuer Verhaltensformen braucht sich dabei - und damit komme ich zum *moralphilosophischen Einwand* - keineswegs auf das innere Forum des Gewissens zu beschränken, vor dem ich mich - in innerlicher Einsamkeit - der Frage der Verallgemeinerungsfähigkeit meiner subjektiven Handlungsmaximen ergebe; denn die reflexive Bestimmung von Handlungsregeln lässt sich heute - nach der sprachphilosophischen Wende der Transzendentalphilosophie - wohl kaum mehr anders denken als ein kommunikatives, auf intersubjektive Verständigung angelegtes Unterfangen. Reflexion steht auch keineswegs im Gegensatz zu dem auch von mir begrüßten Bemühen, neue Üblichkeit zu schaffen. Jeder Universalisierungstest, gleichgültig welcher Provenienz, ob kantischer oder utilitaristischer Art, läuft darauf hinaus, dass ich mich, als Antwort auf die Frage, was ich tun soll, auf eine Maxime, eine Regel festlege, der ich künftig folgen will und die mithin zu den in meiner eigenen Praxis geltenden Üblichkeiten werden kann. Denn jede bewusste moralische Entscheidung, unter diesen und diesen bestimmten Umständen dies und dies zu tun, impliziert notwendigerweise, dasselbe auch unter relevant gleichen Umständen zu tun. In diesem Sinn lege ich mich mit jedem moralischen Urteil in meinem Handeln nicht nur auf die jeweilige Situation, sondern auch auf jede relevant gleiche Situation fest, lege also fest, was für mich auch künftig gelten soll. Wer nicht eine extreme Situationsethik vertritt, für die es immer nur Entscheidungen von Fall zu Fall gibt, wird diesem, in seinem Kern auf Kant zurückgehenden Universalisierungsgedanken, nicht widerstreiten können.

Aber sind solche Üblichkeiten in der individuellen Praxis nicht weit entfernt von allen sozialen, in einer Gruppe akzeptierten Üblichkeiten? Der Einwand ist nicht

unberechtigt. In der Moralphilosophie hat man darum auch immer schon einen zusätzlichen, noch näher an die sozialen Üblichkeiten führenden Schritt diskutiert. Unser Reflexionsvermögen wäre hoffnungslos überfordert, wenn wir immer wieder, für jeden konkreten Handlungsschritt, die entsprechende Handlungsregel finden müssten. Zu unserer Entlastung und zur Vereinfachung der moralischen Orientierung, so der Vorschlag, sollten wir uns darum darauf beschränken, ein einfaches Set von sehr allgemeinen, leicht handhabbaren und leicht erlernbaren Regeln bereit zu stellen, die unsere Entscheidungen in allen Standardsituationen leiten können. Die Unterscheidung zwischen diesen beiden Vorgehensweisen - minutiös und skrupulös auf einzelne Handlungsweisen bezogen oder generell für alle Standardfälle - entspricht der Unterscheidung, die John Stuart Mill mit der Unterscheidung zwischen Akt-Utilitarismus und Regel-Utilitarismus in die utilitaristische Diskussion eingebracht hat, die man aber analog auch für andere ethische Theorien, insbesondere auch solche der kantischen Spielart, fruchtbar machen könnte.

Sobald man die Suche nach einem allgemeinen Set von Handlungsregeln zusätzlich noch verbindet mit der Frage nach der möglichen Akzeptanz und den allfälligen Einführungs- und Befolgungskosten dieser Regeln in der jeweiligen gesellschaftlichen Situation, können wir damit jede beliebige Nähe zu den Üblichkeiten in G. Böhmes Sinn gewinnen: seine Üblichkeiten sind dann entweder selber schon solche Regeln oder, sofern sie bloss Konventionen darstellen, zumindest nicht im Widerspruch zu diesen Regeln und insofern moralisch legitim. Die Leitfrage bei der Bestimmung von Regeln dieser Art könnte dann etwa lauten: Welches Set von Üblichkeiten würdest du, in Präferenz zu jedem alternativen Set, - rationalerweise - für die Gesellschaft befürworten, in der du selber zu leben hast?

Auf der Suche nach derartigen Üblichkeiten liessen sich auch sinnvolle Anschlüsse finden an zahlreiche ältere oder neuere moralphilosophische Diskurse. Man könnte sich, beispielsweise, fragen, ob die so verstandenen Üblichkeiten nicht tatsächlich zusammenfallen mit den stillschweigend akzeptierten grundlegenden Prinzipien unserer Gesellschaft, und könnte sich auf die Spur jener Autoren begeben, die, wie am prominentesten John Rawls mit seiner Theorie der Gerechtigkeit, dieses Implizite explizit zu machen versuchen und in ein "reflexives Gleichgewicht" zu bringen. Man könnte sich aber auch fragen, ob wir hier nicht nach jenen Regeln suchen, die, im Sinne des "minimalen Inhalts des Naturrechts", wie es der Oxforder Rechtsphilosoph Hart bezeichnet hat, in jeder menschlichen Gesellschaft zu finden sein müssten, weil mit ihnen den Bedürfnissen von Menschen als Menschen Rechnung getragen wird (Hart, 1961, S. 189-195). Nicht weniger interessant könnte aber auch die Frage sein, die der israelische Philosoph Avishai Margalit in jüngster Zeit aufgeworfen hat: Ob wir unsere allzu hochgeschraubten Ansprüche in Bezug auf eine gerechte Gesellschaft nicht zurücknehmen und uns damit begnügen sollten, zumindest eine "anständige Gesellschaft" zu schaffen, eine Gesellschaft, die sich dadurch auszeichnet, dass ihre Institutionen Menschen nicht demütigen, das heisst in ihrer Selbstachtung verletzen oder erniedrigen (Margalit, 1997). Die Üblichkeiten einer solchen "anständigen" Gesellschaft könnten möglicherweise jenen am nächsten kommen, nach denen Böhme sucht.

Welche dieser Avenuen wir aber bei der Festlegung der *Üblichkeiten* immer auch beschreiten mögen, eines steht fest: Die einmal etablierte, intuitive, den *Üblichkeiten* folgende Handlungspraxis beruht nicht nur auf Reflexion, sondern muss auch jederzeit wieder auf die reflexive Begründungsebene hin überschritten werden können, denn sobald die intuitiven Regeln kollidieren und dilemmatische Situationen erzeugen oder neuartige Entscheidungen anstehen, für die es bislang noch keine Regelung gibt, wird eine Lösung wiederum nur durch erneute Reflexion gefunden werden können². Ein solcher neuer Regelungsbedarf, evoziert durch die neuen Handlungsmöglichkeiten des Menschen in Bezug auf seine innere und äussere Natur, ist auch genau die Hauptherausforderung für die ethische Theorie, und die Antwort auf diese Herausforderung kann - entgegen Böhmes These - gerade nicht in der Berufung auf *Üblichkeiten* bestehen, sondern nur in sehr viel mehr Reflexion.³

Völlig verfehlt und fatal für die Pädagogik schliesslich wäre es, mit Böhme die empirischen Sozialwissenschaften ausschicken zu wollen auf die Suche nach den (stillschweigend akzeptierten) *Üblichkeiten* und der Pädagogik die Aufgabe zuzuweisen, der Jugend diese *Üblichkeiten* richtig "einzubläuen" (1999, S. 37). Dass es zur Feststellung dessen, was angeblich üblich ist, der Sozialwissenschaften bedarf, ist schon eo ipso nicht einleuchtend; denn entweder ist etwas üblich und mithin als solches auch bekannt, common sense gleichsam, oder es ist nicht (mehr) üblich und deswegen auch nicht bekannt. Was empirische Sozialwissenschaften im besten Fall zu Tage fördern können, sind entweder die in der Gesellschaft verbreiteten faktischen Verhaltensmuster oder aber die mehr oder weniger diffusen Vorstellungen darüber, welche Verhaltensweisen allgemein befolgt werden sollten oder de facto befolgt werden. Aber die sozialwissenschaftlichen Ergebnisse - falls sie überhaupt ein halbwegs kohärentes Bild ergeben - sagen uns nicht, warum wir uns gerade diese angeblich gängigen Verhaltensweisen zu Eigen machen und selber befolgen sollen, denn alle Feststellungen in Bezug auf das, was Leute sagen oder Leute tun, sind zunächst nichts anderes als deskriptive Sätze und aus deskriptiven Sätzen allein folgen bekanntlich - Stichwort "naturalistischer Fehlschluss" - keine präskriptiven Sätze, die uns sagen, was wir tun sollen. Die ethische Reflexion darüber, was tatsächlich getan werden soll, bleibt uns in keinem Fall erspart - ein Umstand übrigens, für den Böhme selber die schlagendsten Gründe liefert: "Eine Ethik nach Auschwitz muss damit rechnen, dass die gängigen *Üblichkeiten* schreiendes Unrecht sein können" (1997, S. 54 ff.). Das Fatalste aber wäre es - vor diesem Hintergrund - die Pädagogik zur

² Diese Unterschiede und Zusammenhänge wohl am klarsten herausgearbeitet hat Hare (1981, S. 44-64) mit seiner zentralen Unterscheidung zwischen "kritischem" und "intuitivem" moralischen Denken. Hares Trennungslinie (von der er allerdings zwingend aufzeigt, dass es keine unüberschreitbare sein darf) scheint genau jenem Unterschied zu entsprechen, den Böhme vor Augen hat mit seiner Abgrenzung zwischen "den Fragen, bei denen es uns ernst ist" und der "Domäne der *Üblichkeiten*" (1997, S. 37). Ob es allerdings nur dort ernst wird, wo man *Üblichkeiten* auf kritisches Denken hin überschreitet, und vielleicht nicht auch dort, wo man an *Üblichkeiten* auch in aversiven Situationen, beispielsweise gegen den Druck der anderen festhält, sei hier dahingestellt.

³ Böhme scheint mir in diesem Punkt allerdings widersprüchlich: Auf der einen Seite behauptet er, dass als Antwort auf die heutigen gesellschaftlichen Probleme "nicht primär die philosophische Ethik gefragt sei, sondern vielmehr substantielle Sittlichkeit im hegelschen Sinne" (1999, S. 37), auf der anderen Seite räumt er selber ein, dass es ohne moralische Argumentation und ohne Rationalität nicht "zur Etablierung gesellschaftlicher Konventionen" kommen könne (1997, S. 168).

Vollstreckerin der von den empirischen Sozialwissenschaften zu Tage geförderten Verhaltensmuster zu machen, denn dies käme einer Einladung gleich zur Instrumentalisierung und Infantilisierung der Pädagogik. Auf der Einhaltung von Üblichkeiten zu bestehen, ist - siehe Eingangsbemerkung - eine wichtige Aufgabe von Erziehenden und Unterrichtenden, aber eine Aufgabe, die sie sinnvoll nur erfüllen können, wenn sie selber den Sinn dessen einsehen, was sie tun, und auch die Reflexion nachvollziehen können, die hinter den jeweiligen Üblichkeiten steht - oder zumindest stehen könnte. Mehr noch, sie müssten auch den zu Erziehenden die Augen dafür schärfen, dass man Üblichkeiten nicht blind vertrauen kann, sondern am Ende immer auf Reflexion und eigene Urteilskraft angewiesen ist. Was für praktizierende Pädagoginnen und Pädagogen gilt, gilt jedoch in eminentem Sinne noch für jene Disziplin, deren Hauptfunktion darin besteht, das pädagogische Tun theoretisch zu erhellen: die Pädagogik.

Eine Pädagogik, die nicht selber über ethische Reflexion verfügt und die heranwachsende Generation - und allen voran die pädagogisch Tätigen - zu ethischer Reflexion anleiten kann, läuft all dem entgegen, was eine der Humanität und einer besseren Gesellschaft verpflichtete Pädagogik zu leisten hätte. Die Kompetenz zu ethischer Reflexion aber und zur Orientierung im ethischen Feld erwirbt man sich, wenn überhaupt, nur in der Auseinandersetzung mit jener Disziplin, die von alters her dafür zuständig ist: die philosophische Ethik.⁴

Literatur

- Böhme, G. (1999). Substantielle Sittlichkeit oder "Das Übliche", EU 3/99, S. 37-42.
 Böhme, G. (1997). *Ethik im Kontext. Über den Umgang mit ernststen Fragen*. Frankfurt/M.
 Brandt, R.A. (1979). *Theory of the Good and Right*. Oxford.
 Habermas, J. (1971). *Philosophisch-politische Profile*. Frankfurt/M.
 Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Bd. 2*. Frankfurt/M.
 Hare, R.M. (1981). *Moral Thinking. Its Levels, Method and Point*. Oxford.
 Hart, H.L.A. (1996). *The Concept of Law*. Oxford.
 Hügli, A. (1999). *Philosophie und Pädagogik*. Darmstadt.
 Margalit, A. (1997). *Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung*. Berlin.
 Richard, A. & Brandt, A. (1979). *A Theory of the Good and Right*. Oxford.
 Von Hentig, H. (1993). *Die Schule neu denken*. München.

⁴ Dies ist das Hauptmotiv meines Plädoyers für eine Rückbindung der Pädagogik an die Philosophie (vgl. Hügli, 1999).

Antwort auf Anton Hügli Replik

Gernot Böhme

Die Replik von Prof. Hügli ist in ihrem Insistieren auf Reflexion, Universalität und philosophischer Ethik sehr sympathisch. Gleichwohl glaube ich, dass er den *Ernst der Lage* nicht wirklich wahrgenommen hat, d.h. die moralische Situation, in der wir uns befinden, nach den Erfahrungen des 20. Jahrhunderts. Es handelt sich kurz gesagt um das Zerbrechen der Einheit von Individualethik und Sozialethik, wie sie in Kants kategorischem Imperativ formuliert war. Dieser formulierte ja bekanntlich als oberstes Kriterium sittlichen Handelns die Universalisierbarkeit: Man solle nach der *Maxime* handeln, von der man zugleich wollen könne, dass sie allgemeines Gesetz werde. Was uns von Kant trennt, ist, dass Allgemeinheit etwas ist, was nicht dem Urteil des Einzelnen entspringen kann, sondern demokratisch ausgehandelt werden muss. Es trennt uns ferner von ihm die Erfahrung, dass das faktische Allgemeine – also das, was in handlungsrelevanter Reichweite von allen anerkannt wird – moralisch verwerflich sein kann. Beides schliesst natürlich die Forderung auf Universalisierbarkeit abzielender Reflexion und Argumentation nicht aus, sondern fordert sie gerade. Hier tritt aber ein weiterer Gesichtspunkt hinzu, der beispielsweise von Descartes, nicht aber von Hügli gesehen wird: nämlich dass sittliche Entscheidungen unter Handlungsdruck stehen (da hatte Descartes zu seinem Konzept der *provisori-schen Moral* geführt). Es bleibt also dabei:

1. Man muss sich im alltäglichen Handeln zunächst und zumeist an das Übliche halten. Dies ist das faktische Allgemeine mittlerer Reichweite (es ist nur für die jeweils handlungsrelevante Bezugsgruppe gültig, also genau genommen partikularistisch)
2. Man muss als Einzelner im Prinzip auch zu *moralischen* Entscheidungen fähig sein, d.h. zu solchen, durch die man vom Üblichen abweicht, sei es, weil dieses sich als unzureichend erweist (etwa auf Grund neuerer technologischer Entwicklungen) oder sei es, dass es mit anderen Üblichkeiten konfligiert oder schliesslich unter *höheren* Gesichtspunkten (etwa Konzepten der Menschenwürde) als unmoralisch anzusehen ist.
3. Man muss sich durch moralische Argumentationen für die Etablierung neuer Üblichkeiten (informeller oder auch gesetzlicher) engagieren.

Globalisierung und Individualisierung als Herausforderungen an eine reflexive Pädagogik - eine Replik auf Franz Schultheis

Rolf Dubs

Ausgangslage

Auf Wunsch der Redaktion nehme ich gerne Stellung zum Referat von Professor F. Schultheis am Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Locarno vom 2.-4. November 2000. Leider stehen mir vom Referat, das ich nicht anhören konnte, nur die Zusammenfassung der Berichterstatter sowie Teile der schriftlichen Fassung, nicht aber das ganze Referat, zur Verfügung.

Manchmal muss - gar wenn er gehört werden will - auch ein Wissenschaftler polarisieren. Dies wird er umso eher tun, je mehr er die Öffentlichkeit für etwas sensibilisieren will, was ihm ein besonderes Anliegen ist. Dass dies hier zutrifft, zeigt Professor Schultheis mit dem anerkennenswerten und mutigen persönlichen Einstieg in den Vortrag. Lange waren jungen Menschen, die nicht einer gehobenen (meistens reichen und damit der Wirtschaft verbundenen) Schicht angehörten, soziale und finanzielle Aufstiegsmöglichkeiten verwehrt. Dank der Bildungskrise und der nachfolgenden Bildungsexpansion blieb ihm das Schicksal "unterer Arbeit" erspart. Deshalb ist seine Warnung vor einem Neoliberalismus und Neokapitalismus, der in die Zeiten ungleicher Startchancen in unserem Bildungssystem zurückführen könnte, verständlich. Und seine Sorge, diese Entwicklung könnte die Schulen negativ beeinflussen, ist ernst zu nehmen.

Bedauerlich ist nun aber, wie polarisierend und undifferenziert er mit der Thematik umgeht: Man wähle das Paradigma des "homo oeconomicus" in einer freien Wirtschaft, verabsolutiere es undifferenziert, füge zur "Beweisführung" ein besonders geeignetes, wissenschaftlich erforschtes Beispiel an und bringe es mit einer Erscheinung (Beratung im Stil von McKinsey) in Verbindung, mit welcher aufgrund verschiedener negativ wahrgenommener Erscheinungen die gesamte Wirtschaft samt ihren Trägern verteufelt werden kann. Besonders fragwürdig wird das Ganze, wenn daraus auch noch Konsequenzen für die künftige Gestaltung der Schule abgeleitet werden. Parteilichkeit als normative Grundlage muss wissenschaftlich akzeptiert sein. Von einem Wissenschaftler muss aber auch unter dieser Voraussetzung ein Bemühen um Differenzierung spürbar sein, was in diesem Referat nicht der Fall ist.

Fehlentwicklungen in der Wirtschaft

Ein Vertreter einer fortschrittsoptimistischen Auffassung zur Entwicklung der Wirtschaft, wie ich es bin, wäre zutiefst unehrlich, wenn er in seiner Analyse nicht auf die gegenwärtigen Probleme des wirtschaftlichen Geschehens einginge. Der Rückfall einzelner Führungskräfte in der Wirtschaft sowie der Investoren (wozu auch viele Pensionskassen selbst staatlicher Institutionen zählen) in das kurzfristige Gewinnmaximierungsdenken; das Ausplündern von Unternehmungen durch Kader mit Abfindungen, Boni und Optionsprogrammen; die undifferenzierten Forderungen nach

Abbau von staatlichen Leistungen im Hinblick auf Steuersenkungen zugunsten höherer Einkommenschichten oder die ausschliesslich auf den maximalen Gewinn ausgerichteten Aktivitäten vieler - nicht aller - Beratungsgesellschaften, sind bedenkliche Fehlentwicklungen, denn sie tragen nicht nur zur Verschärfung der sozialen Gegensätze bei, sondern sie gefährden auch den langfristigen Fortbestand einer freiheitlichen Wirtschaftsordnung. Es käme aber einer Beleidigung vieler Unternehmer und Manager gleich, würde man behaupten, alle hielten bei ihren Entscheidungen ausschliesslich am Paradigma der Gewinnmaximierung fest. Längst hat das von der Theorie entwickelte Paradigma des "Gewinns unter Nebenbedingungen" in der alltäglichen Unternehmensführung Eingang gefunden, d.h. Führungskräfte orientieren sich im Hinblick auf die langfristige Erhaltung der Unternehmungen nicht mehr nur am Gewinn, sondern sie beziehen bei ihren Entscheidungen weitere Kriterien in die Lagebeurteilung mit ein. Sie nehmen also beispielsweise zulasten des Gewinns Umweltschutzinvestitionen vor; sie passen die Löhne und Sozialleistungen an, um Mitarbeitende dem Betrieb zu erhalten, oder sie ergreifen Massnahmen, um das Betriebsklima und die Arbeitszufriedenheit zu erhöhen usw. Leider ist es nun so, dass sich viele Manager ernsthaft um dieses Paradigma bemühen, während sich andere überhaupt nicht darum kümmern. Deshalb ist die Streuung zwischen sich um eine langfristig positive Entwicklung der Wirtschaft bemühten Managern und sturen Gewinnmaximierern, also verantwortungsbewussten und verantwortungslosen Managern, gross, eine Erscheinung die jedoch überall zu beobachten ist, wenn es um menschliches Handeln geht.

Zielkonflikte als Krux wirtschaftlichen Entscheidens

Was Kritiker von wirtschaftlichen Entscheidungen übersehen, sind die vielen Zielkonflikte. Im Gegensatz zu früher lassen sich zu wirtschaftlichen Problemen nicht mehr nur richtige und falsche Entscheidungen treffen, sondern jeder Entscheid beruht auf einem Abwägen von Vorteilen und Nachteilen mehrerer möglicher Lösungen. Wesentlich ist dabei die Frage, anhand welcher Kriterien die Beurteilung der Vorteile und Nachteile erfolgt. Der verantwortungsvolle Unternehmer beachtet dabei sowohl wirtschaftlich-rationale als auch wirtschaftsethische Aspekte, womit also auch das Normative ausdrücklich angesprochen ist. Dies sei an einem Beispiel verdeutlicht: In der sich verschärfenden Konkurrenz mit Preissenkungen auf allen Märkten kommt ein Unternehmer in die Verlustzone. Eine Reaktion darauf kann ein Kostensenkungsprogramm mit Entlassungen sein. Diese Lösung wird vor allem dann gewählt, wenn die Lohnkosten anteilig sehr hoch sind. Der damit verbundene Zielkonflikt heisst: Erhaltung der Unternehmung mit Entlassungen oder keine Entlassungen und späterer Konkurs der Unternehmung. Es liegt auf der Hand, dass in vielen Fällen die Lösung mit Entlassungen langfristig einer Mehrzahl von Mitarbeitenden mehr bringt als der Konkurs. Wirtschaftsethisch entscheidend ist natürlich einmal mehr das Verhalten des Unternehmers: Hat er im Falle von Entlassungen einen Sozialplan? Wie betreut er die zu entlassenden Arbeitskräfte? Wie führt er die Entlassungen durch? Sicher gibt es "Raubritter", die sich im Sinne des zitierten Forschungsprojektes der Universität Neuenburg verhalten. Es gibt aber ebenso viele positive Gegenbeispiele. Auch hier: Differenzierung täte gut.

Die Zukunft der Wirtschaft

Die Wirtschaft ist auf Wachstum ausgerichtet, nicht zuletzt weil wir alle immer höhere Ansprüche stellen (auch Soziologieprofessoren verlangen immer mehr staatliche Unterstützung, die über Steuern zu finanzieren sind, was eine wachsende Wirtschaft voraussetzt). Die Globalisierung ermöglicht ein weiteres Wachstum. Sie verschärft aber zugleich den Wettbewerb und gibt ihm eine neue Dimension: diejenigen, die über ein grosses Wissen und Können verfügen, überleben diesen Wettbewerb am besten. Die anderen kommen auf die Verliererstrasse. Den Wettbewerb beschränken zu wollen ist nicht nur unreal (der menschliche Erfindergeist ist stark), sondern auch politisch nicht machbar, weil er letztlich zu einem Rückschlag des Wohlstandes führen würde. Dazu sind nicht nur die meisten Leute nicht bereit, sondern um das Wohlstandsgefälle zwischen reichen und armen Ländern zu vermindern, soziale und Umweltprobleme zu lösen, ist ein weiteres Wachstum notwendig, das sich in einem System der Konkurrenz - und dies belegt die neuste Geschichte nachdrücklich - am ehesten verwirklichen lässt. Damit entsteht aber der wahrscheinlich am schwierigsten zu lösende Zielkonflikt: Konkurrenz und Wachstum erhöhen den Wohlstand; sie verschärfen aber zugleich die sozialen Unterschiede und Ungerechtigkeiten, sofern nicht mit gezielten Massnahmen der Bildungs- und Sozialpolitik nachhaltig dagegen gewirkt wird.

Die Herausforderungen an die Bildungspolitik und die Pädagogik

Wenn man den bis hierhin vorgetragenen Gedanken folgt, so wird man zugestehen, dass die Employability (um Schultheis zu zitieren) in Zukunft noch bedeutsamer wird. Oder anders ausgedrückt: Wenn wir die jungen Menschen in der Schule nicht so auf die Berufstätigkeit und Lebensbewältigung vorbereiten, dass sie sich immer schneller an veränderte berufliche und wirtschaftliche Situationen anpassen können, so tragen wir die Verantwortung für zunehmend mehr Arbeitslose und sozial Ausgesteuerte. Entscheidend ist aber, wie die Pädagogik die hier mit Nachdruck vertretene Leistungsorientierung zur Berufs- und Lebensbewältigung in sinnvoller Weise verwirklichen will. Bis jetzt hat sie meines Erachtens ausser einer da und dort zu beobachtenden Polarisierung noch zu wenig geleistet: sie hat sich als Unterstützung sich abzeichnender Veränderungen und als Korrektiv von damit verbundenen Fehlentwicklungen zu verstehen; unterstützend, indem sie allen jungen Menschen Lebens- und Berufschancen eröffnet; korrigierend, indem sie der reinen Employability mit aller Kraft entgegentritt. Dies nicht nur der Wirtschaft, sondern vor allem auch gegenüber zu eindimensional denkender Politikerinnen und Politikern sowie Eltern, die nur noch wirtschaftlichen Forderungen folgen wollen. Dazu ein Beispiel. Englisch und Informatik werden für die Employability immer wichtiger. Interessanterweise sind es nun in erster Linie die Politik und die Eltern und weniger die Wirtschaft, welche diesen Unterricht schon auf der unteren Primarschulstufe fordern. Und weil irgendwo gekürzt werden muss, wählt man dafür den Handarbeits- und Hauswirtschaftsunterricht, dessen Lehrkräfte sich vielleicht mir ihren Lehrplänen etwas zu spät den veränderten Lebens- und Familienbedingungen angepasst haben, und die keine politische Lobby haben. Dass damit eine Verschiebung von einer

ganzheitlich ausgerichteten Pädagogik auf eine nackte Employability stattgefunden hat, ist kaum je von einem wissenschaftlichen Pädagogen reflektiert worden. Dies ist umso tragischer, als heute vielerorts auf der Primarschulstufe ein Informatikunterricht betrieben wird, der weder besonders sinnvoll ist noch von der Wirtschaft auf dieser Stufe gefordert wird. Wo ist hier das Korrektiv der Pädagogik?

Es liessen sich nahezu beliebig viele weitere Beispiele anführen. Jede langfristig denkende Führungskraft der Wirtschaft ist an kulturell motivierten Menschen interessiert, weil sie dort Musse und Entspannung finden. Welche didaktischen Konzepte bietet die Erziehungswissenschaft an, um solche kulturelle Motivationen zu schaffen? Ist sie nicht auf dem Weg, diesen Unterricht in der Beliebigkeit verkommen zu lassen oder ihn auf eine einseitig intellektuell-analytische Betrachtungsweise zu verlagern? Oder nehmen wir den Unterricht in Wirtschaftslehre. Wäre es nicht besser, statt ihn aufgrund negativer Einzelentscheidungen zu verteufeln, ihn für alle Schülerinnen und Schüler so auszugestalten, dass sie lernen, mit Zielkonflikten nicht nur rational, sondern auch aus wirtschaftlicher Sicht umzugehen mit dem Ziel, Menschen zu bilden, welche mit dem Paradigma des "Gewinns unter Nebenbedingungen" umgehen können und befähigt werden, einen Beitrag zur Humanisierung der Wirtschaft mit einem differenzierten Verständnis für Sachzwänge und Willensentscheidungen zu leisten.

Wo ich mich mit Franz Schultheis treffe

In der Beurteilung der Wirtschaft und ihrer Entwicklung liegen Schultheis und ich weit auseinander. Für mich ist Employability heute ein wesentliches Ziel für die Schule, denn sie allein eröffnet den jungen Menschen die Chancen für eine unabhängige Gestaltung der künftigen beruflichen Tätigkeit und für eine einigermaßen autonome Lebensgestaltung. Näher beieinander stehen wir aber mit der Feststellung, dass die Zielvorstellung der Employability die künftige Gestaltung der Schule nicht allein beherrschen soll. Es bedarf des Korrektivs der Pädagogik. Sie muss ein Konzept entwerfen, das Employability und Menschsein miteinander in Einklang bringt. Dies gelingt aber nur, wenn die Pädagogik die wirtschaftliche und gesellschaftliche Lagebeurteilung in differenzierter Weise und ohne polarisierende Annahmen vornimmt und nicht dogmatisch auf alte Formen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Rückgriff nimmt, die Bildungsvorstellungen verherrlichen, die weder unserer Zeit gerecht werden noch einen Beitrag zur Hinführung zu einer humaneren Welt zu leisten in der Lage sind.

Literatur

- Dubs, R. (2001). Grenzen ökonomischer Prinzipien aus pädagogischer Sicht. In H.A. Wüthrich, W.B. Winter & A. Philipp (Hrsg.), *Grenzen ökonomischen Denkens. Auf den Spuren einer dominanten Logik* (S. 289-303). Wiesbaden: Gabler.
- Euler, D. (2001). Pädagogik in der Wirtschaft. In K.A. Schachtschneider, H. Piper & M. Hübsch (Hrsg.), *Transport - Wirtschaft - Recht* (S. 473-488). Berlin: Duncker & Humblot.
- Heid, H. (2000). Unternehmensidentität. Über die Bedingungen ihrer Entwicklung. *ZBW*, 96 (1), 1-11.

Verstrickte Soziologie, lineare Pädagogik

Hermann J. Forneck

Kaum einen Steinwurf weit von meinem Geburtsort liegt der von Franz Schultheis, wie aus den biografischen Verortungen seines soziologischen Engagements zu entnehmen ist. Wie es die biografischen Flugbahnen so mit sich gebracht haben, sind wir uns im Brexbachtal (jenem Tal, das von Bendorf, dem Geburtsort von Franz Schultheis, tief in den Westerwald reicht und an dessen Ende ein grosses Pfadfinderlager liegt) wahrscheinlich nie begegnet. Aber noch nicht einmal dieser biografische Fluchtpunkt des wissenschaftlichen Arbeitens scheint mir gewiss; zumindest zweifle ich, ob es so eindeutig, so wenig von Ambivalenzen besetzt ist, wie dies der Autor schildert. Und mir scheinen durch diese Form der biografischen Reflexion eigenartige Zwiespältigkeiten zu entstehen, nämlich eine bestimmte Lesart gesellschaftlicher Entwicklungen, der man immer auch eine andere entgegensetzen kann und muss(?).

Die andere Lesart betrifft den 'neuen Geist des Kapitalismus', also jene Entwicklungen, die Schultheis als makro- und mikrostrukturelle Veränderungen bezeichnet. Das beginnt bei der Rezeption von Becks Individualisierungsthese, die er als Affirmation gegenüber dem neuen 'Geist des Kapitalismus' versteht. In der Tat sind Becks Publikationen durch einen optimistischen Grundzug gekennzeichnet; dort aber, wo sie explizit analytisch werden, enthalten sie ein kritisches Potential. Ich lese die eigentlich analytischen Passagen z.B. in der Risikogesellschaft anders: Individualisierung ist dort ein gesellschaftlicher Prozess, der drei Momente, Freisetzung, Entzauberung, neue Kontrolle, hat (Beck, 1986, S. 206). Modernisierung ist also nicht die grosse Freiheitsversprechung, sondern ein Prozess der Umstrukturierung einer bestehenden Gesellschaftsstruktur, an dessen Ende neue Strukturen, neue Kontrollmechanismen stehen.

In diesem Prozess diagnostiziert Schultheis einige strukturell erkennbare Entwicklungslinien: Die Zunahme von sozialer Ungleichheit, die Schwächung des modernen Staates, Wandel des Menschenbildes, also des gesellschaftlichen Subjektideals. Dies sind den gegenwärtigen Modernisierungsprozessen mögliche inhärente Tendenzen. Allerdings wird unterstellt, die neoliberale Ökonomisierung sei erfolgreich durchgesetzt. Dabei häufen sich schon auf den ersten Blick die Grenzen einer solchen Politik nicht nur bei den nationalen Renommiergesellschaften Swissair und Daimler-Chrysler. Die Wachstumsraten sind unter der new economy gegenüber der keynsianisch orientierten Politik deutlich gesunken. Sennet verweist darüber hinaus auf die firmeninternen Kosten der 'Präkarisierung' (wie Schultheis die zunehmende Instabilität der Arbeits- und Lebensbedingungen nennt), des Verlustes der Identifikation mit der Firma (Sennett, 1998). Tatsächlich scheint die Fusionierungs-, Rationalisierungs- und Neustrukturierungspolitik erhebliche Folgewirkungen zu evozieren, die sich gesellschaftlich in einer Wachstumsschwächung niederschlagen. Es ist absehbar, dass die sozialen Auseinandersetzungen um diese Folgewirkungen zunehmen werden. Ob in diesem Prozess die Staatsquote dauerhaft und merklich gesenkt werden wird, scheint mir persönlich noch nicht ausgemacht.

Das Verhältnis von Schule und Staat, von Schule und Gesellschaft wandelt sich durch eine neoliberale Politik in der Tat (Forneck, 1997). Die bestehenden staatlichen Steuerungsmechanismen werden durch neue ersetzt; traditionelle Formen der Qualitätssicherung (Schulaufsicht, Schulbesuche) durch ergänzende Formen (Leistungslohn, Benchmarking etc.) 'erweitert'. Aber all dies macht nicht die wesentliche Transformation aus.

Das sich wandelnde Verhältnis von Schule und Gesellschaft setzt das bisher in der Pädagogik unterstellte Voraussetzungsverhältnis außer Kraft. Wir sind bisher davon ausgegangen, dass die familiären Lebensumwelten eine orientierende Wirkung entfalteten, Kindern und Jugendlichen einen klaren normativen Lebensentwurf vermittelten. Die pädagogische Aufgabe bestand dann darin, den pädagogischen Umgang mit einer höheren Rationalität zu gestalten, indem wir den Kindern und Jugendlichen Optionen (gegenüber ihrer bisherigen Sozialisation) aufwiesen. Die Determination wurde so pädagogisch in Freiheit umgewandelt: Individuen sollten in die Lage kommen, eine gegenüber ihrer Sozialisationsgeschichte freiere Wahl zu treffen. Pädagogisches Handeln gewann so durch eine vorgängige Determination ihre Legitimation, insofern als sie different zu dieser war.

Diese Voraussetzungen scheinen nun fraglich zu werden: "Einmal wird Freiheit gleichsam konkret apriorisch; es geht eben nicht darum, Subjektivität gegenüber sozialen Festsetzungen zu ermöglichen, vielmehr stellt sich die Aufgabe, diese Freiheit in einer Weise zu kultivieren, die sich nicht auf soziale Bedingungen, Inhalte und Normen berufen kann" (Winkler, 1987, S. 50).

Wenn Pädagogik sich nicht mehr als in einer Folge zu einem normierenden Sozialisationsprozeß stehend begründen kann, dann impliziert dies nicht das Ende der Pädagogik, sondern deren Bruch mit der bisherigen pädagogischen Tradition. Es kann keinen konstitutiven Bezug mehr auf Werte und Lebensstile von Institutionen und sozialen Gruppen geben, weil keiner unwidersprochen hegemonial ist. Auf der Ebene pädagogischer Pragmatik drückt sich dieser Bruch in der zu beobachtenden Subjektivierung des pädagogischen Geschehens aus. Die Legitimation pädagogischen Handelns wird auf das Subjekt zentriert, nicht mehr von einem materialen Konsens her gedacht. Die Antwort der Institution Bildung auf diese grundlegende Veränderung besteht in der Umstellung des Ziels pädagogischer Einwirkung, in der "Umstellung von entlastenden Traditionen auf Ich-Leistungen" (Combe & Buchen, 1996, S. 280). Schule als gesellschaftliche sozialisatorische Institution soll 'subjektive Modernität' als funktionales Korrelat zu gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen hervorbringen. Darin besteht ihre allgemeine Funktionalität (Forneck, 2001). Aber auch diese Funktionalisierung ist nicht nur Zurichtung. Sie ist einerseits eine Praktik der Macht (Foucault) und entzieht sich zugleich dieser auch immer. Die Spannungsverhältnisse, denen die Profession ausgesetzt ist, wandeln sich, aber, und dies ist meine letzte andere Lesart von Modernisierungsprozessen, ob sie zunehmen, das scheint mir zweifelhaft.

Literatur

- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.
- Combe, A. & Buchen, S. (1996). *Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen*. Weinheim.
- Forneck, H.J. (1997). Wirkungsorientierte Schulen! Skeptische Überlegungen zu- gegenwärtigen Reformdiskussion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 69-81.
- Forneck, H.J. (2001). Schulentwicklung als tautologischer Prozess. Schulentwicklungskonzepte und ambivalente Modernisierungsprozesse. Erscheint in *Bildungsforschung und Bildungspraxis* (3).
- Sennett, R. (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin.
- Winkler, M. (1993). Das Allgemeine und das Besondere. Über sozialwissenschaftliche Zeitdiagnose und pädagogische Theorie aus Anlaß von Gerhard Schulzes "Erlebnisgesellschaft". *Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau*, 27, 42-51.
-

Schule zwischen Ernstfall und Zufall

Über lehrgangsförmige und nicht lehrgangsförmige Prozesse des Lernens und Verstehens¹

Horst Rumpf

Zunächst eine kleine Geschichte. In ihr steckt, etwas zeitverschoben und verfremdet, das ganze Problem: Der Lehrer Hans Reutimann beschreibt Erfahrungen als Schulkind in einem Schweizer Dorf vor sieben, acht Jahrzehnten: "Ich berichtete (als Schulkind) von Prinz, unserem Hund; kein Kind im Dorf hätte ihn mit einem anderen Hund verwechselt. Ich erzählte von Hector, unserem alternden Pferd, das wir liebten und für etwas Besonderes hielten; es gab kein zweites solches Pferd. Der Lehrer hörte es sich abwartend und, seiner Vielklassenschule wegen, immer mit etwas angespannter Geduld an und schien froh zu sein, wenn ich fertig war. Er horchte etwas Bestimmtes heraus, er wartete darauf, und wenn ich fertig war, hob er es mit zwei Fingern hoch, zeigte es uns und fügte es einem Lebewesen zu, das einfach "das Pferd" hiess. Er nahm meinem Erlebnis das Eigentliche, das was mich gedrängt hatte, davon zu erzählen, und legte es zu anderem, das er für ähnlich hielt. Auch Hector büsste dabei ein; er verlor das, was aus ihm Hector machte, und er tat mir leid. Obwohl der Lehrer keinen Hund, kein Pferd, nicht eine einzige Kuh und nie ein neugeborenes Kälbchen besass, wusste er von ihnen allen etwas, das offenbar wichtiger war als unser einmaliges Erlebnis. Er schien viele Hunde, Dutzende von Pferden und unzählige Kälbchen, vor allem aber *den* Hund, *das* Pferd und *das* Kälbchen zu kennen. Er wusste Allgemeines, auf das es offenbar ankam und das für alle ein wenig und für keines ganz galt. Indem er unser Erlebnis in ein Abteil legte, das anscheinend darauf gewartet hatte, stellte er sich darüber. Dabei hatte er es gar nicht verstanden; er hatte es nicht wirklich zu sich eingelassen. Wir hatten etwas erlebt, es war uns etwas widerfahren..." (Reutimann, o.J., S. 59 f.). Man könnte auch sagen: Schulunterricht ist dazu angetreten, Weltwissen von Ernstfällen und Zufällen zu reinigen, das heisst aber ihm die Wucht des Konkreten und Einmaligen zu nehmen – nicht aus böser Absicht, sondern um es ungestörten Lernvorgängen zugänglich zu machen. Und in dieser Reinigung und Distanzierung liegt, wenn nicht viele Zeichen trügen, heute unser zentrales Schulproblem. Ich riskiere dazu einige systematische Sätze, auch in Erinnerung an das Schicksal von Prinz und Hector anlässlich ihrer Verwandlung in Lehrstoff.

(1) Schule ist eine künstliche Angelegenheit. Das Schulhaus ist abgegrenzt von der räumlichen Umwelt. Die Schulzeit ist ausgegrenzt aus der Alltagszeit und in minutengenaue Parzellen eingeteilt, Anfang und Ende liegen fest. Und die Lerninhalte sind in eine Passform gebracht, die sich diesen Umrissen fügt.

(2) Wozu diese Künstlichkeit? Weil man es offenbar seit geraumer Zeit nicht mehr dem laufenden Leben überlassen kann und mag, ob und was sich Heranwachsende von der Welt, die sie erwartet, lernend aneignen. So gesehen hat Schule den Charak-

¹ Vortrag vor der Staatlichen Schulsynode Basel Stadt vom 4. April 2001.

ter einer Abwehrmassnahme gegen die Zufälle und Ernstfälle des wirklichen Lebens – jedenfalls gegen das, was aus diesen Zufällen und Ernstfällen an Können, Wissen und Verstehen herauspringt. Es gilt als sprunghaft, unsolide, zufällig, windig, kaum überprüfbar.

(3) Man hat gesagt (Kokemohr, 1985), Schule sei eine Erfindung, um in einer Gesellschaft bei deren Mitgliedern "allgemeine Orientierungen" durchzusetzen – sie ziele also im Kern darauf, die vielerlei Aufsplitterungen der Lebenswelten zu überformen durch eine allgemeine Sprache, durch ein allgemeines Wissen, eine allgemeine Vorstellung dessen, was in einer Kultur für gut und schön und richtig zu gelten habe. Moderner gesprochen: Es geht um die Entprovinzialisierung der Geister und der Sinne. Es handelt sich um eine Aufgabe, die aus der fortschreitenden Verflechtung der Menschen in immer längere Abhängigkeitsketten folgt. Die voneinander Abhängigen müssen Gemeinsamkeiten haben, sonst zerreißen die Netze.

(4) Aus alledem folgt für den Zuschnitt der Lerninhalte und der Lernprozesse eine ganze Menge: das Lehren muss dafür sorgen, dass die Lernenden sich abtosseln und loslösen von ihren gar zu privaten Stimmungen, Liebhabereien, Eindrücken: sie müssen in überpersönliche Wissenshorizonte und Kommunikationsformen einrücken. Das Wissen muss systematisch angeordnet auftauchen, die zu lernenden Fähigkeiten sind im Interesse der optimalen Lehr- und Übbarkeit zu zergliedern und stufenweise einzustudieren. So passen sie in die Lehrstunden, die die Schulzeit bilden. Die Welt, das Wissen von ihr und ihrer Kultur, kommt also in der Schule unweigerlich in einen eigenen Aggregatzustand: vereinfacht, systematisiert, in Stufen lernbar auch für Anfänger, eingepasst in den Rahmen einer Institution. In gewisser Weise ist also Schulwissen und Schullernen prinzipiell gereinigt vom Ernst des wirklichen Lebens. Das ist seine Stärke und sein Elend. Beides.

(5) Dieser Aggregatzustand hat eine grosse Affinität zu bestimmten Formen, die Welt abzubilden. Sie verliert notgedrungen von ihrer sinnlichen Dichte, ihrer Widerständigkeit. Menschen können ja wunderbarerweise Erfahrungen und Gedanken in Sprache, Bilder, Klänge verwandeln und so festhalten, speichern, an andere weitergeben. Und es ist nur zu verständlich, dass die Schule bei ihren Ausgangsbedingungen auf dieses Instrument gewissermassen gesprungen ist. Man kann die Welt des Wissens und der Kultur ins Schulzimmer hereinholen, ohne einen Schritt nach draussen in die Lebenswelt und ihre unberechenbaren Zufälle und Ernstfälle tun zu müssen. Das Schullernen müht sich infolgedessen seit alters vor allem daran ab, Welt und Kultur in symbolischen Medien, vorab in Sprache, Zahl und Bild kennen, verstehen, beherrschen zu lernen. Solches Schullernen bahnt auch eine Gleichheit, eine gewisse Konformität der Lernzustände und Lernergebnisse an. Alles in allem: eine grosse kulturelle Erfindung, diese künstliche Schule.

(6) So weit so gut: Seit geraumer Zeit, wohl auch seit es überhaupt Schule in diesem Sinn der westlichen Zivilisation gibt, wird die Praxis, die aus dieser Idee von Schule folgt, von Zweifeln an ihrer Triftigkeit begleitet. Die Zweifel setzen an dem Verhältnis dieser künstlichen Schul-Einrichtung zu der sie umgebenden und tragenden Lebenswelt aller Beteiligten an. Und das in zweifacher Hinsicht.

(7) So sehr es einerseits zum Wesen der künstlichen Schule gehört, deutliche Grenzen zu den Lebenswelten der Beteiligten aufrechtzuerhalten, so unabdingbar ist

sie doch auch angewiesen auf lebensweltliche Mitgiften von Lernenden und Lehrenden, die sie nicht in ihrer Regie hat. Konkret gesprochen: Wer nicht aus vor- und ausserschulischer Erfahrung weiss, - sagen wir - wie sich ein Tier anfühlt und bewegt oder was ein Windstoss ist oder auch das Gefühl von Geborgenheit oder der Erfahrung, für etwas verantwortlich zu sein, wer solches nicht aus Ernstfällen oder Zufällen des Lebens kennt, der wird niemals in Sprache oder Bild gefasste Darstellungen von Tieren, Menschen, Landschaften, Geschehnissen auffassen und verstehen können. Diese scheinbare Selbstverständlichkeit hat es in sich. Denn sie macht deutlich, dass etwas Fatales passieren könnte: Dem Schullernen könnte der Unterbau, der Humus gewissermassen, wegrutschen, wenn bestimmte ausserschulische Erfahrungen mit der wirklichen Welt abhanden kommen, zerfallen, aus welchen Gründen auch immer. Dann also wären Zufälle und Ernstfälle des wirklichen Lebens ausserhalb der Schulmauern und der Schulzeiten nicht das Abzuwehrende und das Fernzuhaltende - dann wären sie unabdingbare Voraussetzung, um nicht zu sagen sogar Lebenselixier des Schullernens. Die Mühlen der Symbolsysteme in den Medien könnten bald leer drehen, wenn die realen Erfahrungen mit der wirklichen Welt ausbleiben - das schrieb der Schweizer Pädagoge und Kognitionspsychologe Hans Aebli auf der letzten Seite seines zweibändigen Werkes "Denken, das Ordnen des Tuns" (Aebli, 1981).

(8) Die zweite, damit verwandte Gefahr für die künstliche Schule: Die Schulweisheit ist immer und seit je in Gefahr, aufgrund ihrer Verfügung über das symbolisch gefasste Wissen in Lehrbüchern, Lehrfilmen, Lehrmedien, den Kontakt zur Realität abzukappen. Das Schulwissen hat seit eh eine fatale Tendenz zum Besserwissen, zum Bescheidwissen - zur Verleugnung der Abgründe von Unbekanntheit und Zweifelhaftheit, die ja allem menschlichen und wissenschaftlichen Wissen unweigerlich anhaften, solange es redlich bleibt. Schulwissen hat es schwer, seiner Grenzen, seiner Entstehung und seiner Methoden bewusst zu bleiben. Wer über Schulwissen und Schul-Können verfügt ist infolgedessen fast immer der Gefahr ausgesetzt, andere Arten des Wissens und Lernens als unreif, chaotisch, vorläufig, ungesichert - kurz als unsolide aufzufassen und abzuwerten. Weil dieses in den Zufällen und Ernstfällen des Lebens entstehende und oft fast beiläufig abfallende Wissen eben keinen systematischen Charakter hat, weil es jäh und überraschend fast unbemerkt unter die Haut geht. Und doch ist kaum zu leugnen, dass es gerade die unvorhergesehenen Widerfahrnisse des laufenden Lebens sind, denen Menschen unvergessliche Einsichten und Entwicklungen verdanken. Sie fügen sich freilich keiner Schulweisheit und keinem zielorientierten, planbaren Curriculum. Wer das wirkliche Lernen gleichsetzt mit dem lehrgangsförmigen Lernen von Schul-Einrichtungen, verstellt sich den Blick auf die vielartigen Betroffenheiten, die dem Leben Farbe und Schicksal geben. Und ohne die auch die Schule austrocknet und erstarrt.

(9) Viele Suchbewegungen in der aktuellen Bildungslandschaft haben darin ihren Grund, dass die vielleicht in früheren Zeiten besser eingespielten Gleichgewichtsverhältnisse von Schule und Lebewelt außer Balance zu kommen drohen. Märkte ausserschulischen Lernens, praktisches Lernen, projektförmiges Lernen, handlungsorientierter Unterricht, Fahndung nach erweiterten Lernformen - sie alle tasten in unterschiedlichen Formen danach, dem Schullernen wieder Nährstoffe und Realerfahrungen entweder zuzuführen oder doch jedenfalls ihre Existenz zu gewährleisten, weil

ohne sie die systematische Unterrichtung leerzulaufen droht. Weil man, im Bild gesprochen, sich vorkommt wie jemand, der Schwimmbewegungen macht oder sie zu machen lehrt, ohne dass Wasser vorhanden ist. Wissen und Verstehen bedarf demnach eines sinnlichen und lebensweltlichen Untergrunds, den die Schule aufgrund ihrer Ausgrenzung nur sehr unzulänglich selbst bereitstellen kann. Lebendiges Wissen und Verstehen bedarf einer Unterströmung, sonst wird es steril. Es bedarf also immer auch der Anfrischung mit Zufällen und mit Ernstfällen, unsystematisch, diskontinuierlich, unplanbar, schräg. Auch das ist keine Verherrlichung von Chaoten-Beliebigkeit. Denn das Umgekehrte gilt genauso nachhaltig, gerade in einer Zivilisation, die durch und durch von Wissenschaft geprägt ist: Das Lernen in den Zufällen und Ernstfällen des Lebens bedarf auch, wenn es denn wirkliche Frucht in der Anwendbarkeit und der persönlichen Reife bringen soll, der Reflexion, des Abstands, der nachdenklichen Durchdringung und schliesslich der Ordnung – und alles das gelingt eben am ehesten in einer abgegrenzten Zone, die frei ist vom Aufprall immer neuer Anforderungen. Es geschieht das am ehesten in den Einrichtungen, die in unserer Kultur Schulen heissen – es wird kultiviert in Lehrgängen. Insofern sind nicht lehrgangsförmige und lehrgangsförmige Spielarten des Lehrens und Lernens aufeinander angewiesen. Die Berufsgefahr der Lehrerinnen und Lehrer in Schulen aller Art liegt darin, dass sie die Zufälle und Ernstfälle ausserhalb der Mauern entweder nicht kennen oder ihren Lernwert unterschätzen. Und die forschen Schulkritiker, die die Lernkultur von Schulen nur mehr als lebensferne Belehrungsmaschinen aburteilen – sie sind blind für die Bedeutung von Ruhe, Eindringlichkeit, Selbstkritik, Intensität, die allein möglich sind, wenn man vom Lebensgetümmel etwas Abstand gewinnt. Man muss die Tür hinter sich schliessen können, um sich über etwas klar zu werden. Das weiss jeder, der seine Lebenspraxis prüft. Hier liegt eine lebensweltliche Wurzel von Schule. Und von hier aus ist auch die vielberedete "Rückkehr zum Kerngeschäft" von Schule und Unterricht so zu denken, dass sie nicht zur Flucht in eine Festung wird, die von der bösen und chaotischen Welt draussen nichts wissen will.

Freilich: je unübersichtlicher und vielartiger die Welt draussen zu werden beginnt, je mehr (um eine aktuelle Drohkulisse zu zitieren) das Menschenwissen anwächst, um so grösser wird die Versuchung, ins Wortwissen zu flüchten, das fix durchzunehmen und zu handhaben ist – ohne die langwierigen Prozesse der sinnlichen Annäherung und Bearbeitung. Worthülsen statt Betrachtung von Phänomenen, Wortwissen anstelle des sich Einlassens auf die Sache. Keine neue Gefahr. In Basel, ich kann nicht anders, fallen mir unweigerlich drei Namen ein, die, durch Jahrhunderte getrennt, diese Auszehrung von Schullehre immer wieder auf ihre Art bewusst machten: Erasmus von Rotterdam, Friedrich Nietzsche, Adolf Portmann. "Als ob es irgendeinen Werth hätte, jemanden zu einem richtig denkenden und schliessenden Wesen zu machen, wenn es nicht gelungen ist, ihn vorher zu einem richtig empfindenden zu machen" (Nietzsche, 1988, S. 456). Und damit ist gewiss anderes gemeint als das heute mancherorts hochgejubelte Spasslernen, anderes auch als einige Prisen unverbindlicher Sinnlichkeit.

(10) Junge Menschen brauchen Erfahrungen in Ernstfällen und Zufällen des wirklichen Lebens. Sie brauchen Konfrontationen, auch einmal ohne pädagogische Fernsteuerungen und Schalldämpfer. In ihnen können sie spüren, dass es das wirkliche

Leben mit seinen Herausforderungen und Faszinationen nicht nur in Filmen, Büchern, TV-Sendungen gibt, dass da wirklich etwas auf sie zukommt und dass Erwachsene, die nicht pädagogische Profis sind, ein Augenmerk auf sie haben, ihnen etwas zeigen können. Das wären Schritte aus dem pädagogischen Schonraum, der manchen zum Ghetto zu werden droht. Welche Befreiung, nicht immer nur die Lehrabsichten eines noch so menschenfreundlichen Lehrplans erfüllen zu müssen – mag man vielerlei auch nur halb oder beiläufig oder wirt mitbekommen....

(11) Gewiss: Es kann keine einfache Formel geben für die vielartigen Verschränkungen und Distanzierungen zwischen den hier grob skizzierten Lernfeldern und Lernarten. Pädagogischer Spürsinn hat in Kooperation mit Einrichtungen der Erwachsenenengesellschaft hier vielerlei zu entdecken, zu unterscheiden, zu beschreiben und gedanklich zu durchdringen. Und vor allem: Schöpferischer Wagemut, der auch einmal ein paar Schritte aus eingefahrenen Gleisen riskiert. So dass vielleicht gar die neuen Informationsmedien dazu dienen können, als Marktplatz zu fungieren - also dazu helfen, Realerfahrungen anzubahnen (nicht etwa zu ersetzen). Eltern könnten hier eine wichtige Rolle spielen, denn sie merken vielleicht am ehesten, wie ihren Kindern in der Informationsgesellschaft vor lauter Informationen die Erfahrung von Wirklichkeit wegzurutschen droht. So dass sie von Gefühlen der Gleichgültigkeit und Überflüssigkeit beschlichen werden. Und den Sog in Scheinwelten zu spüren bekommen.

(12) Hier noch ein Splitter aus einer realen Schule, um nicht nur programmatisch zu bleiben: Da erzählt eine Lehrerin, Iris Mann, eine ganz alltägliche Geschichte: Ein Junge im 5. Schuljahr, lange Zeit still, scheu, angstvoll, ohne eine gute Note im Zeugnis, verändert sich total seit dem Augenblick, in dem die Lehrerin ihn ermunterte, in der Klasse von dem zu erzählen, was er zuhause zu tun hat. Er sagt zunächst: "Wir haben Tauben". Er bringt drei Tauben mit, erklärt die Pflege, bringt Bilder und Hefte mit, antwortet auf Fragen, ist sprachlos, dass etwas aus seinem häuslichen Leben in der Schule ankommt und honoriert werden kann (Mann, 1973, S. 45). Wohl alle pädagogisch Tätigen kennen ähnliche Erlebnisse. Sie verdienen Aufmerksamkeit. Und aus ihnen sind Konsequenzen zu ziehen....

Der Junge hat die unersetzliche Ressource Ernstfall erlebt – er wird gebraucht, er kann etwas, was unter Erwachsenen gilt. Sein Tun hat Folgen. Und er ist masslos überrascht, dass das in der Scheinwelt der Schule anerkannt werden kann – dass es auch da gültig ist. Drastischer lässt sich kaum zeigen, dass die künstliche Schule auf dem Trockenen sitzt ohne Zuflüsse aus der Welt der Ernstfälle und Zufälle. Die sie, und das ist ihr Problem, freilich nicht in der Hand hat.

Das Lernen und das Leben wird schal, wenn es nicht dann und wann ernst wird, auch im Leben von Heranwachsenden. Kann es sich eine Gesellschaft leisten, ihrem Nachwuchs solche Erfahrungen fast systematisch vorzuenthalten? Wird sie diese Form der Arbeitsteilung in Gestalt der Generationentrennung und der strikten Isolierung von Lernräumen und Arbeitsfeldern nicht teuer bezahlen müssen?

Es gibt ja vielerlei Initiativen, die auf verschiedenen Wegen in dieser Richtung suchen. Ich zähle einiges in Stichworten auf, was in dem Projekt "Förderung des praktischen Lernens" in einigen deutschen Bundesländern an Ernstpraxis sozusagen losgetreten wurde. Ich erwähne das nicht als Vorbild, sondern nur als einen Hinweis auf

manches, was wirklich passiert ist. Es ging da beispielsweise um die Arbeit an der Renaturierung einer auf dem Schulgelände verschütteten Quelle (in der Gesamtschule in Velbert); um die Einrichtung eines Zirkus mit geistig behinderten Kindern (in Waltrip), um das Herstellen und Betreiben eines Pizza-Ofens (in Sprendlingen), um das Einrichten eines Lesesaals für Senioren (in Ravensburg), um die Redaktion der Jugendseite einer Tageszeitung (in Kirchheim/Teck), um die Realisierung eines Fernsehens für Senioren wie in Dreieich bei Frankfurt/M. (vgl. Rumpf, 1995). Solches und Ähnliches würde wohl schon auf einen Markt für ausserschulische Lerngelegenheiten passen – wie er in Basel einer Initiativgruppe vorschwebt und Gestalt zu nehmen beginnen könnte. Ich schliesse mit einigen Thesen:

(1) Lebendiges Menschenlernen ist dann von Auszehrung bedroht, wenn es in eine Monokultur eingesperrt wird. Neben dem lehrgangsförmigen Lernen sollte eine lebendige Lernkultur durchlässig und aufmerksam bleiben für Lernen am Ernstfall und Lernen im Zufall. Ohne System, ohne Curriculum, ohne Noten.

(2) Es muss in der Erwerbsgesellschaft der Erwachsenen unentdeckte und ungenutzte Erfahrungsmöglichkeiten für den Nachwuchs geben. Ein Blick in beliebige pädagogische Zeitschriften oder auch nur in Tageszeitungen beweist das. Solche Erfahrungsnischen weiter bekannt und zugänglich zu machen, wird zu einer pädagogischen und bildungspolitischen Aufgaben ersten Ranges.

(3) Die Lebenswelt von Heranwachsenden ist bedroht von der Überflutung durch sekundäre Systeme. Solche Erfahrungsverluste sind weder durch die sogenannte Spasskultur noch durch immer perfektere und anschaulichere Lehrpläne, Lehrmittel, Lehrmethoden aufzufangen oder auszugleichen.

(4) Der Beruf des Lehrers zielt auf Anregung und Kultivierung von Formen der Weltaneignung. Seine professionelle Aufmerksamkeit muss sich demnach auf unterschiedliche Spielarten des Lernens richten, auch wenn er in der einen mehr zuhause ist. Es geht nicht um Vermischung, sondern um Unterscheidung. Hier das lehrgangsförmige Lernen, im Schonraum, dort die Erfahrung, dass es ernst wird. Unvermischt sollen beide zum Zug kommen, aber nicht isoliert oder in Konkurrenz, sondern wie kommunizierende Röhren voneinander abhängig, aufeinander angewiesen. Eine Wunderwaffe gegen die vielen Schulnöte? Mitnichten. Aber ein Spurenelement. Und ein Spurenelement kann den Geschmack der ganzen Speise verändern. Eine überschaubare Sozietät wie Basel böte dem äusseren Anschein nach jedenfalls keine schlechten Voraussetzungen. Vielleicht könnte die gesamte Lernkultur dabei gewinnen: das Wenige, das Karge, das Langsame könnte an die Stelle der schleunigen Erledigung treten, die unsere Schule landauf landab so atemlos zu machen droht.

Literatur

- Aebli, H. (1981). Denken, das Ordnen des Tuns (Bd. 2, S. 395-396). Stuttgart: Klett.
- Kokemohr, R. & Marotzki, W. (Hrsg.). (1985). *Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht* (S. 177). Frankfurt: Lang.
- Mann, I. (1973). *Interesse, Handeln, Erkennen in der Schule* (S. 45). Giessen.
- Nietzsche, F. (1988). *Unzeitgemässe Betrachtungen*. (Kritische Studienausgabe, hrsg. von G. Colli + M. Montinari, Bd. 1 (S. 456).
- Reutimann, H. (o.J.). Bericht von der unteren Wiese. Oder: Die Äpfel der Kindheit. Schaffhausen: Peter Meili.
- Rumpf, H. (1995). Gegen den Strom der Lehrstoff-Beherrschung. *Neue Sammlung* (1), 13 ff.

Kurzberichte aus der Bildungsforschung¹

In dieser Rubrik weisen wir auf neuste und neuere Projekte der Bildungsforschung und der Schulentwicklung hin, die entweder auf den Themenschwerpunkt der vorliegenden BzL eingehen oder die Grund- und Fortbildung von Lehrkräften betreffen.

Analyse der Berufsfelder von Lehrkräften für den Kindergarten und die ersten beiden Schuljahre im Kanton Bern

Das Lehrerinnen- und Lehrerbildungsgesetz des Kantons Bern vom 9. Mai 1995 sieht neu die Ausbildung von Stufenlehrkräften für den Kindergarten und für das 1. und 2. Schuljahr vor. Dieser Entscheid bedeutet eine grosse Herausforderung für die künftige Gestaltung der Grundausbildung, handelte es sich doch bis anhin um unterschiedliche Berufsfelder, auf die auch dementsprechend in getrennten Ausbildungsgängen (Ausbildung entweder zur Kindergärtnerin oder zur Primarlehrperson) vorbereitet wurde.

Die Studie ist empirisch angelegt und analysiert die beiden gegenwärtigen Berufsfelder, um aktuelle Grundlagen zu erarbeiten, die dann in einem weiteren Schritt für die Gestaltung der künftigen Ausbildung der Stufenlehrpersonen für den Kindergarten sowie die 1. und 2. Klasse verwendet werden sollen. Mit der Studie soll gleichzeitig aber auch ein erster Schritt getan werden, um Forschungslücken im Bereich des Kindergartens und der Unterstufe der Primarschule anzugehen.

Die Analyse der Berufsfelder erfolgt über zwei methodische Zugänge. Zum einen beschreibt eine Dokumentenanalyse die gesetzlichen und institutionellen Rahmenbedingungen. Zum andern werden mittels eines Fragebogens amtierende Lehrpersonen der entsprechenden Stufen zu ihrem Berufsfeld befragt. Der eingesetzte Fragebogen wurde speziell für die beiden Berufsfelder konstruiert, und zwar auf der Grundlage von Erhebungsinstrumenten, die sich entweder im Kindergarten oder auf der Grundschulstufe bereits bewährt

Kontakt

Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern, Evelyne Wannack, (dipl. LSEB, lic. phil., Tel. 031 / 631 47 42 oder 031 / 631 82 75, wannack@sis.unibe.ch); Projektleitung: Prof. Hans Badertscher, Dr. Tina Hascher, Prof. Walter Herzog;

Publikation

vorgesehen

¹ Zusammengestellt von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 835 23 90, Fax 032 835 23 99, www.skbf-csre.ch

Erhebung und Bericht zur Berufseinführung von Junglehrkräften

Im Zusammenhang mit der Neukonzeption der Ausbildung für Sekundar- und Reallehrerinnen (Projekt SEREAL) am Didaktikum in Aarau wurde das vierte Ausbildungsjahr als Berufseinführungsjahr bezeichnet. Die Lehrkräfte unterrichten in diesem Jahr Pensen im Umfang von etwa 70 Prozent. Daneben besuchen sie einen Anteil Fachkurse und eine Supervision im Umfang von vier Lektionen pro Woche. In einer Erhebung mit halbstrukturiertem Fragebogen sind Wahrnehmungen der beteiligten Junglehrkräfte und der Inspektorate zur Berufseinführung erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Diese Daten bildeten zusammen mit Protokollen zu den Veranstaltungen die Grundlage für einen ersten Erfahrungsbericht zur Berufseinführung zuhanden der Behörden. Die Erhebung zeigt, dass ein Gefäss bereitgestellt werden konnte, das eine breite Palette von aufkommenden Fragen in der Berufseinführungsphase zu bearbeiten erlaubt und Gefahren dieser Phase zu verringert.

Kontakt

Arnold Wyrsch, Didaktikum, Institut für Oberstufenlehrkräfte, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau, Tel. 062 / 822 90 54, Fax 062 / 822 95 64, arnold.wyrsch@ag.ch

Publikation

(Begleitgruppe BEF). *Bericht zum 1. Jahr Berufseinführung*. Aarau: (Didaktikum), 2000, 12 S.

Arbeit mit Fallgeschichten in Ausbildung und Forschung

Die Fallgeschichte (Fallbeschreibung, Fallrekonstruktion, Kasuistik, Fallbeispiel, Fallarbeit, narratives Arbeiten, kleine Geschichte, dichte Beschreibung) steht im Zentrum der Untersuchung, die 2001 abgeschlossen wird. Sie bildet sowohl ihre Methode als auch ihren Gegenstand. Es interessieren der Umgang mit und die Interpretation von Widersprüchen im Unterricht. Widerspruch bezeichnet hier die Ambivalenz von Wünschbarem und Machbarem, von Normen und Fakten. Welche Widersprüche werden wahrgenommen, wie werden sie interpretiert, wie werden «Ausreden» formuliert? Die Interpretationen der direkt betroffenen Lehrpersonen sollen Aufschluss darüber geben, wie Interpretationen bzw. die Basis der Interpretationen: Fallgeschichten, beim Lernen, in der Ausbildung und in der Forschung verwendet werden können. Der Anspruch erfolgt auf dem Hintergrund der Reform der Ausbildungsgänge von Sportlehrerinnen und -lehrern im besonderen und von Lehrkräften im allgemeinen.

Kontakt

Roland Messmer, Blumensteinstrasse 7, 3012 Bern, Tel. 031 / 301 30 03, roland.messmer@swissonline.ch

Publikationen

Messmer, R.: Partizipation in Unterricht und Ausbildung. In G. Friedrich & E. H. Idebrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf* (S. 247-257). Hamburg:

Vgl. auch: Messmer, R. (1997). *Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung: Eine historische und empirische Untersuchung zur Handlungs- und Wissensorientierung und der damit verbundenen Mythen in der Lehrerbildung*. Bern: Lang. 316 S. (Explorationen; 26).

EDK

Die neu konzipierte Ausbildung will die Lehrerinnen und Lehrer besser auf ihre Berufsaufgabe vorbereiten, doch zu wenige gehen hin. Droht ein Mangel an Lehrkräften?

Der Bedarf an Lehrpersonen und die Massnahmen der EDK zur Aufwertung des Lehrerberufs

Die Berufsverbände der Lehrerinnen und Lehrer gehen davon aus, dass auf Beginn des Schuljahres 2001/2002 an die 1'000 Lehrerinnen und Lehrer fehlen. Dem hält der Präsident der Schweizerischen Konferenz der Erziehungsdirektorinnen und -direktoren EDK entgegen, dass von einem "Notstand" nicht die Rede sein könne, wohl aber sei "Handlungsbedarf" gegeben. In ihrer "Erklärung zu Perspektiven des Lehrberufs", die anlässlich der Medienkonferenz vom 18. Juni 2001 erläutert wurden, sieht die EDK langfristig wirksame Massnahmen vor, damit der Beruf der Lehrerinnen und Lehrer so anziehend sei, dass sich ihm wieder vermehrt begabte junge Leute zuwenden.

Ein unattraktiver, belastender Beruf?

Es ist eine beklagenswerte Tatsache: Der Lehrerstand hat in den vergangenen Jahren an Ansehen verloren. Diesbezüglich sind sich die EDK und die Berufsverbände einig, nicht jedoch in ihrer Wahrnehmung der Gründe, die zu diesem Imageverlust des Berufs geführt haben und schon gar nicht in der Einschätzung des Ausmasses des Mangels an ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern, die bereit sind, sich an die vakanten Stellen wählen zu lassen.

Die Lehrerschaft sieht sich immer mehr gefordert; gleichzeitig haben die Behörden zufolge der defizitären öffentlichen Haushalte die Mittel für Bildung und Erziehung einschneidend gekürzt, unterrichtliche Differenzierungsmöglichkeiten zurückgenommen und die Klassenfrequenzen anwachsen lassen. Die Lehrerschaft hat sich gegen diesen Abbau zur Wehr gesetzt; desgleichen haben Elternverbände Einspruch erhoben. Ohne Erfolg. Dabei sieht sich die Schule neben ihrem Kernauftrag des Unterrichts zunehmend durch Sozialisationsaufgaben belastet. Wie Forneck und Schriever nachweisen¹, nehmen an den Schulen sozialpädagogische Tätigkeiten immer mehr Raum ein, bedingt durch die kulturelle Vielfalt der Schülerschaft, durch disziplinarische Schwierigkeiten, durch den Schwund der Wertorientierung der Jugendlichen, durch die Delegation von Erziehungsaufgaben, die der Familie zukämen, an die Lehrpersonen. Gleichzeitig sehen diese sich mit neuen Inhalten konfrontiert (Interkulturelle Pädagogik, Einbezug neuer Online-Technologien ICT, Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts u.a.). Auf Grund eines neuen beruflichen Rollenverständnisses haben sie sich zudem mit neuen, erweiterten Lehr- und Lernformen und mit modernen Vorgehensweisen in der Lernbegleitung und -beratung auseinanderzusetzen und sich im Zusammenhang mit all diesen sich schnell folgenden Reform-

¹ Forneck, H.J. & Schriever, F. (2001). Die individualisierte Profession. Einsichten aus einer Studie über Lehrerarbeitszeiten. NZZ 19.06.2001.

schritten über ihre Arbeit in den Klassen hinaus aktiv an der Schulentwicklung zu beteiligen. Dazu kommt eine intensivierete, zeitaufwändige Zusammenarbeit mit den Eltern. All dies verursacht in vielen Fällen eine Überbürdung mit Aufgaben und bedingt Arbeitszeiten, die - obwohl individuell sehr unterschiedlich - weit ausgedehnter sind als die in manch anderen Berufen.

Die Folgen?

Es gibt zu denken, wenn sich z.B. der Kanton Aargau veranlasst sieht, mit einer Inseratenkampagne Lehrerinnen und Lehrer in Österreich zu suchen, damit die auf Beginn des Schuljahres 2001/2002 118 offenen Stellen in 68 Gemeinden besetzt werden können. Seit Jahren hat der Kanton Lehrpersonen in Baden-Württemberg und Bayern rekrutiert. Es unterrichten zur Zeit rund 200 deutsche Lehrkräfte an Aargauer Schulen.²

Zu denken gibt auch das geringe Interesse der Maturae und Maturi im Kanton Bern, sich für ein Studium an einem der dezentralen Institute für Lehrerinnen- und Lehrerbildung einzuschreiben. Obschon simultan zwei Jahrgänge die Maturitätsprüfung ablegen, erreicht die Zahl der Studienanfänger/innen trotz intensiver Werbung bloss knapp 50% dessen, was vom Bedarf her nötig wäre. Dabei ist freilich in Rechnung zu stellen, dass sich die neu geordnete Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer noch nicht etabliert hat und für viele mit Unwägbarkeiten behaftet ist.

Eines ist sicher: Es werden in den kommenden Jahren viele Lehrerinnen und Lehrer fehlen, unterschiedlich je nach Stufe und Region. Und die Anwerbung ausländischer Lehrpersonen findet ihre Grenzen am Umstand, dass es in den an die Schweiz angrenzenden Regionen desgleichen an Lehrpersonen mangelt, so insbesondere im süd-deutschen Raum.

Zu späte Einsicht?

Die Behörden reagieren spät. Des längeren wissen wir, dass die Verweildauer im Lehrberuf kürzer wird, dies nicht zuletzt als Folge der Feminisierung dieses Berufsstandes, jedoch auch in Abhängigkeit von der konjunkturellen Entwicklung der Wirtschaft und auf Grund der generell erhöhten beruflichen Mobilität. Zugleich wirkt sich das Sparen zu Lasten des Bildungswesens bei gleichzeitiger Ausweitung des Aufgabenbereichs der Schule nachteilig aus.

Jetzt wollen die Kantone Gegenmassnahmen treffen: Erleichterung des Zugangs zur Lehrerbildung für Anwärter/innen mit gewerblicher oder kaufmännischer Berufsbildung, Förderung des Wiedereinstiegs in den Beruf nach längerem Unterbruch der Lehrtätigkeit, Öffnung der Lehrerbildung für Quereinsteiger/innen, Ausbau der Weiterbildungsangebote und Schaffung von Studiengängen für Nach- und Zusatzqualifikationen.

All diese Sofortmassnahmen sind sinnvoll und hoffentlich effizient, jedoch nur dann, wenn das Kernanliegen der strukturellen Neuordnung und curricularen Reform der Lehrerbildung nicht unterwandert wird: das der Wahrung der Standards einer an-

² Aargau sucht Lehrer in Wien. DER BUND Nr. 143, 22.06.2001

spruchsvollen, zur Professionalität führenden Aus- und Weiterbildung. Sollte diese imperative Bedingung nicht respektiert werden, droht die Gefahr der Deprofessionalisierung!

Die längerfristige Perspektive

Die EDK will die berufliche und soziale Stellung der Lehrerinnen und Lehrer heben und ihre Autorität als Fachleute verstärken. Sie sieht zu diesem Zweck längerfristige Massnahmen vor, mit dem Ziel, die Berufsattraktivität zu erhöhen, durch

- eine verbesserte Aus- und Weiterbildung, die in einem anspruchsvollen Studiengang professionelle Wissens- und Handlungskompetenzen aufbaut, die berufliche Identität der Lehrpersonen stärkt und dem Lehrerstand als gehobene Berufskategorie ein anderen Kaderfunktionen entsprechendes hohes Sozialprestige verleiht;
- eine weitgehende Entlastung der Berufsarbeit von Tätigkeiten ausserhalb der Kernaufgabe des Unterrichtens;
- die Stärkung der Arbeit im Team;
- eine geregelte Zusammenarbeit mit den Eltern, Beratungsinstanzen und Behörden.

Was nützt sind strukturelle Massnahmen – "Imagepflege" allein genügt nicht

Die Berufsverbände der Lehrerschaft (LCH, vpod) fordern "unverzögliche und nachhaltige Verbesserungen der Arbeitsbedingungen" (LCH), "tiefgreifende strukturelle Massnahmen" (vpod), nämlich:

- die Reduktion der Pensen auf allen Stufen, damit sich die Arbeitszeit der Lehrerschaft derjenigen in anderen Berufen anpasst und Aufgaben wie die Zusammenarbeit mit den Eltern, die Lernberatung der Schüler/innen, die Teamarbeit im Kollegium, die Schulentwicklung professionell wahrgenommen werden können;
- den Ausbau der Weiterbildungsangebote und den Einbezug der Weiterbildung in die obligate Berufstätigkeit;
- die Professionalisierung der pädagogischen Leitung der teilautonomen Schulen und einen Verzicht auf bürokratische Leerläufe;
- die Anpassung der Lehrer/innenlöhne an die neuen Aus- und Weiterbildungsgegebenheiten und an die erhöhten beruflichen Anforderungen;
- die Entwicklung von innerberuflichen Laufbahnperspektiven für Lehrpersonen, damit diejenigen das Berufsfeld nicht verlassen müssen, die nicht lebenslang in gleicher Stellung und Funktion verharren wollen.

Der Aktionsplan der EDK

Geplant ist "ein konzertiertes Handeln der Kantone auf gesamtschweizerischer Ebene" mit dem Ziel

- die soziale Stellung und das Ansehen der Lehrerinnen und Lehrer durch die Professionalisierung des Berufes zu stärken;
- den in Lehrberufen Tätigen Aufstiegschancen, Entwicklungs- und Karrieremöglichkeiten zu eröffnen;

- den Beruf zu modernisieren und mit langfristig angelegten Strategien und konkreten Massnahmen die Rekrutierungsbasis zu erweitern;
- in Zusammenarbeit mit dem Bundesamt für Statistik und den Fachkräften der Kantone die vakanten Stellen systematisch statistisch erfassen, damit sich inskünftig valide Bedarfsprognosen ermitteln lassen.

Bleibt zu hoffen und zu wünschen, dass all diese Vorkehrungen greifen und ihre Wirkung tun. Wenn nicht, gehen wir im Bildungsbereich dem "Notstand" entgegen, den die EDK im Gegensatz zu den Berufsverbänden der Lehrerschaft zur Zeit noch nicht wahrhaben will.

Keine nationale Sprachenpolitik im Bildungsbereich?

Bemerkungen zum Verzicht der EDK auf den Erlass von Empfehlungen zur Koordination des Sprachenunterrichts

Was sind die kultur- und sprachenpolitischen Folgen des Umstandes, dass die Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektorinnen und -direktoren EDK zu keinem tragfähigen Entscheid gefunden hat, welches die Einstiegsfremdsprache (2. Landessprache oder Englisch ab 3. Schuljahr) sein soll? Wie wirkt sich dieser Nicht-Entscheid auf die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer aus? Wie auf ihre interkantonale Wählbarkeit auf Grund gesamtschweizerisch anerkannter Studiengänge und Diplome? Was sind in einer Welt des freien Personenverkehrs die Hindernisse beim Schulwechsel der Kinder? Was bedeutet dies hinsichtlich der Sprachenkompetenz der Schulabgänger/innen und bezüglich der Voraussetzungen zum Übertritt in die Sekundarstufe II?

Wer an der Pressekonferenz der EDK vom 12. Juni 2001 teilgenommen hat, kann sich des Eindrucks und der Irritation nicht erwehren, dass ein langwieriges Bemühen um die Koordination des Sprachenunterrichts gescheitert ist, obwohl man sich in den übergreifenden Zielsetzungen des längeren allseits einig ist.

Am 31.08.2000 hat sich die EDK auf die zielbestimmende Reformgrundsätze verständigt. Dass Massnahmen zur Verbesserung des Sprachenunterrichts zu treffen sind, ist unbestritten. Kernanliegen der Erweiterung und Intensivierung des Sprachenunterrichts sind: die qualitative Anhebung der Anforderungen an die Sprech-, Schreib-, Lese-, Hör- und Verstehenskompetenz sowohl in der eigenen Sprache (für Deutschschweizer/innen insbesondere in der Standardsprache) als auch in den Fremdsprachen; die Vorverlegung und stärkere Gewichtung des Fremdsprachenunterrichts in der Volksschule; seine Steuerung durch Vorgaben unter Bezugnahme auf die sechsgliedrige Skala des Europäischen Referenzrahmens zur Definition der Kompetenzniveaus (vgl. Sprachenportfolio); die Erhöhung der Verbindlichkeit der bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit zu erreichenden Ziele; die Festlegung von "Treffpunkten", insbesondere für den Übergang von der obligatorischen Schule zur Sekundarstufe II, mit der Auflage, dass der Nachweis des geforderten Wissens und Könnens in der zweiten Landessprache selektions- und in der Folge promotionswirksam sei, wobei der Unterricht in der zweiten Landessprache auf allen Stufen Einblick in

die historisch gewachsene kulturelle, wirtschaftliche und soziale Eigenart des Sprachraums zu vermitteln hat. Die Lernergebnisse in der zweiten Landessprache sind gesamtschweizerisch koordiniert zu evaluieren, wobei der Sprachenunterricht durch ein in Zusammenarbeit von Bund und Kantonen aufzubauendes "Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit" dokumentiert, begleitet und unterstützt werden soll.

Angesichts der allgemeinen Zustimmung zu den wesentlichen Reformpostulaten, Ergebnis der ersten Lesung eines Empfehlungsentwurfs anlässlich der Plenarkonferenz vom 31.08.2000 und der Evaluation einer breit durchgeführten "nationalen Konsultation", ist es bedauerlich und enttäuschend, dass die Uneinigkeit, ob die zweite Landessprache oder Englisch die Einstiegssprache sein soll, eine Verabschiedung und den formellen Erlass der Empfehlungen verhindert hat.

Die EDK entzieht sich der dadurch entstandenen Schwierigkeit - in der Presse war in Überzeichnung des Sachverhalts von einem "Sprachenkrieg" die Rede -, indem sie an Stelle einer gesamtschweizerisch einheitlichen Sprachenpolitik variable Lösungen in drei Sprachregionen zulässt, mit der Auflage verbindlicher Koordination in den drei Räumen der Deutschschweiz (ohne Graubünden und ohne die zweisprachigen Kantone), der lateinischen Schweiz (ohne den Tessin) und der deutsch- oder gemischtsprachigen Kantone an der Sprachgrenze zur Romandie).

Der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer zeigt sich "enttäuscht" und fordert als Minimallösung die Entwicklung eines sprachregional verbindlich abgestimmten, einheitlichen Sprachenkonzeptes bei gleichzeitiger Verlangsamung der Umsetzung der Reformvorgaben. Der LCH verspricht sich dank dem Zeitgewinn eine bessere Abstützung des Prozesses der Optimierung und Effektivitätssteigerung des Sprachenunterrichts, die Entwicklung der einschlägigen sprachdidaktischen Grundlagen, der Lehrpläne und der Lehr-/Lernmittel sowie eine die Sprachenkompetenz sichernde Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen. Letztlich verbindet er damit aber auch die Hoffnung, die Kantone könnten sich doch noch einigen – nicht zuletzt unter dem Druck einer denkmöglichen "Bundeslösung" (parlamentarische Initiative Berberat, die eine Verfassungsbestimmung fordert, die festlegt, dass die Einstiegsfremdsprache eine Amtssprache des Bundes sein muss, wobei der mit knapper Mehrheit überwiesene Vorstoss die anstehenden Probleme in unangemessener Weise auf die einzige Frage nach dem Beginn des Unterrichts in der zweiten Landessprache einschränkt).

Es mag sein, dass es sich die EDK zu leicht macht, wenn sie dem Anliegen des nationalen Zusammenhalts Genüge zu tun glaubt, indem sie vorschreibt, dass am Ende der obligatorischen Schulzeit die Zielvorgaben für beide Fremdsprachen die gleichen sein sollen, unabhängig vom Umstand, welche Fremdsprache ab 3. Schuljahr als Einstiegssprache unterrichtet worden ist (zweite Landessprache oder Englisch). Sie verbindet mit dieser noch zu erhärtenden Forderung die Auflage, dass der Unterricht in der zweiten Landessprache nicht allein auf den Erwerb der Sprachkompetenz angelegt sein darf, sondern dass er auch kulturelle Perspektiven beinhalten soll. Zu diesem Zweck ist der Austausch der Lernenden und der Lehrenden unter den schweizerischen Sprachregionen zu intensivieren, und die Lehrpersonen sind zu verpflichten, sich "periodisch" in anderen Sprachgebieten weiterzubilden. Die Studienpläne der

Grundausbildung sowie die Weiterbildungskonzepte haben diesen Forderungen Rechnung zu tragen.

Auf diese Weise sucht die EDK im Jahr 2001, dem "Internationalen Jahr der Sprachen", den Standards des Europarates und der Europäischen Union zu entsprechen. Sie verlangt die gute Beherrschung der ersten Landessprache in Wort und Schrift, dazu die qualifizierte Kenntnis einer zweiten Landessprache und Vertrautheit mit der Kultur dieser Sprachregion sowie die Kenntnis des Englischen als Verständigungssprache in Wissenschaft, Wirtschaft und im Lebensalltag einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft.

Heinz Wyss

Buchbesprechungen

MÜLLER, Hans & ADAMINA, Marco (2000). **Lernwelten**. Natur - Mensch - Mitwelt. Bern: Lehrmittelverlag.

Im November 2000 ist mit den "Lernwelten Natur - Mensch - Mitwelt (NMM)" ein wahrhaft neuartiges Lehrmittel auf dem Markt erschienen, nicht nur, weil es sich in seiner Form anders als die herkömmlichen Lehrmittel präsentiert, sondern auch, weil es eine Lücke füllt an der Schnittstelle von Theorie und Praxis in der allgemeinen Didaktik.

Die Lernwelten NMM sind der Grundlagenband für die geplante Lehrmittelreihe des Bernischen Lehrmittelverlags zum Fach NMM. Mit diesem Lehrmittelprojekt sollen den Lehrpersonen Materialien und Hilfen geboten werden zur Umsetzung der Inhalte des Lehrplans für die Volksschule des Kantons Bern, mit welchem im Fach Natur - Mensch - Mitwelt verstärkt themenorientiert gearbeitet wird. Auf der Sekundarstufe I sind dabei Themenfelder wie "Konsum", "Rohstoffe-Energie" und "Arbeitswelten" ein integrierendes Element für den fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht.

Es ist bezeichnend für den ganzheitlichen Ansatz dieses Projektes, dass mit dem vorliegenden Grundlagenband auch die "Philosophie", d.h. das dem Projekt zu Grunde liegende Lehr- und Lernverständnis transparent gemacht wird.

Als Grundlagenwerk für Lehrkräfte unterscheidet es sich nicht nur äusserlich in der Form - es präsentiert sich nicht als Buch oder Ordner, sondern in Form eines "Leporellos", einer grossformatigen Faltmappe. Diese Form ist durch den Inhalt bedingt. Es gelingt den Autoren auf diese Weise sichtbar zu machen, wie Lernen als individueller *und* sozialer Prozess über verschiedene Zugänge - jeder der fünf Zugänge entspricht einer Teilmappe - erfolgen kann. Diese ermöglichen gleichsam als Lernwege das Erschliessen der Lernwelt "Planen und Durchführen von Unterricht".

So veranschaulicht im bildhaft-metaphorischen Teil eine ansprechende Landkarte aus der Vogelschauerspektive verschiedene Zugänge, Arbeitsweisen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Sicherungsmöglichkeiten und Abschlüsse (Ausgänge) für den NMM-Unterricht.

Mit einem thematisch-strukturierten Zugang wird das pädagogisch-didaktische Konzept, das den modernen NMM-Unterricht prägen soll, beispielhaft verdichtet dargestellt. Es werden die Komponenten des eigenständig-dialogisch-kooperativen, situativ gebundenen Lernens, die Bedeutung des Vorverständnis für den Lernprozess, Grundfragen der Zielorientierung, das Rollenverständnis der Lehrperson und die Schwerpunktsetzung im Unterricht pendelnd zwischen Alltagswelt und Sachwelt dargelegt.

Der dritte Zugang über Unterrichtsbeispiele und Erfahrungen zeigt anhand von Unterrichtsabläufen konkrete Möglichkeiten der Realisierung und der Anwendung des didaktischen Konzepts auf. Hier wird die Verbindung zwischen theoretischen Grundlagen und Schulalltag aufgezeigt. Die vorliegenden Beispiele dienen nicht nur zur Illustration, sondern können Lehrpersonen anregen, die eigene Praxis zu reflektieren und ihre persönlichen Unterrichtskonzepte weiter zu entwickeln.

Der Zugang über Experimente und Erprobungen will mit verschiedenen Beispielen metakognitive Prozesse auslösen und so eigenständige Lernprozesse fördern.

Im fünften Teil ermöglicht eine CD den auditiven Zugang zu den Lerneinheiten und Beispielen, die im thematisch-strukturierten Zugang dargestellt wurden und lässt so für die Lernenden einen direkten Vergleich der Lernerfahrungen zwischen zwei verschiedenen Zugängen zu. Gleichzeitig aber bietet der als Hörbild gestaltete erste Teil der CD mit seinen Interviews und Aussagen zum Lernen im NMM-Unterricht die Möglichkeit zu vertieften Reflexionen.

Der letzte Teil der Faltsmappe enthält eine Auswahl von ergänzenden Texten, die aktuelle Erkenntnisse und Ergebnisse aus der Lernforschung und verschiedenen Theorien zu Lehren und Lernen thematisieren.

Worin unterscheidet sich das vorliegende Werk von Hans Müller und Marco Adamina von andern Grundlagenwerken für Lehrmittel in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Für mich ist es klar die "gelebte" Mehrperspektivität, die hier einen neuen Akzent setzt! *"Wer vieles bringt, wird Manchem etwas bringen"*!! Dieses alte Sprichwort umschreibt treffend den Wert des vorliegenden Werks, wo bewusst versucht wird, bei den Lehrpersonen ein kognitiv-sozial-konstruktivistisches Lernverständnis aufzubauen, mit welchem dann auch ein anderes Verständnis für Natur, Mensch und Mitwelt erzielt werden kann. Ob es den Autoren gelingt, wird die Zukunft weisen. Es müssen die Lehrpersonen - wie alle Lernenden - die entscheidenden Schritte selbst vollziehen und ihren Unterricht nach diesem Lernverständnis gestalten. Dies kann ihnen, ebenso wie den Kindern das Lernen, niemand abnehmen. Mit dem vorliegenden Werk wurde sicher ein "gutes Lernarrangement" für grundlegende Fragen des naturkundlichen Unterrichts bereitgestellt.

Der Grundlagenband dürfte für Dozierende und Studierende in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung (auch ausserhalb des NMM-Bereichs), aber auch in Fort- und Weiterbildung sowie in der Erwachsenenbildung zu einem unentbehrlichen Standardwerk werden. Auf das Erscheinen der thematischen Unterrichtsmaterialien können wir jedenfalls gespannt sein. Es ist zu hoffen, dass diese weitere geeignete Hilfestellungen anbieten. Es wird sich spätestens dort zeigen, ob die Ansprüche der Verbindung von Theorie und Praxis sowie eines fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichtsansatzes eingelöst werden können. Mit dem vorliegenden didaktischen Werk ist dies jedenfalls gelungen, die Messlatte wurde hoch angesetzt.

Anni Heitzmann

RÜEGG, Susanne (2000). **Weiterbildung und Schulentwicklung**. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Studien zur Erziehungswissenschaft. Bern: Peter Lang.

Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung soll die Professionalität der Lehrpersonen erhöhen und Entwicklungsprozesse an Schulen unterstützen und fördern. Wie weit wird schulinterne Weiterbildung diesem Anspruch gerecht? - Die am Institut für Pädagogik der Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie, verfasste und von

der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung Bern unterstützte Studie ist einer breiten Adressatengruppe zur Lektüre empfohlen:

Weiterbildungsinstitutionen und -fachleuten, die Weiterbildungskonzepte planen und dabei der schulinternen Weiterbildung und der Entwicklung von leistungs- und handlungsfähigen Kollegien eine hohe Bedeutung zumessen, Pädagogischen Schulleitungen und externen BeraterInnen, die Schulkollegien begleiten, und die mehr über die Bedingungen für wirkungsvolle systemische Entwicklungsarbeit wissen möchten, Personen, die in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung differenzierte qualitative und quantitative, feldorientierte Forschungs- und Schulentwicklungsarbeit planen und durchführen wollen, Personen in der Bildungspolitik und -planung, die sich ein Bild von der Situation der Schulentwicklung, der Schulkultur im Bereich der Zusammenarbeit und der schulinternen Weiterbildung verschaffen wollen.

An zwei Berner Schulen wird untersucht, welche Effekte durch Weiterbildungsmassnahmen am Arbeitsplatz erzielt werden können. Im Zentrum des Interesses steht dabei die Zusammenarbeit, zu der die Lehrpersonen mit der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes verpflichtet sind.

Im theoretischen Teil A wird Weiterbildung als Unterstützungssystem für die Schulen und für die Förderung der Lehrpersonen diskutiert.

Im Teil B werden die Bedingungen und der Ablauf der durchgeführten Feldarbeit beschrieben und das Forschungsvorgehen reflektiert.

Die Ergebnisse der empirischen Arbeit werden im Teil C umfassend und präzise dargestellt und immer wieder knapp zusammengefasst.

Die Studie macht deutlich, dass rasche Erfolge in der Schulentwicklung auch mit schulinterner Weiterbildung nicht zu haben sind. Zusammenarbeit wird als zentrale Bedingung für die Entwicklung von Organisationen erkannt, und es wird gezeigt, dass die beiden untersuchten Schulen tendenziell eine individualistische Kultur pflegen. Als einer der Haupthinderungsgründe für eine erfolgreiche Kooperation in den Schulen wird die wenig entwickelte Kommunikations- und Konfliktkultur genannt.

Arbeitsplatzbezogene Weiterbildung führt nicht in einem linearen Prozess zum Ziel einer verbesserten Zusammenarbeit. Es müssen eine ganze Reihe von Bedingungen erfüllt sein: Nur kontinuierliche, systematische Entwicklungsarbeit ermöglicht die Institutionalisierung der Kooperation und der ständigen Erneuerung. Soll dieser Prozess gelingen, braucht er professionelle Begleitung und Unterstützung, z.B. in Form einer Kollegienberatung.

Susanne Rüeegg's Dissertation besticht durch ihre hohe Aktualität, eine überzeugende Argumentation, die breite und feinfühlig angelegte Methodologie und ihre gute Lesbarkeit. Rüeegg hat sich mit ihrer Publikation erneut als Forscherin und Expertin für Weiterbildung profiliert. Einmal mehr hat sie gezeigt, welchen Ansprüchen Forschung (auch) in der Lehrerinnen- und Lehrer(weiter)bildung genügen muss, und was diese dann leisten kann.

Bruno Achermann

BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea (2000). **Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern.** Aarau: Sauerländer. (= Dissertation Universität Zürich)

Lesen und Schreiben gestaltet sich in der Schule in einer sich immer schneller verändernden und einer immer vielfältigeren Medienumwelt. Schon seit längerem gelten Computer, CD-Rom und Internet auch in den Schulen als wichtige Lernmedien. Darüber, was Kinder im Umgang mit diesen Medien lernen, ist bis anhin noch wenig bekannt. Umstritten sind unter anderem die Folgen für die Lese- und Schreibentwicklung: Verdrängen multimediale CD-Roms das Buch? Hemmen die 'neuen' Medien die Schreib- und Leseentwicklung oder regen sie diese dank ihren interaktiven Nutzungsmöglichkeiten zusätzlich an? Diesen und weiteren mit der Schreib- und Leseentwicklung zusammenhängenden Fragen ist das Nationalfondsprojekt "Literalität im medialen Umfeld" in den Jahren 1997–1999 nachgegangen. In ihrer Dissertation, in der zusätzlich Ergebnisse einer vorhergehenden Studie aus den Jahren 1993–1997 integriert sind, stellt Andrea Bertschi-Kaufmann wesentliche Erkenntnisse dar.

Im Zentrum der Studien stand die Frage nach der Lese- und Schreibaktivität von Kindern im Alter von 8–12 Jahren. Erfasst wurden dabei rund 200 ProbandInnen aus dem Kanton Aargau. In allen 12 Klassen standen Schulzimmerbibliotheken mit einem vielfältigen Leseangebot zur Verfügung: Literarisch anspruchsvolle und 'einfache' Kinderbücher waren darin ebenso enthalten wie Comics, Sachbücher etc. Den Klassen im zweiten Untersuchungszeitraum standen zusätzlich auch Bildschirmmedien zur Verfügung. Diese Vielfalt an Leseangeboten konnten alle Kinder in den kontinuierlich stattfindenden 'freien Lesestunden' (mindestens eine Wochenstunde) und ausserhalb des Unterrichts nutzen. Ihre Leseerfahrungen mussten die Kinder in einem so genannten "Lesetagebuch" festhalten. Umfang und Intensität der Lektüre wie auch die Einträge in ihr Lesetagebuch bestimmten die Kinder – entsprechend dem Konzept eines offenen Unterrichts – selbst. Die so entstandenen 3000 auswertbaren Tagebuchtexte bildeten das Untersuchungskorpus: Da das Lesen ein nicht sichtbarer und 'einsamer' Prozess ist, der sich nicht einfach einer wissenschaftlichen Untersuchung erschliesst, bilden die Lesetagebücher zurecht die Grundlage für die Beobachtung und die Einschätzung der durch die verschiedenen Leseangebote angeregten Lese- und Schreibarbeit. Es wurden sowohl Textlänge wie auch einige Textmerkmale, die typisch für gewisse Textsorten (Erzählung, Kommentar etc.) sind, quantitativ ausgewertet. Ebenfalls quantitativ erfasst wurden alters- und geschlechtsspezifische Lektürpräferenzen. Darüber hinaus wurde die Lese- und Schreibentwicklung einzelner SchülerInnen im Rahmen von Fallstudien auch qualitativ untersucht.

Für die Untersuchung leitend waren die folgenden drei Fragestellungen: 1. In Bezug aufs Lesen: Wie nutzen die ProbandInnen das Lektüreangebot im Laufe ihrer Entwicklung und wie verwerten sie das Angebot für die Erweiterung ihres Leserepertoires? 2. In Bezug aufs Schreiben: Wie verlaufen die Schreibaktivitäten? Wie gestalten sich Textproduktion, Textinhalte und Textqualitäten in den Lesetagebüchern? 3. In Bezug auf Lesen und Schreiben als interaktive Prozesse: Wie verändert sich die Lektüre- und Medienwahl bei den verschiedenen Alters- und Geschlechtsgruppen? Welche Wirkung hat das jeweilige Leseverhalten auf die Entwicklung der Schreib-

aktivität? Die Publikation selbst ist wie folgt aufgebaut: Nach einer einen sehr guten Überblick bietenden Darstellung über die aktuellsten Forschungsrichtungen im Bereich der Kinderliteratur- und Leseforschung sowie der Schreib- und Erzählforschung in Kapitel 2 und einer Überblicksanalyse des Textkorpus und der Begründung des gewählten methodischen Zugangs in den Kapiteln 3 und 4 stellt die Autorin in den Kapiteln 5–7 die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung zur Lese- und Schreibaktivität dar. Darin schliessen sich in Kapitel 8 die Darstellung der qualitativen Fallstudien sowie in Kapitel 9 eine Darlegung der wichtigsten didaktischen Konsequenzen an. Aufgrund der hervorragenden Verweis- und Vernetzungsstruktur des Textes können die einzelnen Kapitel auch isoliert gelesen werden. Zudem fasst die Autorin am Schluss jeden Kapitels die wichtigsten Ergebnisse im Überblick zusammen, sodass man sich leicht einen Überblick über einige zentrale Ergebnisse verschaffen kann. Aus der Fülle an Ergebnissen seien im Folgenden einige Beispiele kurz angeführt.

Dank dieser Untersuchung lassen sich einige gegen die neuen Medien häufig entgegengebrachten Bedenken ausräumen: Die Behauptung, dass "multimediale Angebote vor allem zum ziellosen 'Herumklicken' verführen und damit die Leseaktivität der Kinder einschränken könnten" (S. 170), erweist sich weitgehend als unhaltbar. Im Gegenteil: Die sich sonst zwischen den Geschlechtern zeigenden grossen Unterschiede der Leseaktivität werden dann geringer, wenn neben gedruckter Literatur auch elektronische Bücher zur Verfügung stehen. Auch die Gefahr, dass die neuen Medien das Buch verdrängen scheint relativ gering zu sein: "Von der Gelegenheit, Erzählvorlagen in Hypertextstruktur am Bildschirm interaktiv zu nutzen, machten besonders die Kinder mit grossen Leseplänen Gebrauch" (S. 178); "Die Gelegenheit zum Lesen am Bildschirm verhindert mithin die Lektüre schriftdominierter Bücher keineswegs; sie scheint diese umgekehrt eher zu stimulieren" (S. 179). Auf die Schreibaktivität der PrimarschülerInnen hingegen haben multimediale Anlagen einen weniger starken Effekt. Neben diesen medienpädagogisch interessanten Befunden ergaben sich aber auch eine Fülle von im engeren Sinne sprachdidaktischen Erkenntnissen: Bei einer genaueren Betrachtung der Entwicklung zeigt sich, dass Kinder in ihren Lektüren und ihrem Schreiben nicht kontinuierlich fortschreiten, sondern sich häufig nach Phasen der 'Stagnation' in 'einem Sprung' einem neuen anspruchsvolleren Genre – sei es schreibend, sei es lesend – zuwenden. Dabei treten immer wieder Phasen des 'Erholens' auf, die, das zeigt die Analyse der Autorin deutlich, nicht als Rückschritte interpretiert werden dürfen.

Das Buch von Andrea Bertschi-Kaufmann stellt sowohl in theoretischer als auch unter methodologischer sowie fachdidaktischer Perspektive einen hervorragenden Beitrag zur Erforschung und praktischen Gestaltung von Lese-/Schreib-, Literatur- und Medienunterricht in der (Primar-)Schule dar. Aufgrund seiner Breite und hohen Qualität wird dieses Buch gewiss ein Standardwerk innerhalb der Deutschdidaktik werden. Es ist jedoch zu hoffen, dass dieses Buch auch eine breite Rezeption in der Medienpädagogik sowie in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion finden wird.

Thomas Lindauer

Zeitschriftenspiegel

B&E	<i>Bildung & Erziehung</i> . Köln: Böhlau.
BJEP	<i>British Journal of Educational Psychology</i> . Glasgow, Bell and Bain.
CJE	<i>Cambridge Journal of Education</i> . Cambridge: University of Cambridge - School of Education.
CEP	<i>Contemporary Educational Psychology</i> . San Diego: Academic Press.
G	<i>Grundschule</i> . Braunschweig: Westermann.
IZE	<i>Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft</i> . Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
JS	<i>Journal für Schulentwicklung</i> . Innsbruck: Studien-Verlag.
P	<i>Pädagogik</i> . Weinheim: Beltz.
PG	<i>Praxis Grundschule</i> . Braunschweig: Westermann.
LC	<i>Lernchancen</i> . Velber: Friedrich.
NS	<i>Neue Sammlung</i> . Stuttgart: Klett-Cotta.
UW	<i>Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung</i> . Weinheim: Juventa.
WP	<i>Wissenschaftliche Pädagogik</i> . Wien: Kamp.
ZfE	<i>Zeitschrift für Erziehungswissenschaft</i> . Leverkusen: Leske & Budrich.

Didaktik/Methodik

- Bobrowski, S. & Schipper, W.: Leitfragen zur Offenheit und Zielorientierung (G, 2001, 33. Jg., Heft 3, 16-17).
- Heymann, H.W.: Basiskompetenzen - gibt es die? (P, 2001, 53. Jg., Heft 4, 6-9).
- Orland-Barak, L.: Learning to mentor as learning a second language of teaching (CJE, 2001, vol. 31, No. 1, 53-68).
- Schipper, W.: Offenheit und Zielorientierung (G, 2001, 33. Jg., Heft 3, 10-15).
- Schneider, D.: Basiskompetenzen im Umgang mit neuen Medien erwerben. Die Internetseite "Schule im Netz" (P, 2001, 53. Jg., Heft 4, 36-40).
- Vaupel, D.: Selbstständigkeit fördern. Wochenplanarbeit als Weg zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (P, 2001, 53. Jg., Heft 4, 30-35).
- Ziegler, A. & Herrmann, J.: Lernen durch Selbstbeobachtung (P, 2001, 53. Jg., Heft 5, 14-17).

Allgemeine Pädagogik

- Bernhard, A.: Allgemeine Pädagogik und pädagogische Bildung: Erziehungs- und Bildungswissenschaftliche Mindestanforderungen an das Studium des Unterrichtsfaches Pädagogik (ZfP, 2001, 47. Jg., Heft 3, 343-358).
- Beyer, K.: Fachdidaktik Pädagogik und Erziehungswissenschaft (ZfP, 2001, 47. Jg., Heft 3, 313-328).
- Giesecke, H.: Was heisst: wissenschaftliche Ausbildung für pädagogische Berufe? (NS, 2000, 40. Jg., Heft 1, 83-90).
- Hillig, G.: Zu den Voraussetzungen der Kanonisierung Makarenkos (B & E, 2001, Jg. 54, Heft 1, 39-54).
- Kemnitz, H.: "Pädagogische" Architektur. Zur Gestaltung des pädagogischen Raums (DS, 2001, 93. Jg., Heft 1, 46-57).
- Langer, R.: SchülerInnenfeedback - Rahmenorientierung und Methoden (P, 2001, 53. Jg., Heft 5, 30-33).
- Pleines, J.-E.: Pädagogik und Rhetorik (WP, 2001, 77. Jg., Heft 2, 189-200).
- Schaffen, W.: Leistung fordern. Ausgewählte erziehungswissenschaftliche Forschungsergebnisse (LC, 2001, 19, 54-57).
- Schütz, S.B.: Pestalozzis Bilder - Bilder Pestalozzis. Überlegungen zu den Entstehungs- und Beharrungsbedingungen pädagogischer Mythen (B & E, 2001, Jg. 54, Heft 1, 11-38).

- Strittmatter, A.: Langzeiterfahrungen mit SchülerInnenfeedback (P, 2001, 53. Jg., Heft 5, 36-39).
- Tophoven, K.: Pädagogische Sanktionen (NS, 2000, 40. Jg., Heft 1, 3-20).
- Viehoff, A.: Wege zum integrativen Schulkonzept (G, 2001, 33. Jg., Heft 2, 10-13).
- Wendt, P.: Integration in der Grundschule: Widerstände und Konflikte (G, 2001, 33. Jg., Heft 2, 8-9).

Pädagogische Psychologie

- Chan, C.K.K. & Sachs, J.: Beliefs about learning in children's understanding of science texts (CEP, 2001, vol. 26. No. 2, 192-210).
- Demmer-Dieckmann, I.: Wenn frühkindliche Lebensbedingungen das Lernen bestimmen (P, 2001, 53. Jg., Heft 1, 8-13).
- Haarmann, D.: "Lernschwäche" - was ist das? Annäherung an einen schwierigen Begriff (P, 2001, 53. Jg., Heft 1, 6-7).
- Haenisch, H.: Nachhaltig lernen - aber wie? Lernerfahrungen von Schülerinnen und Schülern (DS, 2001, 93. Jg., Heft 1, 70-88).
- Hausotter, A.: Sonderpädagogische Förderung in Europa (G, 2001, 33. Jg., Heft 2, 30-33).
- Knapp, W.: Diagnostische Leitfragen. Sprachschwierigkeiten bei Kindern aus sprachlichen Minderheiten (PG, 24. Jg. Heft 3, 4-7).
- Meijer, J. & Elshout, J.J.: The predictive and discriminant validity of the zone of proximal development (BJEP, 2001, vol. 71, No. 1, 93-114).
- Tacke, G.: Die Lese- Rechtschreibleistungen werden immer schlechter - Tatsache oder Legende (UW, 2000, 28. Jg., Heft 4, 304-330).
- Vermetten, Y.J., Lodewijks, H.G. & Vermunt, J.D.: The role of personality traits and goal orientations in strategy use (CEP, 2001, vol. 26. No. 2, 149-170).
- Pfützner, M. & Schoppek, W.: Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen in der Bewertung von Unterrichtsstörungen durch Lehrer und Schüler - eine empirische Untersuchung (UW, 2000, 28. Jg., Heft 4, 350-378).

Schulentwicklung/Schulorganisation/Bildungsforschung/Lehrer-bildung

- Barab, S.A., Hay, K.E., Barnett, M. & Squire, K.: Constructing virtual worlds: Tracing the historical development of learner practices (C&I, 2001, vol. 19, No. 1, 47-94).
- Bonsen, M., Gathen van der, J., Altrichter, H.: Die Schlussfolgerungsleiter - eine Methode nicht für die Beratungspraxis (JS, 2001, 5. Jg., Heft 1, 46-51).
- Gaziel, H.: Accelerated school programmes: Assessing their effectiveness (IZE, 2001, vol. 47, No. 1-2, 7-29).
- Hameyer, U. & Strittmatter, A.: Wissensmanagement - die neue Selbstverständlichkeit (JS, 2001, 5. Jg., Heft 1, 4-5).
- Hartmann-Kurz, C., Donetskaja, O. & Becker, G.E.: Woran orientieren sich Lehrerinnen und Lehrer? Untersuchungsergebnisse zur situationsübergreifenden Orientierung bei der Berufsausübung (P, 2001, 53. Jg., Heft 6, 40-45).
- Körbitz, A., Zajonc, N. & Hartog, R.: Teamkompetenz - eine Schlüsselqualifikation entwickeln (P, 2001, 53. Jg., Heft 4, 23-29).
- Maynard, T.: The student teacher and the school community of practice: a consideration of 'learning as participation' (CJE, 2001, vol. 31, No. 1, 39-52).
- Pirrie, A.: Evidence-based practice in education: The best medicine (BJES, 2001, vol. 49, No. 2, 124-136).
- Ramseger, J.: Lehrerbildung heute: wissenschaftlich, wissenschaftsorientiert oder berufsspezifisch? (NS, 2000, 40. Jg., Heft 1, 91-98).
- Riesen, M.A. & Ender, B.: Praxisberatung als kollegialer Denkservice (JS, 2001, 5. Jg., Heft 1, 42-45).
- Schlömerkemper, J.: Kann pädagogische Theorie alltagstauglich werden? Ansätze zu einer "nachhaltigen" Lehrerbildung (DS, 2001, 93. Jg., Heft 1, 17-29).
- Sieland, B.: Was ist im Lehrerberuf wirklich belastend? (G, 2001, 33. Jg., Heft 3, 36-39).
- Zanting, A., Verloop, N. & Vermunt, J.D.: Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice (BJEP, 2001, vol. 71, No. 1, 57-80).

Veranstaltungskalender

28. August - 1. September 2001 in Freiburg, Schweiz

9th European Conference for Research on Learning and Instruction: Bridging Instruction to Learning

Veranstalter: EARLI. Adressaten: Lehrerinnen und Lehrer, Studierende, Ausbilder, Lehrerbildner, Wissenschaftler, Bildungspolitiker/-administratoren.

Das Thema der Konferenz Bridging Instruction to Learning führt zurück zu den Anfängen aber auch gleichzeitig in die Zukunft der Ausbildung und des Lernens.

Information: University of Fribourg, EARLI 2001, Rue Faucigny 2, CH-1700 Freiburg, Tel. 026-300 551, Fax: 026-300 9651 E-mail: earli@unifr.ch

7. September 2001 in Köniz

Die gute Schule und ihre "Feinde"

Ethische Bildung in Schule und Unterricht auf der Sekundarstufe II

Veranstalter: Projektteam "Ethik in Schule und Unterricht" der ZS LLFB

Information: Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, Lerbermatt, 3098 Köniz.

20. - 22. September 2001 in Bern

Kompetenzen erweitern

Schweizer Heilpädagogik-Kongress 2001

Neben Hauptreferaten zur Heilpädagogik und zu wichtigen und einflussreichen Nachbarbereichen wie Medizin, Soziale Sicherheit, Ökonomie finden auch rund 150 Einzelveranstaltungen aus verschiedenen heilpädagogischen Fachgebieten statt.

Information: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, Obergrundstr. 61, 6003 Luzern, Tel. 041-226 3040, Fax: 041-226 3041, E-mail: kongress@szh.ch

4. - 6. Oktober 2001 in Aarau

Transitions

Internationaler Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung SGBF und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL. Die Schweiz hat von 1997 bis 1999 an einer OECD-Studie zum Thema "Transitions" teilgenommen. Ziel dieses Kongresses ist es, die in diesem Rahmen entstandenen Studien, aber auch offene Fragen aus anderen Bereichen in diesem Zusammenhang zu behandeln. Das Thema wird dafür in drei Blöcke unterteilt: 1. Übergänge im Schulsystem, 2. Erster Übergang vom Bildungssystem ins Erwerbsleben, 3. Übergänge in der Weiter- und Erwachsenenbildung. Der Kongress bietet 5 Plenumsvorträge, 27 Workshops mit insgesamt über 70 Beiträgen von Forschenden aus der Schweiz und dem Ausland, ein Podiumsgespräch mit Vertreterinnen und Vertretern aus Wissenschaft, Politik und Wirtschaft, die Generalversammlungen von SGBF und SGL sowie Zusammenkünfte von deren Arbeitsgruppen und diverse Rahmenveranstaltungen.

Informationen bzw. Anmeldung: www.transitions.ch; sgbf.kongress.2001@swissonline.ch; SGBF 2001 Kongress-Sekretariat, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstr. 61, CH-5000 Aarau; Tel.: 062-835 23 90; Fax: 062-835 23 99; www.skbfsre.ch

Frühling 2002 in Zürich

Berufsbegleitende Weiterbildung für Lehrende und Leitende

Nachdiplomkurs der Theater Hochschule Zürich.

Informationsabende: 4. und 13. September 01, 19.15 h

Information: Till, Theaterpädagogik - integrativ lehren und lernen,

Sackstr. 42, 8342 Wernetshausen, 01-977 16 66, till@bluewin.ch, www.till.ch

10. - 15. März 2002 in Ascona

Die Lehrer/innen-Bildung im Spannungsfeld ihrer Bezugswissenschaften

Internationales Kolloquium. Tagungszentrum Stefano Franscini, Monte Verità, Ascona.

Organisiert von

Tina Hascher, Dr. phil., Universität Bern,

Klaus-Peter Wild, Prof. Dr. phil., Universität Freiburg/Br.

Erwin Beck, Prof. Dr. phil., Pädagogische Hochschule St. Gallen

Die Frage, *wie* die Ausbildung und die Weiterbildung von Lehrpersonen inhaltlich gestaltet werden soll, wird immer wieder aufgeworfen, aber nur unzureichend beantwortet. Verschiedensten Disziplinen wird ein wichtiger Beitrag zur Lehrer/innen-Bildung zugesprochen. *Welche Auswahl kann diesem Anspruch gerecht werden?*

- Welche Disziplinen sind erforderlich und welchen Beitrag können sie liefern?
- Wie können Themenbereiche verknüpft und für den Unterricht relevant gestaltet werden?
- Wie kann der Bezug zwischen Theorie und Praxis verbessert und geklärt werden?
- Welches Verhältnis muss sich zwischen Schulen und der Lehrer/innen-Bildung entwickeln? Welchen Beitrag können beide Institutionen füreinander leisten?

Ein internationaler Austausch über die inhaltliche Gestaltung der Lehrer/innen-Bildung ist insofern verbindlich, als damit Entwicklungen und Veränderungen über einen längeren Zeitraum beobachtet und bewertet werden können.

Kontakt: Dr. Tina Hascher, Universität Bern, Sekundarlehramt, Fabrikstrasse 2, 3012 Bern, Tel: +41 (0)31-631 83 20, email: ascona-llb-2002@sis.unibe.ch

2. - 4. Mai 2002 in Bern

Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung konkret

Perspektiven in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Internationaler Kongress vom 2-4. Mai 2002 in Bern aus Anlass des 30-jährigen Jubiläums der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (ZS LLFB) in Zusammenarbeit mit dem Institut für Pädagogik der Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie. Die Veranstaltung umfasst Referate, Workshops, Ausstellung und Plenumsgespräch sowie informelle Begegnungsmöglichkeiten zu innovativen Ansätzen, Konzepten und Forschungsergebnissen der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Vorgesehene Referate: Prof. Dr. Walter Herzog, Universität Bern; Prof. Dr. Hermann Forneck, Universität Giessen; Prof. Dr. Esther Enns, Universität Calgary; Prof. Dr. Michael Legutke, Universität Giessen. Information und Anmeldung unter: www.lefobe30.be.ch

Kurznachrichten

CH-EDK

Informations- und Kommunikationstechnologien in den Schulen

Im April 2001 hat das Generalsekretariat der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) bei den Kantonen eine Umfrage zu laufenden oder geplanten Impulsprogrammen für die Integration von Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) in den Schulen durchgeführt. Zentrale Fragestellung der Umfrage: Wie gross ist das finanzielle Engagement der Kantone in diesem Bereich? Auf die Umfrage haben bisher 23 Kantone geantwortet.

Ergebnisse:

- Auf Grund der vorliegenden Zahlen und entsprechender Hochrechnungen kann davon ausgegangen werden, dass die Kantone und ihre Gemeinden im Zeitraum 2001 bis 2004 jährlich etwa 200 Millionen Franken für Impulsprogramme im Bereich "Integration der ICT in den Schulen" ausgeben werden. In diesem Betrag sind weder in den vergangenen Jahren geleistete Investitionen noch laufende Kosten im Bereich ICT (laufende Betriebskosten, Unterhalt von bestehenden Fachstellen, Support...) enthalten.
- In praktisch allen Kantonen gibt es ein oder mehrere laufende oder geplante Impulsprojekte zur Integration der ICT in den Schulen. Diese Impulsprojekte sind als zusätzliche Anstrengungen (neue Impulse für die Ausweitung der ICT, Schulen ans Netz...) zu verstehen; sie ergänzen bereits bestehende, seit mehreren Jahren laufende Entwicklungsprojekte, die z.T. bereits ins reguläre Angebot integriert wurden.
- Mit den Impulsprojekten wird ein umfassender Ansatz verfolgt: Im Zentrum steht nicht lediglich die Aufrüstung der Schulen mit Hard- und Software, sondern insbesondere auch die technische und didaktische Grundausbildung und Weiterbildung der Lehrkräfte. Was die Aufrüstung der Schulen betrifft, ergibt sich aus der Umfrage, dass heute je nach Schulstufe im Durchschnitt pro Klasse zwei bis drei Computer-Arbeitsplätze vorhanden sind.
- Die Projekte erstrecken sich im Durchschnitt über etwa fünf Jahre und kon-

zentrieren sich auf den Zeitraum 2001 bis 2004.

- Die geplanten oder laufenden Projekte beziehen sich auf alle Schulstufen, vorab auf die obligatorische Schulzeit. Besonders auf Sekundarstufe II (Berufsbildung, Gymnasien, Diplommittelschulen) wurde in den Kantonen in den vergangenen Jahren bereits viel Entwicklungsarbeit geleistet. (EDK)

CH-EDK

Evaluation der neuen gymnasialen Ausbildung

Wie einer Pressemitteilung der EDK vom 25.6.01 zu entnehmen ist, soll die neue gymnasiale Ausbildung evaluiert werden. 1999/2000 haben die ersten Jahrgänge nach neuem MAR ihre Ausbildung abgeschlossen und bis 2003 wird die Reform in allen Kantonen umgesetzt sein. Die vorgesehene Evaluation ist in zwei Teilphasen geplant. Während einer ersten Phase 2002/2003 sollen vor allem die Auswirkungen der neuen Ausbildungsstruktur an Gymnasien (Zielerreichung, Lernformen, Arbeitssituation von Lehrkräften) fokussiert werden, damit in der laufenden Reform allfällige Anpassungen auf Basis gesicherter Ergebnisse geplant und vorgenommen werden können. In einer zweiten Phase 2004/2006 sollen dann die Auswirkungen der neuen Ausbildung auf die Hochschulen untersucht werden.

CH-SIBP

Peter Füglistner im Ruhestand

Dr. Peter Füglistner, Mitbegründer der Fachzeitschrift 'Beiträge zur Lehrerbildung', ist Ende April 2001 als hauptamtlicher Dozent für Erziehungswissenschaften am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) im Alter von 62 Jahren zurückgetreten. Mit Peter Füglistner verlässt ein profiliertes Lehrer und Pädagoge das Feld der Lehrer/innenbildung, das er durch seine Lehrtätigkeit und durch eigene Forschungs- und Entwicklungsbeiträge mitgestaltet hat. Sein beruflicher Werdegang und seine berufliche Tätigkeit waren stets auf Vermittlung und Verknüpfung von unterschiedlichen Fragestellungen und Entwicklungen angelegt.

1959 erwarb Peter Füglistner an der Klosterschule Disentis die eidgenössische Maturität (Typus A). Anschliessend studierte er Philosophie an der Philosophischen Hochschule Pullach bei München und schloss

diese Studien 1962 mit dem Lizentiat ab. Am Sekundarlehramt der Universität Zürich bildete er sich dann als Sekundarlehrer sprachlich-historischer Richtung weiter und unterrichtete parallel dazu auf verschiedenen Stufen der Volks- und Mittelschule. Dieser unterrichtspraktischen Tätigkeit schloss sich 1967 ein Aufbaustudium an der neu gegründeten Universität Konstanz im Fachbereich Erziehungswissenschaften an, wo wir uns kennen lernten. Füglistler belegte auch Kurse und Seminare in den Fachbereichen Philosophie und Psychologie. Sein Interesse galt den Beziehungen zwischen der Praktischen Philosophie und der Psychologischen Didaktik. Ausdruck dieses interdisziplinären Ansatzes ist seine Dissertation zum Thema "Lehrzielberatung als Reflexion didaktischen Handelns - Praktisch-philosophische und psychologisch-didaktische Überlegungen zu einer rationalen Argumentation über Unterrichtsziele", mit der er 1976 an der Universität Konstanz zum Dr. rer. soc. promovierte.

Im Anschluss an das Studium an der Universität Konstanz folgten wir beide 1971 einer Einladung von Prof. Hans Aebli zur Mitarbeit in der neu gegründeten Abteilung Pädagogische Psychologie an der Universität Bern, die einen neuen Studiengang zur Ausbildung von Seminarlehrer/innen anbot. Als Assistenten nahmen wir gemeinsam ab 1972 einen Lehrauftrag für Allgemeine Didaktik am neu gegründeten Schweizerischen Institut für Berufspädagogik wahr. In diesem Zusammenhang ist die bekannte 'Kriterienliste zur Unterrichtsbeurteilung' von Füglistler/Messner entstanden. 1975 wurde Peter Füglistler an diesem Institut erster hauptamtlicher Dozent für Erziehungswissenschaften. Seit dieser Zeit widmete er sich in Lehre und Forschung schwerpunktmässig der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften der gewerblich-industriellen Berufsschule. Ein im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 'Education et vie active' (zusammen mit Regine Born, Verena Flückiger und Hans Kuster) durchgeführtes Forschungsprojekt zum Thema "Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln" wirkte sich nachhaltig auf die Lehrer/innenbildung aus. Zu Beginn der neunziger Jahre wechselte Peter Füglistler innerhalb des SIBP von der Grundausbildung in die Weiterbildung und betreute fortan vor allem die Langzeitfortbildung von Berufsschullehrpersonen.

Peter Füglistler suchte und pflegte den Kontakt der Berufspädagogik zur Schulpädagogik anderer Lehrerbildungsbereiche. 1982 gründete er zusammen mit Kurt Reusser und Fritz Schoch, damals Mitarbeiter an der Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern, die Fachzeitschrift 'Beiträge zur Lehrerbildung' als Forum zur Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und wirkte bis 1996 in der Redaktion dieser Zeitschrift mit. Er brachte insbesondere die Anliegen der Erwachsenenbildung in den Diskurs zur Lehrerbildung ein. Subjektorientierung im Bildungsprozess mit den Leitideen des Abholens, Begleitens und der biografischen Reflexion kennzeichnen sein pädagogisches Denken und Handeln.

Brücken bauen, Kooperation und Vermittlung zwischen verschiedenen Traditionen, Personen und Fächern erscheint als Leitlinie in seinem wissenschaftlichen und sozialen Engagement. Dies ist nicht nur für die Lehrer/innenbildung ein unverzichtbarer Wert und ein wichtiges Qualitätsmerkmal.

Im Namen der Redaktion danke ich Peter Füglistler für seine Mitarbeit und seine reichhaltigen Beiträge und wünsche ihm für die Zukunft Musse zur Pflege seiner vielfältigen kulturellen Interessen sowie zur Begleitung von neuen Initiativen im Kreise seiner Familie und seiner Freunde. Mit dem Weggehen ist immer auch ein Aufbruch in neue unbekannte Gefilde verbunden. Ad multos annos!

Helmut Messner

AG Wechsel in der Leitung der Lehr- amtsschule Aargau: Von Matthias Bruppacher zu Pia Hirt

Auf Ende des Schuljahres 2000/01 tritt Dr. Matthias Bruppacher als Direktor der Lehr-
amtsschule Aargau (LSA) zurück und nach 32 Dienstjahren aus dem Staatsdienst aus.

Nach Abschluss der Studien der Pädagogik und Psychologie an der Universität Basel trat Matthias Bruppacher 1969 in den Staatsdienst des Kantons Aargau ein und übernahm zunächst die Leitung des Kantonalen Stipendienamtes. 1993-1996 war er Projektverantwortlicher des Erziehungsdepartements für das Projekt "Hochschule für Bildungswissenschaften", mit dem der Kanton Aargau einen eigenen Beitrag zur Hochschule Schweiz leisten wollte. Bekanntlich fand das Projekt im eigenen Kanton keine politische Mehrheit. 1977

übernahm er von Urs P. Lattmann die Leitung der Lehrramtschule Aargau, die den öffentlichen Auftrag hat, die Intensivfortbildung von Lehrpersonen der Volksschule zu betreuen. Unter seiner Leitung übersiedelte die LSA von Windisch auf das Schloss Liebegg bei Gränichen, das sich fortan zu einer Art pädagogischen Akademie entwickelte, in der Lehrpersonen ihren eigenen beruflichen Standort klären und sich weiterbilden konnten. Schrittweise wurde der Kreis der Lehrpersonen erweitert, die im Rahmen eines bezahlten Bildungsurlaubs zum Besuch der Semesterkurse berechtigt waren: Primarlehrer/innen, Kindergärtnerinnen, Lehrpersonen für Textiles Werken und Hauswirtschaft, Bezirks- und schliesslich auch Mittelschullehrer/innen. Als Alternative zu den Semesterkursen wurden sog. Projektkurse eingerichtet, in denen ein eigenes berufsbezogenes Projekt Inhalt und Form der Weiterbildung bestimmte. Daneben bot die LSA Fremdsprachen- und Didaktikkurse für die Zusatzausbildung von Oberstufenlehrpersonen für den Französisch- und Englischunterricht in der Sekundar- und Realschule an, die heute am Didaktikum angesiedelt sind. Auch die Aus- und Fortbildung der Inspektoren gehört zum Aufgaben-Portfolio der LSA. 1998 übersiedelte die Lehrramtschule vom Schloss Liebegg in das neu errichtete Lehrerbildungszentrum in Aarau, in dem auch die Oberstufenlehrer- und die verschiedenen kantonalen Fachstellen und Dienste untergebracht sind. Der Rücktritt von Matthias Bruppacher erfolgt zu einem Zeitpunkt, der einen Wendepunkt in der aargauischen Entwicklung der Lehrer/innenbildung darstellt. Mit dem Schuljahr 2001/02 wird die aargauische Lehrer/innenbildung dem Fachhochschulrat unterstellt und damit formell Teil der Fachhochschule Aargau. Das Projekt Fachhochschule Pädagogik tritt damit in die Phase ihrer Realisierung. Die Leitung des neu definierten Ressorts Weiterbildung und Dienstleistung in der Fachhochschule Pädagogik übernimmt Frau Pia Hirt, bisher Leiterin der Sektion Lehrerfortbildung im Departement Bildung, Kultur und Sport und mehrere Jahre lang Vorstandsmitglied der SGL. Pia Hirt gelten die Glückwünsche der BzL-Redaktion für die neue Aufgabe.

Helmut Messner

AG Lehrkräftebildung Aargau konzentriert auf Brugg/Windisch

Die vier Kantone AG, BL, BS und SO haben sich auf eine Vertiefung der heutigen Fachhochschul-Zusammenarbeit im Rahmen des bestehenden Kooperationsrats-Modells geeinigt. Die Fachhochschul-Zusammenarbeit AG/SO geht damit über in eine gemeinsame Fachhochschul-Strategie AG/SO/BS/BL. Mit diesem interkantonalen Entscheid sind für den Regierungsrat auch die Voraussetzungen für den lange erwarteten Standortentscheid innerhalb des Aargaus gegeben. Eine Campus-Lösung in Brugg ist die finanziell günstigste Variante und hat gegenüber einer Aufteilung zwischen Aarau und Brugg grosse fachliche und betriebswirtschaftliche Vorteile. Mit der Campus-Lösung erhält der Aargau eine einmalige Ausgangslage für die weitere Entwicklung und Profilierung der Fachhochschule Nordwestschweiz. Der Regierungsrat trägt damit auch den Erkenntnissen eines externen Gutachtens zur Fachhochschul-Politik Rechnung. Die Aufwertung Bruggs als Fachhochschul-Standort ermöglicht eine weitergehende Konzentration der Berufsschulstandorte, womit die Qualität der Berufsschulen gestärkt werden kann.

AG Braucht Pädagogik Online-Lernen?

Am 25. April 2001 hat im Medienraum des Lehrerbildungszentrums auf Einladung des Didaktikums ein Kontaktgespräch mit den an online-Learning interessierten Dozent/innen der FH Aargau stattgefunden. Es entwickelte sich eine lebhaft und informative, in einer Reihe konstruktiver Beschlüsse gipfelnde Auseinandersetzung, die zusammenfassend dokumentiert wird in der Hoffnung, dass Interessenten sich mit Ihrer Meinung in die Diskussion einschalten (FORUM auf der Homepage des Didaktikums www.didaktikum.ag). Nächstes Kontaktgespräch: im August/September 2001 mit weitergehendem Interessenaustausch und bezüglich Kompetenzen planvoll erweitertem Teilnehmer-Kreis.

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN DIESER NUMMER

ACHERMANN, Bruno, dipl. LSEB, Leiter Langzeitweiterbildung Luzern, Sentimatt 1, 6003 Luzern. - BÖHME, Gernot, Prof. Dr., Technische Universität Darmstadt, Residenzschloss, D-64283 Darmstadt. - DUBS, Rolf, Prof. Dr. Dres h.c., Tanneichenstrasse 12, 9010 St. Gallen. - EGGENBERGER, Kurt, dipl. LSEB, Lehrer- und Lehrerinnenseminar Biel, Scheibenweg 45, 2503 Biel. - FORNECK, Hermann J., Prof. Dr., Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft, Justus Liebig Universität, Karl-Glöckner-Strasse 21 B, D-35394 Giessen. - HASCHER, Tina, Dr., Sekundarlehramt der Universität Bern, Fabrikstrasse 2, 3012 Bern. - HEITZMANN, Anni, Universität Bern, Abteilung für das Höhere Lehramt, Muesmattstrasse 27a/Postfach, 3000 Bern 9 und Didaktikum Lehrerbildungszentrum, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - HÜGLI, Anton, Prof. Dr., Universität Basel, Pädagogisches Institut, Riehenstrasse 154, 4058 Basel. - KÜNZLI, Rudolf, Prof. Dr., Didaktikum Lehrerbildungszentrum, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - LINDAUER, Thomas, Dr., Deutsches Seminar der Universität Zürich, Schönberggasse 9, 8001 Zürich. - LUDWIG-TAUBER, Marianne, Dr., Psychologin FSP, Rosengartenhalde 9C, 6006 Luzern. - MOSER, Peter, lic.phil., Sekundarlehramt der Universität Bern, Fabrikstrasse 2, 3012 Bern. - NIGGLI, Alois, Prof. Dr., Universität Fribourg, Departement Erziehungswissenschaften, Regina Mundi, Rue Faucigny 2, 1700 Fribourg. - RUMPF, Horst, Prof. Dr, Ostpreussenstrasse 12, D-64297 Darmstadt. - SCHÜPBACH, Jürg, dipl. LSEB, Sekundarlehramt der Universität Bern, Fabrikstrasse 2, 3012 Bern. - STAUB, Fritz C., Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriosastrasse 18a, 8006 Zürich. - WAHL, Diethelm, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Weingarten, Kirchplatz 2, D-88250 Weingarten. - WYSS, Heinz, Dr., Obergässli 3, 2502 Biel.