

## Zur Friktion beim Übergang von der 1. in die 2. Phase der Lehrerausbildung in Bayern

Jede Ausbildung orientiert sich an den Anforderungen des assoziierten Berufes. Dies ist bei Lehrern nicht anders als etwa bei Medizinerinnen. Und man sollte nicht so tun, als ob an *anderen* Fakultäten nur geforscht würde, nur wissenschaftliche Arbeit stattfände. Stets erfolgt *auch dort* Ausbildung. Andererseits zeichnet *Lehrerbildung*, gleich ob Hochschul- oder universitäre Bildung, das Bild eines Berufes, für den bloße Ausbildung nicht hinreicht. Für den Lehrerberuf erscheint Bildung vor allem wesentlich, weil der Lehrer als „gebildetes Vorbild“, als Person und Persönlichkeit zu bilden hat. *Bilden kann nur der Gebildete.*

Ausbildung und Bildung haben insofern Inhalte und Haltungen zu vermitteln, die sich am Profil des idealtypisch vorgestellten Lehrers orientieren, damit sind aber auch *beide* praxisorientiert, orientiert an Ist und Soll von Denken, Einstellung und Handeln des zu Bildenden. Ergo verbieten sich die stereotypen Zuordnungen Theorie - Bildung beziehungsweise Praxis - Ausbildung. Theorie ist Praxis, Bildung ist Ausbildung. Theorie beeinflusst Handeln, Unterricht erzieht, Wissen bildet.

Bildung und Ausbildung werden über Inhalte und Methoden vermittelt. Fundierte Bildung und Ausbildung heißt *wissenschaftlich* fundierte Bildung und Ausbildung. Was aber ist die Wissenschaft des Lehrers? Hier findet oftmals eine erste unterrichtsbezogene Verengung statt: Das *Fach* oder die Fächer, die er zu unterrichten hat, seien es, die seine Wissenschaft generieren. Daneben existiert eine sekundäre Verengung. Innerhalb dieses Faches, dieser Fächer, seien es insbesondere Inhalte und Methoden der Fachwissenschaft, die im Zentrum seiner Ausbildung zu stehen hätten.

Lehrersein heißt aber zuerst, unterrichten *und* erziehen können (vgl. Beckmann i.d. Bd.). Daraus folgt, daß im Zentrum der Ausbildung des Lehrers *das* Unterrichten und *das* Erziehen in ihrer wissenschaftlichen Fundierung stehen, also Didaktik, Pädagogik und Schulpädagogik als die zentralen Wissenschaften des Lehrerberufs aufzufassen sind.

Knapper formuliert: Erziehungswissenschaft ist die Kernwissenschaft des Lehrerberufs. Erziehungswissenschaftliche Fundierung heißt nicht nur, wissenschaftliche Erkenntnisse inhaltlich zu rezipieren, die Grundlagen des Faches zu beherrschen, sondern darüberhinaus um die Entstehung von Wissensbeständen zu wissen und zu den Resultaten der eigenen Wissen-

schaft kritisch Stellung nehmen zu können. Der Lehrer hat in diesem Sinn der wissenschaftlich Gebildete zu sein. Theorie in der Berufswissenschaft der Lehrer heißt Theorie der Praxis, Theorie der Anwendung, Ziel ist die gewußte Praxis und nur bedingt: gewußtes Wissen.

Man kann nun Lehrer(aus)bildung so organisieren, daß in einer ersten Phase wesentliche Einsichten, wissenschaftliche Grundlagen, Basis- und Bezugswissen (vgl. Beckmann i.d.Bd.) vermittelt werden, die eher mittelbar mit der beruflichen Praxis zu tun haben, gröbere Orientierungen, persönlichkeitsbildende Momente, ein breites Wissen beinhalten. Praxis bedeutet in dieser Phase zweierlei: Sie ist Maßstab für Inhalte und Methoden und in zweiter Hinsicht Anwendungsareal, in dem Erkenntnisse durch Erfahrung vertieft, durch Tun gesichert werden. Auch gibt es gute Gründe, in diesem Zusammenhang Berufspraxis und berufliche Wirklichkeit noch nicht bildend ins Werk zu setzen:

a) Die unendliche Vielfalt der praktischen Phänomene verwirrt, wo doch erst begriffliche Konturen gewonnen, Ordnungen hergestellt werden sollen.

b) Die Wirkung der Phänomene kann entmutigen, aufmüpfige Schüler können deprimieren, methodische Planungen fehlschlagen etc.

Also muß, um der Theorie willen, sanfte Praxis hergestellt werden. Dies bedeutet *Praktikum*.

Man kann nun, aus denselben Gründen, eine zweite Phase der Ausbildung ins Leben rufen, die unter stärkerem Bezug auf die berufliche Tätigkeit, damit unter weniger bildnerischen Vorgaben, wichtige Voraussetzungen und Methoden vermitteln möchte. Es ist dies mehr eine Phase des Anlernens, die jetzt fruchtbar sein kann, weil in einer vorhergehenden Phase die Basis geschaffen wurde, die Verstehen erlaubt, Sinn erschließen und Vernunft ihre Bedeutung zukommen läßt.

Praxis bedeutet hier auch, die Grundlage für eine theoretische Reflexion zu schaffen, Erfahrungen als Ausgangspunkt für eigene kritische Überlegungen zu gewinnen, im unmittelbaren Theorie-Praxis-Verhältnis Erkenntnisse zu erwerben, was in einer ersten Phase nicht möglich ist. Reflexion muß jedoch auch hier unter Anleitung und unter Maßstäben erfolgen, die zum wesentlichen Teil in der 1. Phase angeeignet wurden.

Wenn der Lehrer Experte in Sachen Unterricht *und* Erziehung sein soll, müssen beide Bereiche in beiden Phasen ihre Gültigkeit haben. Wie aber läßt sich der praktische Aspekt von Erziehung in der 1. Phase herstellen?

Theoretische Bildungs- und Ausbildungsaspekte finden wir in der Lehramtsprüfungsordnung, auch wenn man über Quantität und Inhalte der Anteile streiten kann. Wenn es aber darum geht, schulpraktische Studien zu betreiben, sieht es mit pädagogischen Inhalten erbärmlich aus. Gerade noch im schulpädagogischen Blockpraktikum wird in der Regel ausführli-

cher auf allgemeine Aspekte der Lehrerpersönlichkeit, des Erziehungsverhältnisses etc. eingegangen.

Wir könnten nun fordern, Veranstaltungen verbindlich zu machen, die ausgehend von der Praxis der Erziehung an unserer Schule Einsichten und Handlungsdirektiven oder -methoden vermitteln. Oder wir könnten ein weiteres Praktikum fordern, in dem Erziehungsinhalte, -probleme etc. thematisiert, untersucht, Handlungen erprobt werden können. Die erste Phase leidet jedoch unter einem gravierenden Mangel, der aber zwangsläufig ist: Sie arbeitet - auch im Rahmen der Praktika - in einem Schonraum, der Erziehungssituationen verklärt und keine Realerfahrung gewährt. Die brennenden Probleme können von den Studierenden in ihrem Ausmaß und in ihrer Bedeutung noch gar nicht erkannt werden.

Zumindest in der zweiten Phase wäre es nun höchste Zeit, Erziehungs-inhalte in den Blickpunkt der Ausbildung zu rücken, denn nun drückt manche Erfahrung, in bestimmten Konstellationen erdrückt sie gar.

Überrascht stellen wir jedoch fest: Erzieherische Inhalte im engeren Sinne haben im Programm der Ausbildung der zweiten Phase häufig einen geringeren Anteil als in der ersten, so daß wir nun den Vorwurf an die erste Phase, sie bilde praxisfern, unrealistisch, theoretisch überzogen aus, hier einmal umkehren dürfen. Um Friktionen beim Übergang von der ersten in die zweite Phase der Lehrerausbildung zu vermeiden, sollten unsere Studierenden dort so empfangen werden, wie sie ankommen: ein bißchen naiv, weil unerfahren, rührend optimistisch und selbstbewußt - und sie haben es deshalb besonders schwer: Sie leiden schnell unter teilweise bedrohlichen Erfahrungserfahrungen, unter Begegnungen der unangenehmen Art mit leibhaftigen Schülern, die leider häufig schlimme Wirkungen zeigen.

Deshalb fordern wir, daß pädagogische Inhalte verstärkt in die zweite Phase aufgenommen werden, um unseren Studierenden den Übergang in den Beruf zu erleichtern, Friktionen auf das Notwendige zu reduzieren und den ominösen Praxischock ertragbar zu gestalten.

## Entwurf eines Ausbildungsmodells zu pädagogischen Inhalten für die 2. Phase der Lehrer(aus)bildung

Eine Umfrage zu Problemen beim Übertritt in die zweite Phase ergab bei allen Befragten (Seminarrektoren und Lehramtsanwärtern in Mittelfranken), daß Erziehungsschwierigkeiten, Disziplin Konflikte oder Unterrichtsstörungen am häufigsten und am belastendsten erfahren werden. Probleme im Zusammenhang mit Unterrichtsvorbereitung, Notengebung oder Eltern treten weit dahinter zurück.

Nach unseren Informationen besteht jedoch ein auffälliges Mißverhältnis zwischen dem Umfang didaktischer und methodischer Ausbildungs-

halte. Das professionelle Selbstverständnis des Ausbilders in der 2. Phase ist eher das eines Methodikers, polemisch ausgedrückt: eines Unterrichtstechnologen, der sich (scheinbar?) in Erziehungsfragen häufig selbst nicht kompetent genug fühlt. Information und Hilfe erfahren die Lehramtsanwärter eher sporadisch und zufällig bei Unterrichtsbesuchen des Seminarleiters. Allerdings findet dort die Beratung zu Erziehungsproblemen oft wenig professionell und - was nicht überrascht - wieder unter einseitiger Beziehung auf methodisch-didaktische Inhalte statt.

So sind mir Beispiele bekannt, daß Lehramtsanwärtern mit den übelsten Disziplinproblemen auch im Beisein des Seminarrektors nach dem Unterrichtsversuch geraten wurde, solche Probleme etwa durch eine stärkere Akzentuierung der Unterrichtsziele, der Bekanntgabe der Ziele zu Beginn des Unterrichts zu bewältigen. Angesichts der konkreten Verhältnisse in dieser Klasse ein lächerlicher Vorschlag.

Die Möglichkeiten der 1. Phase, Studierende intensiver auf Probleme im erzieherischen Bereich vorzubereiten, sind äußerst gering. Im erziehungswissenschaftlichen Bereich werden von uns kontinuierlich Veranstaltungen zu Erziehungs- und Führungsfragen angeboten. Die Crux unserer Verhältnisse ist, daß wir mit unseren Angeboten immer nur wenige Studierende erreichen, da es kein Pflichtpensum in diesem Bereich gibt. Wir werden zwar weiterhin Anstrengungen unternehmen, um unsere Studierenden so gut es uns möglich ist auf die Probleme vorzubereiten, mit denen sie später mit Sicherheit konfrontiert werden, meinen jedoch, daß der wichtigste Ort, an dem ausführlich und praktisch die gesamte erzieherische Problematik zu behandeln ist, die 2. Phase wäre.<sup>1</sup>

Grundsätzlich muß es in solchen Veranstaltungen der 2. Phase, aber auch in erzieherisch orientierten schulpraktischen Studien an der Universität, um folgende Absichten gehen:

- Frühzeitiges Thematisieren erzieherischer Problemsituationen: Die Lehramtsanwärter sollen nicht längere Zeit mit "ihren" Problemen alleine gelassen werden, sondern schon im ersten Vierteljahr ihrer Tätigkeit Gelegenheit haben, diese ausführlich zu besprechen, mit ihren KollegInnen zu erörtern und erste Hilfen zu erfahren. Studierende wären auf diesen Übergang gründlich vorzubereiten. Dies ist unter den Bedingungen des ersten Ausbildungsjahrs mit eigenverantwortlichem Unterricht unbedingt nötig.

Gerade die ersten Kontakte mit den Schülern sind in erzieherischer Hinsicht am wichtigsten (dies gilt nicht in gleichem Maße für den didaktischen Bereich!). Hat man mehrere "Niederlagen" erlebt, ist die Achtung der Schüler gesunken, hat die Autorität ihren Boden verloren, so sind erzieherische Maßnahmen bedeutend schwerer zu finden und durchzuführen. Unter diesen Bedingungen Störungen systematisch zu ignorieren, Unruhe zu übersehen, sich als Freund anzubiedern, schafft ungünstige Voraussetzungen für die weitere Erziehungsarbeit. Techniken wie Sammeln der

Klasse, gezieltes Ansprechen einzelner Schüler, Schweigen und Abwarten, Mimik und Gestik als Aufforderungsmodi etc. müssen erlernt und geübt werden.

- Den Lehramtsanwärtern und -studierenden muß bewußt gemacht werden, daß erzieherische Problemsituationen das tägliche Brot des Lehrers, auch des guten Lehrers, darstellen und deren Auftreten sich (grundsätzlich) nicht einer pädagogischen Unfähigkeit der Lehrperson verdankt. Der angemessene Umgang mit erziehungsschwierigen Situationen kann erlernt werden.

- Lehramtsanwärter wie -studierende müssen zunächst das unendlich breite Spektrum von Problemsituationen kennenlernen. Repräsentative Beispiele sollen ihnen Wissen über die Komplexität der Erscheinungen vermitteln und Anlaß für pädagogische Gespräche bieten. Im Videokatalog "Problemsituationen im Unterricht" des Autors (Regensburg 1991) findet sich eine repräsentative Auswahl solcher Situationen zusammengestellt, in zehn Bereiche untergliedert und nach aufsteigender Schwierigkeit geordnet. Eine durch den Seminarrektor getroffene Auswahl solcher Situationen sollte die Grundlage für die Arbeit im Seminar darstellen.

- Lehramtsanwärter und -studierende können pädagogisches Handeln in unterrichtlichen Problemsituationen nicht trainieren. Dies ist in pädagogischen Kontexten prinzipiell nicht möglich. Ziel ist deshalb eine Sensibilisierung der Personen hinsichtlich möglicher Bedingungen der Situation, Absichten der Schüler, der Schülerpersönlichkeit und Alternativen pädagogischen Agierens oder Reagierens.

- Lehramtsanwärter und -studierende sollten daher auch in bezug auf mögliche Indikatoren im Schülerverhalten sensibilisiert werden, die tatsächlich eine *Determiniertheit* anzeigen.. Diese kann in einer organischen Schwäche, einer physischen oder psychischen Dysfunktion o.ä. zu finden sein. Einfache diagnostische Verfahren (wie die *Connors*-Skala), der Umgang mit dem Schüler selbst und darauf bezogene Arbeit mit der Klasse, Gespräche mit Experten (Beratungslehrern, Schulpsychologen, Sonderschullehrern etc.) und andere Vorgehensweisen müssen an Beispielen erörtert werden. Wichtig ist die Erkenntnis, daß es nicht die Hauptaufgabe des Lehrers ist, sich mit Problemen auseinanderzusetzen, die keine pädagogische Bewältigung gestatten.

- Wichtig ist auch eine Sensibilisierung der Lehramtsanwärter und -studierenden hinsichtlich der Intentionalität des Schülerhandelns: Richtet sich die Störung gegen mich als Person, als Autorität, oder stellt das Schülerverhalten eine bloße Nachlässigkeit dar. Diese Unterscheidung ist für das Lehrerhandeln enorm wichtig. Hinter sie treten andere Erwägungen weit zurück. Diese Sensibilisierung ist nur über die Beobachtung, Auswer-

tung und Interpretation von Schülerverhalten zu erreichen. Auch dafür bietet der Videokatalog Problemsituationen im Unterricht Hilfen an.

- Wichtige Erziehungsregeln sind anhand praktischer Beispiele zu vermitteln: Konsequenz im Lehrerhandeln, Balance zwischen Distanz und Nähe, Hartnäckigkeit in der Verfolgung erzieherischer Absichten unter Betonung der Würde, Anerkennung, Wertschätzung der Schülerperson (bei strengster Kritik und Sanktion seines Verhaltens), weitreichendes Engagement für den Schüler (auch über den Unterricht hinaus!) etc.

- Lehramtsanwärter und -studierende sind zu desensibilisieren hinsichtlich ihrer pauschalisierenden Vorbehalte und Einwände gegen direkte und punitive Maßnahmen. Es gibt nicht wenige Lehramtsanwärter, die lange Zeit, ohne die erzieherischen Grundlagen in der Klasse zu bedenken, grundsätzlich ohne Strafen oder Sanktionen arbeiten wollen. Erläuterungen zur Funktion und pädagogischen Wirkung von Strafen sind wichtig, Beispiele für angemessenen und unangemessenen, pädagogisch günstigen und ungünstigen Einsatz von Strafen zu diskutieren, ebenso die Bedeutung von Ordnungsmaßnahmen.

- Lehramtsanwärter und -studierende müssen erkennen, daß es auf die isolierte, einzelne Maßnahme nicht ankommt. Das Glöckchen bei Unruhe, der ermahnende Blick beim Dazwischenrufen, die Nacharbeit beim Zuspätkommen sind es (für sich) nicht, die den Erziehungserfolg wahrscheinlich machen, sondern die ihnen zugrundeliegende erkennbare Haltung der Erzieherpersönlichkeit, ihre Unausweichlichkeit, Verbindlichkeit, die persönliche Stärke, die hinter ihnen spürbar wird. Eine Stärke, von der der Schüler ahnt oder weiß, daß sie letzten Endes ihm zugutekommt.

- Lehramtsanwärter sollten ihre Schüler rasch kennenlernen. Viele Dinge, die Schüler unerwarteterweise tun oder sagen, geschehen bei voller Einsicht in die Unangemessenheit des jeweiligen Handelns. Viele Lehrer nehmen darauf jedoch falsch Bezug. Sie versuchen zu belehren, zu begründen, verständlich zu machen und fallen damit prompt auf die Schülerabsicht herein. Weniger reden, kurz erläutern, bekanntgeben, daß die Absicht des Schülers klar ist, nicht dramatisieren sind wichtige Reaktionsweisen, mit denen der Lehramtsanwärter vertraut zu machen ist.

- Insbesondere spielt der Humor des Lehrers im Zusammenhang mit der Bewältigung von Problemsituationen eine entscheidende Rolle. Durch ihn demonstriert der Lehrer Souveränität, eine wesentliche Grundlage zur Herstellung oder Rettung seiner Autorität. Dem Konflikt wird die Schärfe genommen, der Schüler als Person nicht diskriminiert (im Gegensatz zur Ironie). Der Übergang in ein Klima des Verständnisses, der gemeinsamen Arbeit ist so besser möglich.

- Der letzte allgemeine Hinweis für Lehramtsstudierende und Lehramtsanwärter soll der Bedeutung von Expressivität in ihrem Unterrichtsverhalten gelten. Mitreißende Aktivitäten, spannende Erzählungen, Einsatz von Gestik und Mimik sind insbesondere im Bereich der Grundschule unerlässliche Voraussetzungen für einen attraktiven und deshalb störungsfreieren Unterricht.

Wir haben Stationen eines Ausbildungsmodells entwickelt, das in vier Abschnitten versucht, in der 2. Ausbildungsphase erzieherische Kompetenzen systematisch zu vermitteln. Für jede Veranstaltung sollte ein ganzer Ausbildungstag zur Verfügung stehen.

1) *Erstes Ausbildungsjahr (1. Quartal):*

- Analyse repräsentativer Problemsituationen in den Bereichen "Verbale Störungen", "Nichtverbale Aktivitäten", "Hausaufgaben" (vorwiegend in Gruppenarbeit);

- Diskussion verschiedener Alternativen des Lehrerverhaltens, Hervorhebung der Bedeutung verschiedener Variablen der Lehrerpersönlichkeit (Selbstsicherheit, Konsequenz, Expressivität);

- Hinweise für den Erstkontakt mit der Klasse (äußeres Erscheinungsbild des Lehrers, Sprache, Sammeln der Schüler etc.);

- Interventionsstrategien.

2) *Erstes Ausbildungsjahr (3. Quartal):*

- Interventionen in Problemsituationen;

- Unterscheidung zwischen "Löschverhalten in Extremsituationen" und "erzieherische Maßnahmen" in einfacheren pädagogischen Situationen;

- Analyse der Lehrerrolle (Führung, Gruppenleiter), Prinzip erzieherischer Maßnahmen (Ideal: Anerkennung und Verständnis der Schülerperson mit gleichzeitiger Aufrechterhaltung des Erziehungsanspruchs durch den Lehrer);

- Diskussion repräsentativer Situationen wiederum aus den Bereichen "Verbale Störungen", "Nichtverbale Aktivitäten".

3) *Zweites Ausbildungsjahr (1. Quartal):*

- Zusammenstellung und Diskussion präventiver Maßnahmen: Vertrauensverhältnis Lehrer-Schüler, Autoritätsverhältnis, Schulleben, Regeln und Absprachen, Ordnung, Allgegenwärtigkeit (Kounin 1976), Arbeitshygiene, attraktiver Unterricht, Öffnung des Unterrichts (Differenzierung, Selbstständigkeit, projektorientiertes Vorgehen);

- Fortsetzung der Analyse von Problemsituationen im Bereich "Verletzung moralischer Normen" (Unterschleif, Lügen).

#### 4) *Zweites Ausbildungsjahr (3./4. Quartal):*

- Prinzipien der Klassenführung;
- Wiederholung präventiver und reaktiver Maßnahmen;
- Erweiterung auf den Bereich von Verhaltensdefiziten "Passivität, Desinteresse, Unmotiviertheit, Ängste";
- Analyse von Bedingungen durch "veränderte Kindheit";
- Folgerungen (Primärerfahrungen, Schulleben, Leistungsethos etc.).

Selbstverständlich wären die Inhalte und Arbeitsweisen zu den einzelnen Veranstaltungen noch genauer auszdifferenzieren - am besten in Zusammenarbeit mit der 2. Phase. Andererseits sollte der Seminarrektor die Möglichkeit haben, an den vier Ausbildungstagen zielgruppenspezifisch zu arbeiten, d.h. auch und gerade Problemsituationen zu thematisieren, die von den Seminarteilnehmern beschrieben werden.

Vertretern der 1. Phase scheint sehr viel an einem friktionsarmen Übergang ihrer Studierenden in die 2. Phase gelegen zu sein. Darauf lassen zumindest Umfrageergebnisse an unserer Fakultät schließen. Man sollte unsere Anregungen aufnehmen: Nur wenn gemeinsam Lehrerbildung und -ausbildung geplant und realisiert werden, werden wir unser Ziel erreichen, für unsere angehenden Lehrer die Bedingungen dafür zu schaffen, Lehrerpersönlichkeiten werden zu können.

#### Anmerkung

- 1 Ermutigt, einen Schritt in Richtung stärkere Kooperation mit der 2. Phase auf dem Gebiet der Erziehungsproblematik zu tun, haben uns Erfahrungen bei gemeinsamen Veranstaltungen mit Seminaren der zweiten Phase (Dr. Lindemann, Seminarrektor im Bereich Nürnberger Land). Letzte gemeinsame Aktivität war die Durchführung einer Veranstaltung zu "Pädagogischen Problemsituationen im Unterricht" an zwei Tagen im Schullandheim Heidenheim mit 17 Studierenden und 11 LehramtsanwärtInnen. Es gab ausschließlich außergewöhnlich positive Rückmeldung von beiden Seiten. Studierende und Lehramtsanwärter haben Mut gefaßt, Einsichten gewonnen und Techniken kennengelernt, falsche Bedenken abgelegt, insgesamt mehr Vertrauen in ihre Fähigkeiten erworben.

#### Literatur

- KOUNIN, J.S.: Techniken der Klassenführung. Bern 1976  
SEITZ, O.: Problemsituationen im Unterricht. Regensburg 1991