

Gessler, Judith

"Bordjournal" ; Der Bezug zwischen Theorie und Praxis ist wohl das didaktische Thema der berufspraktischen Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1 (1983) 3, S. 3-14



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Gessler, Judith: "Bordjournal" ; Der Bezug zwischen Theorie und Praxis ist wohl das didaktische Thema der berufspraktischen Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1 (1983) 3, S. 3-14 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-130602

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

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

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Erfahrungsbericht aus der Lehrerbildung

"BORDJOURNAL"

Zur Arbeit mit Nachbesinnungen während eines Lehrpraktikums

Judith Gessler

Es ist vielleicht das schecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte: Kenntnisse ohne Fertigkeiten (Pestalozzi)

Der Bezug zwischen Theorie und Praxis ist wohl das didaktische Thema der berufspraktischen Lehrerbildung. Kurt Reusers "Beitrag zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung" in der Null-Nummer der BzL und Hans Krummenachers Darstellung seiner Erfahrungen als Lehrerbildner und Volksschullehrers in einem wurden für mich zum Anstoss, auch meine in den letzten Jahren gemachten Erfahrungen bezüglich Integration von Theorie und Praxis in den Fächern Psychologie und Pädagogik einmal zu formulieren.

1. EIN PAAR VORBEMERKUNGEN

Während der letzten drei Jahre unterrichtete ich an einem bernischen Lehrerseminar den ersten Jahrgang der fünfjährigen Ausbildung in Pädagogik/Psychologie und hatte dabei zum ersten Mal Zugang zu Lehrübungen und Praktika. Das gab mir Gelegenheit, meinen spezifischen Theorie-Praxis-Bezug neu zu konzipieren und auszuprobieren. Vorauszuschicken ist, dass ich mich als Vertreterin der humanistischen Psychologie verstehe. Die erste These der Gesellschaft für humanistische Psychologie lautet: "Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht die erlebende Person. Damit rückt das Erleben als das primäre Phänomen beim Studium des Menschen in den Mittelpunkt. Sowohl theoretische Erklärungen wie auch sichtbares Verhalten werden im Hinblick auf das Erleben selbst und auf seine Bedeutung für den Menschen als zweitrangig betrachtet" (BUEHLER & ALLEN 1974). Das heisst für meinen Unterricht dreierlei:

1. Ich nehme die Erkenntnisse des Behaviorismus, der Tiefenpsychologie, der Sozialpsychologie u.a. zum Verstehen menschlichen Verhaltens wohl zur Kenntnis und stelle sie in meinem Unterricht (mit unterschiedlichem Gewicht) dar.
2. Gleichzeitig versuche ich aber von allem Anfang an darzutun, der Mensch und im Speziellen auch das Kind sei kein Objekt, das es zu analysieren und zu manipulieren gälte, sondern ein *Subjekt*, ein *Ich* mit eigenen Gefühlen, das in der Auseinandersetzung, wechselwirkend mit seiner sachlichen und menschlichen Umwelt seine eigene Lebensanschauung (DREIKURS 1967) entwickelt.

3. Gewissermassen komplementär dazu ergibt sich, dass die Art und Weise, wie ich als Lehrer ein Kind sehe und mit ihm umgehe, ebensoviel mit mir als Erzieher wie mit diesem Kind zu tun hat. Darum geht es mir im Unterricht wesentlich darum, mein Verhalten zu verstehen, es zu begreifen als ein Zusammenwirken meiner Wahrnehmung, meiner Gefühle, meiner Erfahrung und meines Denkens. Der angehende Lehrer muss lernen, diese verschiedenen Komponenten zu spüren und zu unterscheiden. Ich subsumiere diese Kenntnisse und Fähigkeiten unter dem Begriff "Soziale Wahrnehmung" und stelle die Einführung in dieses Thema ziemlich an den Anfang meines Unterrichts, vor den ersten Kontakt mit dem Berufsfeld "Schulstube".

Mein Psychologieunterricht hat also von Anfang an einen stark interaktionell-prozessorientierten Ansatz.

2. DIE NACHBESINNUNG ALS HILFSMITTEL

Die Nachbesinnung ist ein altbewährtes didaktisches Mittel zur Bewältigung des Grabens zwischen Planung und Realität, zumindest für didaktische Belange. Wenn ich Nachbesinnungen für meine Fächer einsetze, verwende ich sie einerseits, um Probleme sichtbar zu machen und so den Theorieunterricht vorzubereiten, andererseits um das Nicht-Planbare im Umgang mit den Schülern zu erfassen und mein Handeln im Nachhinein zu überdenken, z.T. unter Zuhilfenahme dessen, was ich von der Verhaltenspsychologie, der Sozialpsychologie, der Entwicklungspsychologie u.a.m. her weiss.

Im ersten Praktikum, der Berufseinführungswoche zu Beginn des 6. Semesters, halten die Seminaristen in den Nachbesinnungen fest, was immer ihnen "anspringt". Daran lässt sich in der Regel leicht der systematische Unterricht jenes Semesters anknüpfen. Wir üben uns im Laufe des Semesters aber auch in der Methode, mit unsern subjektiven Wahrnehmungen umzugehen, indem wir versuchen, die verschiedenen Ebenen des Wahrnehmens, des Fühlens und des Denkens zu unterscheiden.

Im zweiten Praktikum (7. Semester) konzentrieren wir uns auf das Erfassen von Schülern, die den Gang des Unterrichts erschweren dadurch, dass sie schneller oder langsamer sind, stören oder sonstwie Beachtung brauchen. Auch hier ergibt sich nachher Stoff für den Unterricht (Schulversagen, POS-Kinder, Disziplinprobleme).

Im dritten Blockpraktikum - zwei Wochen im 9. Semester - schliesslich besteht die Aufgabe darin, etwas bewusster den Prozess zu erfassen, der zwischen mir und einzelnen Schülern oder zwischen mir und der Klasse abläuft.

Vorausgegangen ist hier eine Unterrichtseinheit, in der wir uns mit eigenen Erfahrungen als Schüler befasst, Erziehungsstile benannt und uns mit Untersuchungsergebnissen auseinandergesetzt haben (LEWIN, TAUSCH, ROGERS). Auch die praktischen Anleitungen von DREIKURS und von GORDON sind im Verlauf des

vorangehenden Jahres schon verschiedentlich zum Zuge gekommen. Auf diese Aufgabe und das Ergebnis in den letztjährigen und diesjährigen Abschlussklassen will ich nun näher eingehen.

3. AUFGABE FÜR DAS ZWEI-WOCHEN-PRAKTIKUM, FACHBEREICH PAD./PSYCH. THEMA: DIE LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNG IM VOLLZUG

Die Seminaristen hatten zu wählen zwischen den beiden folgenden Aufgabenstellungen, die ich hier im Wortlaut wiedergebe:

A. Zwei (unterschiedlich) auffällige Schüler, und wie ich mit ihnen umgehe

Die Auffälligkeit kann sich auf die Leistung oder auf das Verhalten, ev. auf beides beziehen. Es kann sich um einen besonders schwachen oder langsamen Schüler handeln, um einen vorlauten, störenden oder um einen scheuen. Es könnte sich auch um eine körperliche Auffälligkeit handeln, sofern sie eine besondere Beachtung des Schülers im Unterricht oder sonst während der Schulzeit notwendig macht.

Wählen Sie wenn möglich zwei unterschiedlich auffällige Schüler. Beschreiben Sie diese vorerst einmal, wie Sie das früher gelernt haben, indem Sie die verschiedenen Ebenen der Wahrnehmung und der Interpretation auseinanderzuhalten versuchen. Diesen Teil der Arbeit sollten Sie schon in der Vorbereitungswoche leisten; er gehört gewissermassen zu den Vorüberlegungen (Voraussetzungen).

Während des Praktikums führen Sie ein "Bordjournal", indem Sie jeden Tag kurz festhalten, was Sie mit den beiden Schülern erlebt haben - auch wenn es nichts Aussergewöhnliches war.

B. Anordnungen und Strafmassnahmen ihre Wirkung und allfällige Modifikation

Reflexion nach gehabter "Veranstaltung": In welchen Situationen habe ich gewisse Anordnungen getroffen? Habe ich mir dabei etwas überlegt, oder habe ich mehr intuitiv gehandelt? Wenn es nicht so gelaufen ist, wie ich es mir vorgestellt hatte: was denke ich jetzt? Wo lag der Fehler? Wie versuche ich ihn das nächste Mal zu vermeiden? Habe ich (eine) Strafmassnahme(n) ergreifen müssen? In welcher Situation? Was ging vor sich? Was habe ich überlegt (wenn überhaupt)? Wie habe ich gehandelt? Wie kam's heraus? Und wie denke ich jetzt darüber? Was würde ich ein nächstes Mal anders machen?

Das gehört täglich ins "Bordjournal".

Auch hier gehören gewisse Angaben zu den Vorüberlegungen und damit in die Vorbereitungswoche, nämlich eine Liste der Anordnungen, die in dieser Klasse täglich getroffen werden. Dahin gehören "Rituale" zum Stundenanfang, "Signale", mit denen Ruhe erstellt wird, mit den Stühlen nach vorn kommen und einen Kreis bilden u.a.m. Ferner: klassenübliche Strafmassnahmen (vor die Tür gesetzt werden, in die Ecke stehen, Strafarbeiten, Wandtabellen mit Blümlein, Sternlein, Strichen u.a.m.) Wo liegen nach Ihren bisherigen Erfahrungen die neuralgischen Punkte?

Wählen Sie dasjenige Thema, das nach Ihren bisherigen Erfahrungen mit der Klasse näherliegt oder das Ihnen für die Auseinandersetzung besser liegt. Es kommt darauf an, die kleinen Problemsituationen zu erfassen und darüber nachzudenken oder den alltäglichen Umgang mit etwas randständigen Schülern bewusst zu erleben. *Durch diese Auseinandersetzung sollten Sie in den zwei Wochen in Ihrem persönlichen Umgang mit den Schülern weiterkommen, hinzulernen.*

Der Schwerpunkt der Aufgabe liegt diesmal weniger beim einzelnen Schüler - auch bei Thema A nicht - als bei der Interaktion, beim Prozess, der in Gang kommt, wenn ich mich mit einem Schüler bzw. mit meinem Verhalten ihm gegenüber, meinen Anordnungen einer Klasse gegenüber bewusst auseinanderzusetzen beginne.

Wie aus der Aufgabenstellung ersichtlich ist, handelt es sich vorab um Kleinarbeit, die hier - möglichst täglich - zu leisten ist. Und ein Stück dieser Kleinarbeit muss auch der Leser jetzt leisten, wenn er erspüren will, was hier geschieht, wie der Lehrstudent auf diese Weise weiterkommt. Er muss in solchen Tagebüchern einmal lesen.

Ich lasse nun Auszüge aus zwei Berichten folgen, aus demjenigen des Praktikanten N. (1982) zum Thema A, und aus demjenigen der Praktikantin S. (1983) zum Thema B.

4. ARBEIT ZUM THEMA A: EINE AUFFALLIGE SCHÜLERIN, UND WIE ICH MIT IHR UMGEGE

4.1 Aufzeichnungen des Praktikanten N. über die Schülerin C., 4. Kl. 1982

Beschreibung vor Beginn des Praktikums

C. hat lange, blonde Haare, meist zu einem Rossschwanz zusammengebunden, blaue Augen, trägt Ohringe. Sie ist leicht dicklich. Schon zu Beginn sind mir ihre Augenbrauen aufgefallen, sie geben ihr so einen pfiffigen Gesichtsausdruck. Eine häufige Geste: Hände vor den Mund, Verlegenheitslächeln und Kopfschütteln. Auch fällt mir auf, dass sie in den Pausen sehr viel isst (dicke Sandwiches, Früchte).

Gelegentlich hat C. "Störungen". Sie scheint sich angegriffen zu fühlen, dann zieht sie sich in sich zurück und schaltet ab. In solchen Momenten kann sie einfach nichts mehr. - Ich habe bald gemerkt, dass sie naturkundlich sehr interessiert ist. Hier weiss sie etwas. Sie kann auch gut beobachten.

Nach Aussage der Übungslehrerin gehört C. in eine Kleinklasse A, aber die Eltern wehren sich dagegen, da zumindest ein Elternteil auch schon in einer Kleinklasse war und daran keine guten Erinnerungen hat.

Tägliche Aufzeichnungen

Montag

Heimatkunde: Ich fragte C., was nach der Quelle käme. "Bach" und

"Wildbach" standen an der Moltonwand. Sie war gerade dabei, das Kärtchen für sich noch einmal zu lesen, als jemand anders "Wildbach" sagte. C. wurde böse und sagte ziemlich bissig: "Das weiss i dank au". Ich forderte sie auf, das laut zu sagen, doch sie zog sich in sich zurück, nahm die Hände vor den Mund, schaute verstohlen von einer Ecke in die andere und sagte nichts mehr, schüttelte energisch den Kopf. - Bei der Stillarbeit wollte sie mir ein Blatt nicht abgeben, weil sie noch nicht fertig war. Ich erwiderte, das mache nichts, sie solle jetzt das Heft hervornehmen, dann könne ich ihr das Blatt einkleben. "I ma aber nid", sagte sie. "E mou", erwiderte ich. Sie: "Auso guet". Sie nahm ihr Heft hervor. Ich habe keine Ahnung, wieso das plötzlich klappte.

Singen/Musik: Es war äusserst interessant, C. zu beobachten. Mit den Armen rutschte sie auf dem Pult herum. Ihre Mimik wechselte fortwährend von ganz böse bis lieblich. Die Fünfte von Beethoven muss sie verzaubert haben. Sie war völlig weg und lebte in Beethovens Musik. Bei der Stillarbeit begann sie sofort abzuschreiben (zur Mondscheinsonate). Dann mussten die Schüler ablegen, um die Aufgaben einzuschreiben. Sie muckste auf, da sie noch nicht fertig war. Ich sagte ihr, dass ich ihr die Aufgaben nachher einschreiben werde; sie nickte und schien froh zu sein. (War dies wohl richtig oder falsch?).

Dienstag

C. kommt vor der Stunde zu mir und sagt, sie habe ein Tier, sehr wahrscheinlich eine Kaulquappe, im Kübel gesehen. Ich bitte sie, mir dies zu zeigen. Wir gehen zum Kübel, können das Tier jedoch nicht mehr finden. Wir kamen ins Gespräch, aber ich weiss nicht mehr, worum es ging. - In der Stunde liess ich C. selbst ihren Partner wählen. Sie wählte L., es gab keine Probleme.

Mittwoch

Sprache: C. wollte in der ersten Stunde wiedereinander nicht. Sie sollte mit D. ein Gespräch führen. Sie drehte sich auf die andere Seite und nahm den Pulli über den Kopf. Ich setzte mich zu ihnen und sagte den beiden, sie sollten einmal erzählen. C.: "I sag nüt". Ich wollte wissen warum, kein Erfolg. Sie zog den Pulli nur noch mehr über den Kopf und wich meinem Blick aus. D. erzählte nun. C. blieb abgewendet mit ihrem Pulli über dem Kopf.

Donnerstag

Rechnen: C. war die ganze Zeit "abwesend"... Bei der Stillarbeit sagte sie, sie käme nicht nach. Ich versuchte, es ihr zu erklären, aber es war praktisch unmöglich, da sie nicht einmal mehr wusste, was 30 + 5 ergab. C. hat manchmal ein "Blackout", dann kann sie einfach nichts mehr.

Dienstag

Naturkunde: C. machte wiedereinander gut mit. Sie bemerkte die Haare an den Beinen und das glänzend, glitzernde Aussehen des Rückenschwimmers. - Bei der Stillarbeit suchte sie wiedereinander eine Ewigkeit in ihrem Pult herum. Dann sagte sie, dass sie ihren zweiten Füllli nicht finden könne, der andere gehe nicht. Ich antwortete, dass wir morgen weiterschauen werden.

Donnerstag

Naturkunde: C. hielt recht häufig die Hand hoch. Leider bemerkte ich

sie manchmal zu spät. Einmal bat ich sie, etwas zu sagen, sie habe doch soviel beobachtet. Sie dachte angestrengt nach (Kopf in die Ellbogen gestützt), konnte jedoch nichts finden. Ich sagte, dass ich sie später fragen werde. Sie hielt dann auch etwas später die Hand auf, um etwas zu sagen.

Sprache (Aufsatz): C. schrieb kein Wort. Langsam fühlte ich die Wut in mir hochkriechen. Ich sagte zu ihr, sie solle nun endlich beginnen; sie schüttelte den Kopf. Ich schaute sie nur an, sagte aber nichts mehr. Etwas später tat sie den Pultdeckel auf und lärmte in einer Lautstärke in ihrem Pult herum. Ich sagte recht bissig: "Wenn de scho nüt machsch, störsch wenigstens die andere nid mit dim Lärm!" Ich liess sie noch etwas rumoren, doch dann "verjagte" es mich. "Jetzt tue ändlich dä Pultdeckel zue!" Da sie nicht gehorchte, stand ich ruckartig auf. Der Pultdeckel ging schleunigst zu. - Nach einer kurzen Pause setzte ich mich neben sie und fragte, warum sie nicht schreibe. "I ha mi Füllli nid. I schrib erscht, wenn i mi Füllli wieder ha." Da schaltete ich: Sie hatte ihren Füllli ja bereits am Dienstag verloren. Ich fragte nun die Klasse, ob jemand C.s Füllli gesehen habe. Viele Schüler schauten nach, der Füllli kam jedoch nicht zum Vorschein. Ich riet C., zuhause nochmals nachzusehen, sagte aber, sie könne jetzt gleichwohl beginnen, da sie ja mit Bleistift schreiben müsse. Sie begann!

4.2 Randbemerkungen zum Tagebuch von N.

Der Sinn des schriftlichen Festhaltens liegt wesentlich darin, dass ich meine Notizen wieder hervorheben und durchgehen kann. Dabei erkenne ich oft erst im Rückblick bzw. im Zusammenhang die Bedeutung gewisser Details, die Logik des Prozesses. Der Umgang mit einem Schüler ist dann nicht länger eine zufällige Sammlung von Momentaufnahmen, sondern ein Weg, den wir miteinander zurücklegen, auf dem wir uns besser verstehen lernen. Interessanterweise bewirkt schon das Aufschreiben an sich einiges. Der Praktikant meinte - vor jeglicher systematischen Reflexion-, dass ihm die Arbeit für den Umgang mit C. viel gebracht habe. Zu einer gezielten Bearbeitung blieb damals nämlich umständehalber gar keine Zeit. Was hier folgt, ist mein persönlicher Kommentar.

Auf den ersten Blick enthalten die Tagebuchnotizen von N. für den Leser möglicherweise nichts Spektakuläres. Und doch: Der Praktikant entdeckt die Stärken einer Schülerin, die nach Auffassung der Übungslehrerin eigentlich nicht in ihre Klasse gehört, deren Schwächen also längst bekannt sind, und er findet Mittel und Wege, dass diese Schülerin während des Praktikums im Ganzen recht ordentlich arbeitet. Kleine Details im Bericht lassen vermuten, dass hier an bestimmten Punkten auf der Beziehungsebene Entscheidendes vor sich geht. Es handelt sich immer wieder um Ähnliches: N. versucht, Blosstellungen zu vermeiden, die Langsamkeit der Schülerin zu akzeptieren, nicht zu drängen, nicht zu tadeln; er schenkt der Schülerin im guten Sinn Beachtung und vermeidet möglichst Beachtung durch Tadel; einmal "verjagt" es ihn, aber die Beziehung geht deswegen nicht mehr in die Brüche, nicht zuletzt, weil der Praktikant plötzlich "schaltet" (ihr Verhalten versteht) statt zu schelten, er geht auf das Malaise der Schülerin mit dem Füllli ein, und das genügt, auch wenn der Füllli nicht zum

Vorschein kommt; C. kann jetzt wieder arbeiten. So gelingt es ihm immer wieder, Blockierungen zu lösen.

5. ARBEIT ZUM THEMA B: ANORDNUNGEN UND STRAFMASSNAHMEN, IHRE WIRKUNG UND ALLFÄLLIGE MODIFIKATION

5.1 Aufzeichnungen der Praktikantin S. in einer 9. Klasse (1983)

Vorüberlegungen

In unserer Klasse gibt es ein Ritual: Die Schüler geben jeden Morgen dem Lehrer die Hand. Dasselbe geschieht am Mittag zum Abschied und wahrscheinlich am Nachmittag genau so. - Der Aufruf zur Ruhe fällt je nach Situation verschieden aus: manchmal in der Klasse an alle, manchmal werden einzelne Schüler aufgerufen. - Als Strafe dient das "vor die Tür stellen". Strafaufgaben in Form von Seiten-Schreiben ist auch möglich. Zusatzarbeit zu den andern Aufgaben ist die Norm (z.B. zwei Rechnungen mehr lösen als die andern).

Ich habe einige Bedenken, einen Schüler vor die Tür zu schicken. Deswegen werde ich es mit einer Stillarbeit im Klassenzimmer versuchen.

Aus den täglichen Aufzeichnungen

Dienstag, 17.5.

Heute nachmittag sprach ich mit den Sch. nochmals über Fliessbandarbeit. Wir stellten zuerst einen Katalog pro und contra Fliessbandarbeit an der WT auf. - Die Sch. erschienen mir sehr müde, ich musste oft nachfragen, was sie meinten. D. gab ihre Meinung auf Berndeutsch und so leise bekannt, dass ich sagte: "Bitte, sprich lauter, und wir sprechen Hochdeutsch." Sie wiederholte auf Berndeutsch. Ich sagte: "Wir sprechen Hochdeutsch." Nun blickte sie mich böse und verärgert an und dachte wahrscheinlich nichts Positives über mich. Ich schaute ihr in die Augen, und zwar so lange, bis sie alles auf Hochdeutsch wiederholte. Dann fuhren wir weiter...

Mittwoch, 18.5.

Im Singen klatschten wir Rhythmen im Klassenverband. Durch das Klatschen gab es Unruhe, und es war nicht auszumachen, wer wirklich störte. Ich schaute durch die Klasse, sah aber niemanden schwatzen. Plötzlich kreischte E., weil U. ihn, glaub ich, gekitzelt hatte. "Geh raus", sagte ich. "Ig cha nüt derfür, dr U. isch d schuld." "Das isch mir glich, gang use." Er ging. Es war 5 Min. vor Stundenschluss. In der Pause kam er, um sein Probenheft zu holen. Ich fragte ihn, ob er wisse, warum er vor die Tür musste. Er bejahte, fügte aber bei: "Ig weiss, ig ha die ganzi Stund dumm ta, aber wo Dir mi heit usegheit, bin ig nid schuld gsi." Ich bestätigte seine Aussage und gab ihm keine Strafaufgaben.

....

Donnerstag, 19.5.

Am Anfang der zweiten Stunde rechnete R. noch an den Aufgaben. Ich blickte ihn an und sagte ihm, ich möchte beginnen, er solle sie weglegen. Er schob sie einfach zur Seite. Ich ging zu ihm, schloss sein Heft und das Buch, öffnete das Pult und legte beides hinein, danach schloss ich das Pult. Nun ging ich ans Lehrerpult und begann die Stunde, da nun alle zu mir schauten.

....

Mittwoch, 25.5.

Heute muss ich über einen Schüler schreiben. Es geht eigentlich nicht um Disziplinschwierigkeiten. Ich habe seit Anfang dieser Woche einfach Mühe mit ihm. Es ist A. Er sitzt am vordersten Pult rechts. Er ist mittelgross und hat dunkelbraune Haare. Er trägt einen blauen Pullover und Jeans. Die Hosen hält ein Gurt, der viel zu fest angezogen ist. Das lässt ihn als dick erscheinen. Er schleppt seine Beine beim Gehen immer am Boden herum. Das Schlimmste an ihm ist aber sein Gesicht. Er hat wahrscheinlich Akne. Seine Haut ist voller Mitesser und Bibeli. Meist ist sie auch stark gerötet. Ich habe das vorerst nicht gesehen. Als ich ihn aber einmal aus der Nähe betrachtete, ekelte es mich. - Während des Unterrichts meldet sich A. selten. Er sitzt auf seinem Stuhl und tut nichts. Im Gruppenunterricht lässt er lieber die andern arbeiten. Heute mussten die Sch. etwas ins Heft schreiben. Er sass da und tat nichts. Ich fragte ihn, warum er nicht schreibe. Er antwortete, er habe sein Heft daheim. Ich gab ihm ein Blatt und befahl ihm, sich das nächste Mal zu melden, wenn er etwas vergessen habe. In der folgenden Französischstunde nahm ich ihn dran. Er wusste nicht, wo wir waren und gab eine falsche Antwort. - Ich glaube aber, ich bin schuld an meiner misslichen Stimmung gegenüber A. Sein Aussehen darf mich nicht dazu verleiten, ihn unsympathisch zu finden.

Donnerstag, 26.5.

Ich bin heute nicht recht auf dem Damm. Kopfschmerzen, Halsschmerzen, Schnupfen liessen meine Stimmung auf Null sinken. - Alle kamen nach vorn, um Gegenstände zu betrachten. O. legte sich fast aufs Lehrerpult, so dass die andern nichts mehr sehen konnten. Ich hiess ihn zurücktreten. Da setzte er sich auf ein Schülerpult. Während ich Fragen stellte und die andern antworteten, machte er einen langweiligen Kopf und murmelte etwas. Ich hörte nur die Worte "Längwilig, Seich". Ich schickte alle an den Platz. Er schleppte sich zu seinem Pult. Ich empfand es so, als wollte er mir zeigen, wie stinklangweilig es sei. Ich schrieb das Wort "Textilindustrie" an die Tafel und sagte etwas dazu. Ich hatte den Rücken noch zur Klasse, als ich O.s Stimme hörte. Ich weiss nicht mehr genau, was er sagte, "fertige Seich" oder so etwas. Ich drehte mich um und befahl ihm, vor die Türe zu gehen.

An andern Tagen habe ich solche Dinge gar nicht gehört. Ich hatte keine gute Laune, und das ist das Resultat. Ich würde ihn jetzt nicht mehr vor die Tür stellen, sondern ihn vielleicht fragen, warum er es langweilig finde. Aber geschehen ist geschehen. - Als Strafarbeit muss er den geschriebenen Text der Stunde nachschreiben und eine Seite abschreiben. Zuerst war er böse und blickte mich scharf an. Aber beim Aufwiedersehen-Sagen hatte er mir, glaub ich, wieder verziehen. Seine Augen betrachteten mich entschuldigend und munter.

Freitag, 27.5.

... Ich habe mich gestern und heute sehr viel mit A. befasst. Sein Aussehen stört mich nicht mehr. Ich finde ihn jetzt eigentlich sympathisch. Er hat allerdings auch gut mitgearbeitet während der letzten zwei Tage. Seine Bequemlichkeit geht ihm zwar über alles, aber das ist eben seine Art. Mir ist aufgefallen, dass er so lustig blicken kann, wie ein Seelöwe.

In diesem Jahr konnten wir uns Zeit nehmen, die Berichte in Kleingruppen unter den hier aufgeführten Fragestellungen zu bearbeiten. Das Gespräch mit andern, die den Bericht als Aus-

senstehende, Nicht-Betroffene lesen, kann hiebei sehr hilfreich sein. Ich gebe hier die Gesprächsnotizen der Praktikantin S. im Wortlaut wieder:

Ergebnis des Gesprächs von S. mit einer Kollegin

Was ist gelungen?

- Obwohl ich es problematisch finde, das "Vor die Tür schicken" hatte Erfolg. O. war nach dem Rausschmiss während der letzten Tage aufmerksam und still. Er war auch freundlich und nett mir gegenüber und überhaupt nicht böse.
- Es war gut, dass ich den bösen Blicken von D. standgehalten habe. Sie wusste danach, dass ich bestimme und nicht sie.

Was war problematisch?

- Das "Vor die Tür werfen" war in beiden Fällen nicht wirklich gerechtfertigt. Bei E. war eigentlich U. schuld, und bei O. war es meine Stimmung.

Schlüsselerlebnisse

- Ich habe gemerkt, dass durch das Aufschreiben vieles geklärt wird. Die Sache mit A. wurde durch das richtige Bewusstmachen gelöst.
- Manchmal ist eine Strafe für die Schüler weniger schlimm als für den Lehrer.
- Schlechte Verfassung des Lehrers bewirkt starke Empfindlichkeit gegenüber den Schülern.

Ratschläge, Massnahmen etc.

- Die Augen des Schülers sagen mehr als alles andere.
- Warten, bis alle still sind, Blickkontakt, einzelne aufrufen oder warnen.
- Wirf wenn möglich keinen Schüler vor die Tür, ohne es mindestens zweimal überlegt zu haben!

5.2 Meine Stellungnahme zum Bericht von S. und dessen Ueberarbeitung

Ich finde das Ergebnis des Journals und der Bearbeitung recht beachtlich. Mag sein, dass das Fazit in Form von Ratschlägen etwas naiv wirkt, sehr alltagstheoretisch. Aber die vorangehende Auseinandersetzung scheint mir differenziert, gerade auch, weil sie den eigenen Erfolg problematisiert.

Ergänzend weise ich in meinem Kommentar noch auf zwei Momente hin, die mir beim Lesen besonders wichtig erschienen, nämlich auf den 18. und den 19. Mai: Die Strafe vom Mittwoch (E.) war wohl problematisch, aber das passiert einem gelegentlich. Wichtig scheint mir, dass die Sache nachher in einem kurzen Gespräch bereinigt wurde. Und am Donnerstag war das wortlose Regeln der Sache mit R. bestimmt geschickt: ohne zuviel Beachtung, aber mit Bestimmtheit. Die Praktikantin hat sich damit in gutem Sinn Respekt verschafft.

Vielleicht ist der eine oder andere Leser nicht sehr glücklich über die (Straf-)Gepflogenheiten in dieser Klasse, die hier übernommen werden. Ich kenne die Klasse und den Übungslehrer. Ich empfinde die Atmosphäre als ausgesprochen gut. Die ruhige Bestimmtheit des Lehrers lässt es den Schülern wohl sein. Es ist eine der gefreuteren 9. Klassen, die ich kenne. Nebenbei:

Ich halte es für ausserordentlich wichtig für diese Art Arbeit, dass man als PP-Lehrer Klassen und Uebungslehrer mit ihren Besonderheiten kennt.

Vielleicht sind manche Leser auch etwas enttäuscht, dass in der Auseinandersetzung nicht mehr handfestes erziehungswissenschaftliches Wissen zum Zuge kommt. Theoretisch wäre das möglich, mir ist es hier nicht so wichtig. Aber ich komme im nächsten Kapitel noch darauf zu sprechen.

6. KENNTNISSE UND FERTIGKEITEN

Ich habe meinen Bericht mit dem Pestalozzi-Zitat von den Kenntnissen und Fertigkeiten eingeleitet. Mit dieser Art Aufgabe soll der Lehrerstudent wesentlich an seinen Fertigkeiten arbeiten. Er soll lernen, seine Schüler zu spüren, sich einzufühlen und von daher adäquat zu handeln, kurz: er soll lernen, eine echte Beziehung zu seinen Schülern aufzubauen, vorab zu einzelnen. Der Schwerpunkt liegt dabei - wie eingangs gesagt - beim Prozess, der nicht zuletzt durch die Nachbesinnung selbst in Gang kommt. Schon das Aufschreiben an sich bewirkt bewusster Wahrnehmung - wie Praktikantin S. feststellt - und führt so zu bewussterem und angemessenem Handeln.

Ich gehe davon aus, dass das, was der Praktikant erinnert und festhält - gerade auch Details - für ihn irgendwie bedeutsam ist. Das ist eine wesentliche Erkenntnis der Tiefenpsychologie: nicht Objektivität oder Vollständigkeit sind wichtig, sondern wie der Praktikant eine Situation erlebt hat, auch emotional. Das Zulassen und Benennen gerade auch negativer Gefühle ist ja häufig der Weg zu deren Ueberwindung. Dass schon die Offenheit für solches Erleben eine Fähigkeit ist, die bei Seminaristen nicht fraglos vorhanden ist, davon wird weiter unten noch zu sprechen sein.

Der Lehrerstudent soll mit diesen Nachbesinnungen eine Methode kennenlernen und üben, die ihm später in seiner eigenen Praxis helfen soll, mit den anfallenden Schwierigkeiten zurechtzukommen. Er übt sich also im günstigen Fall gleich auf zwei Ebenen: im Umgang mit dem Schüler und im Umgang mit der Methode.

Im Grunde genommen handelt es sich dabei um die Methode, die in anderen Berufsfeldern mit sozialer Komponente unter dem Begriff Praxisberatung/Supervision praktiziert wird. Und es ist tatsächlich eines der wichtigsten Anliegen meines Psychologieunterrichts, die Seminaristen mit dem Nutzen derartiger Praxisberatung vertraut zu machen (siehe hiezu den Artikel von H. Rague in BzL O/82). Die wichtigste Voraussetzung dafür ist die Offenheit des Seminaristen gegenüber den Schwierigkeiten des Lehrerberufs, die Bereitschaft, sich mit diesen Schwierigkeiten, wie er sie selbst erlebt, auseinanderzusetzen. Je mehr solche Bereitschaft vorhanden ist, desto mehr profitiert der einzelne von dieser Art Arbeit.

Vorerst noch ein Wort zur Weiterarbeit mit dem bei einer solchen Aufgabe gesammelten Erfahrungsmaterial. Wenn ich oben gesagt habe, erziehungswissenschaftliche Kenntnisse seien mir in diesem Zusammenhang weniger wichtig als die Einfühlung in den Prozess, so ist diese Aussage nicht absolut zu setzen, sondern es handelt sich hiebei vor allem um die Reihenfolge. Wenn der Praktikant seine Interaktion mit dem Schüler spüren lernt, so werden für ihn erziehungswissenschaftliche Begriffe oder Untersuchungsergebnisse - ich denke in diesem Zusammenhang an die Diskussion um Erziehungsstile - womöglich zu flexiblen Hilfen, um das eigene Handeln zu erfassen, statt zu starrem Wissen, das man nach der Ausbildung möglichst schnell vergessen muss, weil die Schüler in Wirklichkeit so anders und so verschieden sind, dass Theorien und Rezepte mehr schaden als nützen, wie häufig gesagt wird. Letztlich erscheint es auch mir wichtig, die Diskussion auf der theoretischen Ebene weiterzuführen und nicht im Pragmatismus stecken zu bleiben.

Im Anschluss an den zweiten Bericht liegt es z.B. nahe, (nochmals) auf das Problem des Strafens in der Schule einzugehen. Auch ein Zurückkommen auf die Fragen rund um Führung-Freiheit-Selbständigkeit wäre sinnvoll. Schliesslich liessen sich GORDONS Anweisungen für das Gespräch mit dem Schüler überprüfen. Worauf die Wahl fällt, hängt für mich nicht unwesentlich davon ab, wieviel andere Berichte ähnliche Themen ansprechen. Unter Umständen wird sich ein Seminarist auf Grund dieser Erfahrungen auch individuell mit einem dieser Themen befassen und daraus einen Wahl-Schwerpunkt für seine Patentprüfung machen.

7. SCHWIERIGKEITEN

Nicht bei allen Seminaristen trug die Aufgabe soviel ab wie bei den beiden, deren Arbeit hier dargestellt wurde. Die Schwierigkeiten liegen auf verschiedenen Ebenen, die einander aber oft durchdringen. Eine Schwierigkeit liegt in der zeitlichen Ueberforderung. Der Stoff, die Präparationen von Tag zu Tag, stehen für viele Praktikanten derart im Vordergrund, dass sie sich die Zeit für derlei Nachbesinnungen nicht nehmen, wenig Details notieren - und dann auch keinen Gewinn von der Arbeit haben.

Manchen Seminaristen fällt es auch schwer, am Abend nochmals an die Ereignisse des Tages zurückzudenken, vor allem, wenn diese emotional belastend sind, wenn es darum geht zu erwägen, wo ihnen etwas nicht gelungen ist. Sie möchten am liebsten alles vergessen und am Tag darauf wieder von vorne anfangen. Und nahe dabei liegt das Dritte, dass der Seminarist die kleinem und grösseren Probleme gar nicht sieht, weil er sie im Grunde nicht sehen mag, weil er sie - im tiefenpsychologischen Sinn - verdrängt. Er ist rasch mit sich zufrieden, wenn er nur irgendwie durchgekommen ist. Voraussetzung für diese Aufgabe ist also - wie bereits erwähnt - eine gewisse Offenheit der Seminaristen sich selbst und den im Umgang mit Schülern sich ergebenden Problemen gegenüber. Auf diese Offenheit muss man

vom Anfang des Psychologieunterrichts an hinarbeiten. Der Seminarist muss begriffen haben, dass der Schüler kein Objekt ist, das er handhaben kann, sondern dass er selbst mit im Spiel ist. Dazu muss er die Bedeutung der eigenen Erfahrungen und der emotionalen Komponenten bei sich selbst und beim Schüler erfasst haben. Er muss bereit sein, sich mit seinen Gefühlen und Erfahrungen auseinanderzusetzen. Das sind recht hohe Anforderungen; sie setzen Bereitschaft zum Gespräch voraus und Bereitschaft, sich selbst auch immer wieder ein Stück weit in Frage zu stellen. Wie weit das gesteckte Ziel zu erreichen ist, hängt nicht zuletzt auch von der inneren Struktur einer Klasse (Gruppendynamik) ab; in manchen Klassen gelingt es leichter, in manchen ist es schwieriger. Ich muss durchaus eingestehen, dass ich noch zu wenig Erfahrungen habe im Umgang mit diesen Schwierigkeiten, als dass ich darüber viel auszusagen vermöchte. Ich versuche, aufbauend auf den Leitideen der themenzentrierten Interaktion (nach Ruth COHN), die selbst ein Stück humanistischer Psychologie darstellen, auf einen Umgangsstil in der Klasse hinzuwirken, der Offenheit ermöglichen und einüben soll; aber Rezepte habe ich keine. Ich bin froh, wenn ich bei einem Teil der Seminaristen - wie mit den vorliegenden Berichten dokumentiert wird - meine diesbezüglichen Ziele erreiche. Das ermutigt mich, in dieser Richtung weiterzusuchen.

Literatur

BUEHLER,Charlotte & ALLEN,Melanie (1974) *Einführung in die humanistische Psychologie*. Stuttgart: Klett. / COHN,Ruth (1975) *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett. / DREIKURS,R. (1967) *Psychologie im Klassenzimmer*. Stuttgart: Klett. / GORDON,Th. (1977) *Lehrer-Schüler-Konferenz*. Hamburg: Hoffmann & Campe.

Voranzeige für einen SPV/WBZ-Kurs

JEREMIAS GOTTHELF ALS ERZIEHER

Der Kurs will es ermöglichen, dass Gotthelf als Erzieher entdeckt und auf seine Bedeutung für pädagogische Gegenwartsprobleme (Ethische Erziehung, Schule und Leben, Erfahrung und Belehrung, Pädagogik als Ausschnitt versus als Ganzes) hin befragt werden kann. Aufmerksamkeit soll ferner der methodischen Frage nach Möglichkeiten und Grenzen eines Lernens aus erzählenden Texten gewidmet werden. - Exkursionen unter Leitung eines Kunsthistorikers sollen die theoretische Arbeit ergänzen und einer ganzheitlichen Bildung dienen.

Kursleitung: Urs Küffer, Seminarlehrer Biel

Mitarbeiter: Jürg Schweizer (Kunsthistoriker); ein Theologe;
ein Mitarbeiter von Radio Bern

Ort, Zeitpunkt: Lützelflüh; zweite Hälfte Oktober 1984

► Der Kurs Leitideen in der Primarschule ist verschoben auf 30.4. - 4.5.1984

Herausgeber: Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)
 Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)
 Präsident: Hans Brühweiler, Landstrasse 12
 4452 Itingen, 061/98 39 88

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

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

Redaktion der 'BzL': Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20
 3053 Münchenbuchsee, 031/86 38 17
 Kurt Reusser, Schlössli
 3412 Heimiswil, 034/22 84 63
 Fritz Schoch, Chroslenweg 1
 3177 Laupen, 031/94 86 60

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

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

Jahrespreis für Nichtmitglieder und Institutionen: Fr. 15.--

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

JAHRGANG 1
 NUMMER 3

OKTOBER 1983

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	Fritz Schoch, Peter Füglistner, Kurt Reusser EIN JAHR "BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG"!	2
Erfahrungsbericht aus der Lehrerbildung	Judith Gessler "BORDJOURNAL"	3
Voranzeigen	SPV/WBZ-Kurs 1984 Urs Küffer u.a. JEREMIAS GOTTHELF ALS ERZIEHER	14
Gedanken zur Lehrerbildung	Urs P. Lattmann DER LEHRER ALS KULTURTRÄGER UND KULTURVERMITTLER: EDUARD SPRANGER	15
Verbandsmitteilungen	EINLADUNG ZUR JAHRESTAGUNG VSG/SPV, 11./12. November 1983 in Baden Stichwort: Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I Aufruf zur finanziellen Unterstützung der BzL	17 19
Kurskalender	EINFÜHRUNG IN DIE PRAXISBERATUNG FÜR SEMINAR- UND GYMNASIALLEHRER	20
Lehrerbildung für die Sekundarstufe I in der Schweiz	Hans Badertscher GLEICHWERTIGKEIT HEISST DIFFERENZIERTE EINHEIT	21
Das Kurzportrait	DAS REAL- UND „OBERSCHULLEHRERSEMINAR DES KANTONS ZÜRICH UNTER NEUER LEITUNG	26
Die aktuelle Frage	NEUE REGELUNG DES HOCHSCHULZUGANGS FÜR PRIMARLEHRER AN DER UNIVERSITÄT ZÜRICH	28
Der Denkanstoss	Horst Rumpf UNTERRICHT - ZIVILISATION - SINNLICHKEIT	30
Buchbesprechungen	FLAMMER u.a.: ZEUGNISNOTEN VOR DEM UEBERTRITT IN DIE SEKUNDARSTUFE BOLLNOW: ANTHROPOLOGISCHE PÄDAGOGIK	33 34
Nachlese	Zum 60. Geburtstag von Prof. H. Aebli	35