

Wanzenried, Peter

Schulpraktische Ausbildung: Die Kunst des Möglichen

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 3 (1985) 3, S. 197-204



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Wanzenried, Peter: Schulpraktische Ausbildung: Die Kunst des Möglichen - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 3 (1985) 3, S. 197-204 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-130936

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

SCHULPRAKTISCHE AUSBILDUNG: DIE KUNST DES MOEGLICHEN

Peter Wanzenried

Mit dem gewählten Titel möchte ich zweierlei ausdrücken:

Zunächst bringt er meine Erfahrungen als Seminarlehrer auf den kürzesten Nenner.

Seit bald 15 Jahren beteilige ich mich nun an Versuchen, das Postulat eines intensiven Theorie-Praxis-Bezuges einzulösen. Neue Organisationsmodelle wurden entworfen und erprobt. In gross angelegten Fortbildungsveranstaltungen sollten Seminarlehrern, Übungs- und Praxislehrern Formen der Schulpraktischen Ausbildung nahegebracht werden für eine schrittweise Einführung der Studentinnen und Studenten in ihr künftiges Berufsfeld. Und immer wieder folgten den grossen Ideen und Entwürfen die kleinen Veränderungen. Die Auffassung, "wer ins Wasser geworfen werde, lerne am besten schwimmen", hält sich hartnäckig. Der Auftritt in der wohlpräparierten Einzellektion im Wechsel mit mehr oder weniger beteiligtem Zuschauen ist nach wie vor Grundform der Schulpraktischen Ausbildung. Die Kunst des Möglichen besteht für mich als Seminarlehrer darin, im konkreten Einzelfall Übungs- und Praktikumslehrer, mit denen ich zusammenarbeite, aber auch Studentinnen und Studenten auf Chancen zur Umsetzung "meiner" Theorie in "ihre" Praxis aufmerksam zu machen. Andererseits möchte ich keine Gelegenheit verpassen, meine persönliche Auseinandersetzung mit dem Gefälle zwischen Wünschbarem und Machbarem glaubwürdig sichtbar zu machen.

Damit bin ich bei der zweiten Bedeutung meines Titels angelangt. Viele Studentinnen und Studenten, Junglehrerinnen und Junglehrer haben - wie mir scheint - grosse Mühe, das Auseinanderklaffen von Idealvorstellungen und dem in einer bestimmten Situation Machbaren zu akzeptieren. Viel Kritik an der Praxisferne der Lehrerbildung hat wohl darin ihre Ursache. Die Konfrontation mit diesem Widerspruch zwischen Wünschbarem und Machbarem ist für mich daher ein wichtiges Anliegen bei der Einführung in die Berufspraxis. Neben dem Aufbau unterrichtlicher und erzieherischer Handlungskompetenz soll genügend Frustrationstoleranz erreicht werden, dass angesichts der Forderungen des Schulalltags weder die Preisgabe aller Idealvorstellungen noch die Flucht in die Handlungsunfähigkeit nötig ist.

Die Kunst, unter gegebenen Rahmenbedingungen alle Möglichkeiten zur Realisierung des als richtig und wichtig Erkannten zu nützen und sich dabei durch Widerstände und Rückschläge nicht entmutigen zu lassen, ist also sowohl für mich als Seminarlehrer wie auch für meine Studentinnen und Studenten im Rahmen der Schulpraktischen Ausbildung wegleitend. Ich möchte mich auch bei der nachfolgenden Darstellung meiner Erfahrungen an diesem Grundsatz orientieren und offen die Chancen und Grenzen unserer Wege in der Schulpraktischen Ausbildung aufzeigen. Dazu werde ich zu nächst einige Hauptelemente des Organisationsmodelles darstel-

len, das am Seminar für Pädagogische Grundausbildung (SPG) zur Herstellung des Praxisbezuges gewählt wurde, und einige Gedanken anschliessen, wie sich diese Rahmenbedingungen in den ersten fünf Jahren bewährt haben. Dann skizziere ich drei Modellvorstellungen zur Gestaltung der Uebungsschul- und Praktikumsarbeit.

Organisationsmodell der Schulpraktischen Ausbildung am SPG: der gegebene Rahmen

- Wer anschliessend an die Mittelschule und/oder das geforderte ausserschulische Praktikum ins SPG eintritt, steht von der ersten Woche an mit der Praxis der Volksschule in Kontakt:
 - Die ersten zwei Ausbildungswochen sind als Einführungspraktikum gestaltet. Einblicke in den Unterricht auf allen Stufen, erste Arbeit mit kleinen Schülergruppen, Beteiligung im Unterricht der Uebungsschullehrer wechseln mit Gesprächen und andern Formen der Verarbeitung dieser ersten Eindrücke, Erfahrungen und dabei auftauchenden Erinnerungen an die eigene Schulzeit.
 - Während des ganzen Ausbildungsjahres findet jede Woche ein Tagespraktikum statt: vier Stunden Arbeit in den Schulklassen, zwei Stunden Zusammenarbeit mit den Uebungsschul- und Seminarlehrern zur Auswertung und weiteren Vorbereitung.
 - Drei weitere zweiwöchige Praktika, immer zu zweit absolviert, sollen eine zusammenhängendere Arbeit in Schulklassen ermöglichen, den Schulalltag etwas realistischer vor Augen führen.
- Entscheidend ist, dass gemäss der Orientierungsfunktion des SPG auf allen Stufen und in allen Schultypen der Volksschule gearbeitet wird. Damit sollen die Voraussetzungen geschaffen werden für die gegen Ende des SPG-Jahres erfolgende Wahl der anschliessenden stufenspezifischen Ausbildung (Primarlehrerseminar, Real- und Oberschullehrerseminar, Sekundarlehrerausbildung).
- Die Schulpraktische Ausbildung erfolgt während des ganzen Jahres in einem Zentrum, d.h. einer Gemeinde oder kleinen Region. Dort stehen für eine Gruppe von ca. 16 Studenten je zwei Uebungslehrer jeder Stufe zur Verfügung. Nur für einen Teil der Wochenpraktika werden weitere Praktikumslehrer zugezogen. Diese Organisation soll es ermöglichen, in einem überschaubaren Bereich auch Einblick ins schulische Umfeld zu gewinnen, kontinuierliche Beziehungen aufzunehmen, Entwicklungen über ein Jahr hinweg mitzuerleben.
- Für jede Studentengruppe ist ein Seminarlehrer als Mentor eingesetzt. Er begleitet die Studenten in die Schulpraktische Ausbildung und erteilt den Unterricht in Allgemeiner Didaktik. Ihm obliegt die Abklärung der beruflichen Eignung und die entsprechende Beratung der Studierenden. In Zusammenarbeit mit den Uebungslehrern seines Zentrums erstellt er die Jahres- und Semesterpläne mit dem Ziel, die Arbeit der Studenten in der Schulpraxis und am Seminar aufeinander zu beziehen (vgl. dazu die nachfolgenden Beispiele).

- Der Unterricht in Allgemeiner Didaktik (2 Wochenstunden), Pädagogik/Psychologie (2) und in einer Studienwoche wird als Begleitunterricht zur Schulpraktischen Ausbildung verstanden. Alle Fachdidaktiken fehlen jedoch, sie sind der stufenspezifischen Ausbildung vorbehalten.

Wie hat sich dieses Organisationsmodell bewährt?

- Bereits im fünften Ausbildungsgang erproben wir dieses Modell - durchaus Zeit also, eine Zwischenbilanz zu ziehen. Ich tue dies aus meiner ganz persönlichen Sicht als Mitgestalter des Modelles, als bisheriger Leiter der Schulpraktischen Ausbildung und als Mentor. Dies betone ich, weil an beiden Abteilungen des Seminars für Pädagogische Grundausbildung zusammen mehr als 25 Gruppen mit ebenso vielen Mentoren in über 25 Zentren jährlich ihre je eigenen und z.T. sehr unterschiedlichen Erfahrungen machen.
- Der intensive Praxisbezug von Anfang an wird von allen Studierenden durchwegs geschätzt. Er wirkt sich auf ihre Motivation für die Ausbildung am Seminar und für die Klärung ihrer Berufsmotivation günstig aus. Er fordert sie aber auch, überfordert einige, verunsichert viele. Kaum jemand kommt um die intensive Auseinandersetzung mit der Berufsrolle des Lehrers herum. Versuche, sich um unangenehme Funktionen des Lehrers "herumzuzugeln", Führung zu verweigern, Arbeit mit der ganzen Klasse zu meiden usw. sind häufige Themen unserer Besprechungen. Aber auch die bittere Einsicht, dass ich als Lehrer nicht immer "ankomme", dass das Echo oft ausbleibt. Allen diesen Erfahrungen messe ich durchaus hohe Bedeutung für die Klärung der Stufenwünsche und die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit zu. Ich befürchte jedoch gelegentlich, dass wir mit der intensiven Forderung durch Praxis und Reflexion eher verletzliche, sensible Studenten und Studentinnen mit hohen Selbstansprüchen und differenzierter Wahrnehmung zu stark belasten. Der stete Wechsel von der Schülerrolle am Seminar zur Lehrerrolle in der Schulpraxis begünstigt dies zusätzlich.
 - Der Wechsel von Stufe zu Stufe in verhältnismässig kurzen Abständen (eine oder zwei Stufen in jedem Quartal) ermöglicht ohne Zweifel die angestrebte Orientierung im ganzen Feld der Volksschule, trägt zum Abbau der Schranken zwischen den Stufen bei und schärft den Blick für das Stufenspezifische. Werden von den Praktikanten jedoch auf allen Stufen recht bald selbständig ganze Lektionen, womöglich in allen Fächern, erwartet, ist eine reflektierte Routinenbildung unmöglich, die Handlungskompetenz wird kaum gefördert. Galt es z.B. in der Gesprächsführung mit Unterstufenkindern, die überbordende Phantasie in Bahnen zu lenken, die spontanen Beiträge zu ordnen, hilft das dort Gelernte nun in der Realklasse, in der man um jeden Schülerbeitrag ringen muss, wenig oder nichts. Natürlich kann eingewendet werden, diese Routinebildung erfolge dann in der stufenspezifischen Ausbildung und in der selbständigen Berufstätigkeit. Im Erlebnis des Studenten bleibt jedoch das Gefühl, kaum Fortschritte in seinem unterrichtlichen Handeln zu machen. Gerade zum Aufbau

wünschbarer Verhaltensweisen des Lehrers, die ein Umlernen erfordern, wären aber regelmässige Erfolgserlebnisse notwendig.

- Die enge Verbindung von Allgemeiner Didaktik und Schulpraktischer Ausbildung stellt alle Beteiligten vor eine ganze Reihe von Problemen. Von meinen einstigen Idealvorstellungen, es müsste möglich sein, eben in der AD erhaltene Anregungen, Modelle und Handlungsrezepte unmittelbar darauf in die Praxis der Uebungsschule umzusetzen, bin ich abgekommen. Sie verkennt aus meiner heutigen Sicht die Macht der Gewohnheit bei Schülern und Studenten, übersieht die stofflichen und situativen Sachzwänge, die Eigendynamik der Praxis. Auch mir selbst gelingt bei meinen gelegentlichen Versuchen im Rahmen der Uebungsschule vieles nur ansatzweise, reagieren Schüler auf ungewohnte Arbeitsanweisungen verunsichert, passen meine methodischen Vorstellungen nicht zu den Vorgaben der Lehrmittel, dem gegebenen zeitlichen Rahmen usw.

Als Seminarlehrer muss ich in dieser Hinsicht, wie mir scheint, dreierlei lernen:

- Die Planung des Ineinandergreifens von AD und Schulpraxis darf die Zeitperspektive nicht verkennen. Uebungslehrer müssen über einen grösseren Zeitraum hinweg Bezugspunkte zu ihrem Unterricht planen und/oder bei sich bietender Gelegenheit aufgreifen können. Studenten brauchen wiederholte Uebungsgelegenheiten, sie sollen immer wieder versuchen können (vgl. Modell 2: Training).
 - Ich muss mich darauf besinnen, dass auch didaktische Theorien erlebt und nicht nur gehört werden müssen. Jene Gesprächsformen, Wahrnehmungs- und Konzentrationsübungen, Spiele zur Förderung der Kooperationsfähigkeit, die ich mit den Studenten am Seminar selbst erprobt habe, die sie selbst mit den Aengsten und dem Spass, die dazugehören, hautnah erlebt haben, treffe ich bei ihnen in der Praxis oft wieder an (vgl. Modell 3: Selbständige Unterrichtsobjekte).
 - Schliesslich ist es für mich wichtig, dass ich aus meinen regelmässigen Einblicken in die Schulpraxis und aus Gesprächen mit den Volksschullehrern, aber auch mit den Studenten, "meine AD" ständig weiterentwickle. Das ist eine Gratwanderung zwischen an einer "Ideal-Praxis" orientierten erziehungswissenschaftlichen Modellen und Handlungsanweisungen und Anregungen, die auf die Bedürfnisse und Nöte von Berufsanfängern ausgerichtet sind.
- Ein zusätzliches Problem bietet das gänzliche Fehlen der Fachdidaktiken. Wie bringe ich in vier Geschichtsstunden "den Napoleon" durch, wenn doch das Lehrmittel eine solche Fülle von Material anbietet? Wo und wie könnte ein Film über die Eskimos in Grönland beschafft werden? Ich komme überhaupt nicht draus, wie die Aufgaben auf diesem Mathe-Arbeitsblatt zu lösen sind? usw. usw. Gewiss, alle diese Fragen kann ich mit Leichtigkeit in unsern Katalog didaktischer Leitfragen einordnen. Die Studenten, die sie mir während ihrer Vorbereitung für das Praktikum stellen, verlangen mir als Mentor jedoch anderes und mehr ab. Meine methodische Phantasie, meine Lehrmittelkenntnisse in

allen Fächern aller Stufen sind gefragt, bringen mir Glaubwürdigkeit und Anerkennung ein, was bei mir von Fall zu Fall Stolz auf meine praktische Kompetenz, skeptische Zweifel an der Nützlichkeit meiner Hilfen oder schlichte Ueberforderung auslöst. Abhilfe erhoffe ich mir hier vom ersten der folgenden Modelle: Mitwirkung.

- Ich stelle den für mich positivsten Aspekt unseres Organisationsmodelles an den Schluss meiner Zwischenbilanz: die Zusammenarbeit mit "meinem" Ausbildungszentrum. Hier fühle ich mich als Seminarlehrer in den Lehrerzimmern der Volksschule aufgenommen, komme regelmässig ins Gespräch mit den verschiedensten Kollegen, gelegentlich mit Behördemitgliedern oder Eltern. Hier kenne ich einzelne Schüler seit Jahren, habe sie in Unterstufenklassen erlebt, sehe sie jetzt kurz vor dem Schulaustritt. Das ist für mich selbst ein wichtiges Stück Praxisbezug. Die regelmässigen Kontakte mit meinen Uebungslehrern schliesslich stellen für uns alle einen wichtigen Teil gemeinsamer Fortbildung dar. Ideen, denen sie anfänglich skeptisch gegenüberstanden, gewähren sie heute Raum. Beispiele aus ihrer Praxis geben meiner Theorie Ueberzeugungskraft. Welche Möglichkeiten bestehen nun aber konkret, den gegebenen Handlungsspielraum zu nutzen und den aufgezeigten Problemen wenigstens ansatzweise zu begegnen? Ich möchte meine Vorschläge in drei Modellbeispielen darstellen.

Modellbeispiel 1: Mitwirkung

In der gemeinsamen Planung und Gestaltung des Unterrichts liegt für mich eine zentrale Chance für das Lernen in der Schulpraxis. Dazu gehören drei Phasen:

- 1) In der gemeinsamen Vorbereitung lässt sich der Klassenlehrer so offen wie möglich in die Karten schauen. Er gibt bekannt, worauf es ihm ankommt, welches seine bevorzugten Methoden sind, womit er selbst in seiner Klasse oft Schwierigkeiten hat. Er ist für die Beschaffung von Informationsquellen zuständig und weist auf Medien hin. Der Unterrichtsverlauf wird zusammen mit seinen Praktikanten festgelegt.
- 2) Für die Durchführung des Unterrichts werden die Aufgaben zwischen dem Praktikums- bzw. Uebungslehrer und den Studenten aufgeteilt:
 - Jeder übernimmt eine einzelne Unterrichtsphase
 - es wird parallel in Halbklassen gearbeitet
 - bei Gruppenarbeiten betreut jeder eine bestimmte Gruppe
 - für die Stillarbeit wird die Betreuung der Einzelschüler aufgeteilt
 - jemand beschäftigt sich speziell mit einzelnen "Problem-schülern"
 - organisatorische Aufgaben, Medieneinsatz werden aufgeteilt
- 3) In der anschliessenden Auswertung sind alle in gleicher Weise "beteiligte", für Gelingen oder Misslingen mitverantwortliche Gesprächspartner.

Dieses Modell wird auch tatsächlich angewendet:

- In einer Französischstunde spielen Übungslehrer und Studenten zunächst zusammen eine kleine Szene vor. Anschliessend übernimmt jeder eine Schülergruppe und erarbeitet mit ihnen analoge Szenen.
- Für eine Übungsstunde im Rechnen werden drei verschiedene Arbeitsplätze hergerichtet, an denen je unter Leitung auf unterschiedliche Art geübt wird.
- Ueber mehrere Übungsschultage hinweg betreut ein Student jeweils während ca. 20 Minuten einen Schüler mit Rechtschreibschwäche, während für die übrige Klasse der normale Unterricht weiter läuft.

Meines Erachtens wird jedoch viel zu oft, kaum sind die allerersten Gehversuche zufriedenstellend verlaufen, zum altbewährten "Lektionen halten" übergegangen. Die Ursache dafür liegt wahrscheinlich bei allen Beteiligten:

- Für die meisten Praktikums- und Übungslehrer ist gemeinsame Unterrichtsplanung völlig ungewohnt. Auch die Tatsache, dass verschiedene Schüler gleichzeitig unter Leitung/Betreuung mehrerer Personen an unterschiedlichen Aufgaben sind, ist für sie schwer vorstellbar. Jene Klassenlehrer hingegen, für die innere Differenzierung oder Individualisierung zum Schulalltag gehören, erhalten durch Praktikanten eine echte Hilfe und Entlastung.
- Für die Schüler selbst ist die ungewohnte Situation häufig Quelle von Konzentrations- und Disziplinarschwierigkeiten, was oft gegen das Ansinnen der Seminarlehrer, nach diesem Modell zu arbeiten, ins Feld geführt wird. Dieses Argument ist kaum zu widerlegen. Ich bin aber überzeugt, dass bei genauer Information der Schüler über das, was diese "verschiedenen Lehrer" da mit ihnen vor haben und bei geschickter Organisation viele Störfaktoren ausgeschaltet werden können.
- Schliesslich sind es oft die Studenten selbst, die drängen, möglichst bald den ganzen Unterricht mit der ganzen Klasse zu übernehmen. Sie möchten den Rollenwechsel vollständig vollziehen, sich in den Belastungen des Schulalltags bewähren. Dies ist durchaus legitim, und ich möchte ihnen keineswegs davor stehen (vgl. Modell 3). Ich bin aber nicht damit zufrieden, wenn in der Schulpraktischen Ausbildung das Hauptgewicht darauf gelegt wird, sich schlecht und recht über Wasser zu halten. Von den skizzierten Mitwirkungsformen erhoffe ich demgegenüber genauere Einblicke ins Lernen der Kinder und ein vielfältigeres methodisches Handeln.

Modellbeispiel 2: Training

Vorhin habe ich bereits erwähnt, dass die häufigen Klassen- und Stufenwechsel und die Gewohnheit vieler Übungs- und Praxislehrer, von Lektionsauftrag zu Lektionsauftrag auch Fach und vorgesehene Unterrichtsform zu ändern, zu wenig Gelegenheit für einen gezielten "Trainingsaufbau" bietet. Da in unserem Fächer-

kanon Microteaching oder Lehrerverhaltenstraining fehlen, wären wir aber auf solche Übungs- und Wiederholungsgelegenheiten in der Praxis angewiesen, wenn das Handeln im Unterricht wirklich verbessert werden soll. Ein solcher Trainingsaufbau sollte etwa folgende Aufbauschritte umfassen:

- 1) In seiner Präparation gibt der Praktikant nicht nur bekannt, was die Schüler lernen sollen, sondern auch, was er selbst lernen will.
- 2) Dazu sammeln der Praktikumslehrer und die Mitstudenten genaue Beobachtungen und geben in der Besprechung konkrete Rückmeldungen.
- 3) Gemeinsam werden Handlungsalternativen und neue Trainingsziele gesucht und in einem Kontrakt, d.h. einer schriftlichen Vereinbarung, festgehalten.
- 4) Es wird ein zweiter Unterrichtsversuch durchgeführt, bei dem möglichst analoge Rahmenbedingungen (Fach, Thema, Methoden) bestehen. Dieser wird wiederum ausgewertet usw.

Ich muss gestehen, dass es mir bisher nur in wenigen Fällen gelungen ist, Übungs- und Praktikumslehrer zur konsequenten Durchführung der Schulpraktischen Ausbildung nach diesem Modell zu bewegen. Es leuchtet zwar ein, wird als Idee akzeptiert, fällt dann aber sehr bald der Ideologie des "Freiraum-Gewährens", der mangelnden Bereitschaft, so genau zu beobachten, sich so festzulegen und der Eigendynamik des Geschehens im Klassenzimmer zum Opfer.

Als Mentor und AD-Lehrer sehe ich jedoch einige weitere Beiträge, die ich leisten muss, wenn meine Idee zum Tragen kommen soll. Zunächst muss ich meinen AD-Unterricht konsequenter als "Anfängerdidaktik" konzipieren, d.h. trotz differenzierter Sichtweise zu eindeutigen Handlungsanweisungen und Regeln vorstossen, die dem Berufsanfänger jenen "äusseren Halt" geben, den er benötigt, da er Unsicherheiten noch nicht routiniert überspielen kann. Weiter gebe ich selbst im AD-Unterricht den Studenten regelmässig Gelegenheit zur Selbstbeurteilung ihres berufshandwerklichen Könnens und halte sie an, diese Einschätzungen anschliessend mit den Übungslehrern zu besprechen. Und schliesslich versuche ich selbst, bei meinen Besuchen in diesem Sinne zu beobachten und zu besprechen.

Modellbeispiel 3: Selbständiges Unterrichtsprojekt

Die meisten Studentinnen und Studenten kommen mit irgendwelchen Idealvorstellungen ans Seminar, wie sie dann einst unterrichten möchten. Diese beruhen auf ihren eigenen Schulerfahrungen. Viele dieser "Utopien" erhalten durch den Unterricht am Seminar zusätzlichen Auftrieb: Schülerorientierung, Differenzierung, Projektunterricht sind einige Schlagworte dazu. Diese aus meiner pädagogischen und didaktischen Perspektive wünschbaren Ideale verbinden sich leicht mit dem Bedürfnis der Studenten, bei den Schülern "gut anzukommen". Nur allzu oft erleben sie nun aber gerade dann herbe Enttäuschungen, wenn ihnen gestattet wird "es ganz so zu machen, wie sie es gut finden". Dies aus zwei Gründen:

- Die stofflichen und zeitlichen Rahmenbedingungen lassen oft gar keinen methodischen Spielraum. Wenn in jeder Aufgabe im Mathematikbuch gänzlich neue Schwierigkeiten lauern, ist wenig Platz für freie Schülerarbeit. Wer in vier Geschichtsstunden eine ganze Epoche durchnehmen muss, wird zwangsläufig viel darbieten müssen.
- Wenn allen Beteiligten die Erfahrung fehlt, dass Unterricht auch anders ablaufen könnte, haben "Experimente" wenig Erfolgchancen. Der Klassenlehrer hat es ja schon immer gewusst, dass es so nicht geht; die Schüler sind konsterniert oder missbrauchen das Schlupfloch der Freiheit; den Praktikanten fehlen hier die Verhaltensmodelle aus der eigenen Schulzeit weitgehend, und das eben am Seminar nur Gehörte kann kaum handlungswirksam werden.

Die Konsequenz für die Praktikums- und Übungslehrer aus diesen Erfahrungen ist die, dass Rahmenbedingungen sehr genau bestimmt und darauf hin hinterfragt werden müssen, ob sie tatsächlichen oder nur scheinbaren Freiraum gewähren. Dazu gehören z.B.

- die freie Gestaltung eines bestimmten Zeitraumes (ein Nachmittag, zwei Realienstunden, jeden Tag eine halbe Stunde) ohne thematische Vorgabe
- das selbständige Angehen eines Themenkreises nach eigener Wahl oder in gemeinsamer Absprache
- einmal allein mit der Klasse arbeiten

Als Seminarlehrer habe ich sehr ermutigende Erfahrungen immer dann gemacht, wenn es gelang, im Unterricht am Seminar einen Impuls zu geben, der dann in der Praxis aufgegriffen werden konnte. Dabei kommt mir selbstverständlich die kontinuierliche Zusammenarbeit mit meinen Übungslehrern sehr zustatten. So konnten z.B. aus einem Projekt "Freizeitgestaltung" eine grosse Zahl von Ideen unmittelbar in ein Praktikum vor den Sommerferien umgesetzt werden. In einem Fortbildungskurs erzählte ein Kurs Teilnehmer voller Begeisterung, wie seine Praktikantinnen im wörtlichen und übertragenen Sinn mit den Schülern eine Brücke zu einer andern Praktikumsklasse aus einer Nachbargemeinde gebaut hätten. Ich war stolz, dass auch hier eine Idee aus einer Studienwoche durchgeschlagen hatte. Und schliesslich erfüllt es mich mit echter Freude, wenn mir die Seminaristen des neuen Jahrgangs berichten, wie ihr Übungslehrer in den hellsten Tönen von jenem Theaterabend mit ihren Vorgängern berichtet habe, auf den er sich anfänglich nur widerwillig eingelassen hatte.

Schulpraktische Ausbildung: die Kunst des Möglichen! Es ist mehr als Zufall, wenn ich mit diesen ermutigenden Beispielen abschliesse. Dies entspricht der Zielsetzung, die ich eingangs für mich selbst und für meine Seminaristen formuliert habe.

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 Hauswirtschaftslehrenerinnenseminaren, an Kindergärtnerinnenseminaren sowie an Lehrerbildungseinrichtungen im berufsbildenden Sektor.

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

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

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

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

Erscheint 3mal jährlich: Februar, Juni, Oktober

Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

JAHRGANG 3
 NUMMER 3

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
 PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
 LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

SEPTEMBER 1985

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	<i>Peter Füglistner, Christian Schmid, Fritz Schoch</i>	186
	Berufspraktische Ausbildung der Lehrer / Aus- und Fortbildung der Praxislehrer	
Nekrolog	<i>Heinrich Meng</i>	187
	Zum Gedenken an Paul Schaefer, Präsident SPV 1963 - 1976	
Mitteilungen der Redaktion	Redaktionswechsel bei der 'schweizer schule'	187
Schwerpunkt:	<i>Josef Weiss</i>	191
Berufseinführung	Die Ausbildung von Übungslehrern, Praktikums- und Vikariatsleitern im Rahmen der Schweizerischen Lehrerbildungskurse des Vereins für Handarbeit und Schulreform (SVHS)	
	<i>Peter Wanzenried</i>	197
	Schulpraktische Ausbildung: Die Kunst des Möglichen	
	<i>Hans Anliker</i>	205
	Fortbildungskurse für Praktikumslehrerinnen: Eine Nahtstelle von Theorie und Praxis in der Lehrerinnenbildung	
Verbandsteil	SPV- Fachverbandstreffen Davos	205
	Kurskalender	211
	Zielsetzung und Organisation des SPV	212
Kurzportrait	<i>Anton Hügli</i>	214
	Das Kantonale Lehrerseminar/Pädagogische Institut des Kts. Basel-Stadt	
EDK-Beilage	Projekt SIPRI: Publikationen	217
Aktuelles	<i>Gita Steiner-Khamsi</i>	223
	Wi(e)der eine neue Ausländerpädagogik?!	
	Aktuelle Kurznachrichten	230
Buchbesprechungen	<i>Kost: Volksschule und Disziplin</i>	234
	<i>Marmet: Ich und du uns so weiter</i>	235
In eigener Sache	BzL-Korrespondentennetz	236