

Künzli, Rudolf

Schul- und Erfahrungsnähe in der Lehrerbildung. Elemente des Konzeptes für die Ausbildung der Sekundar- und Reallehrer und -lehrerinnen am Didaktikum in Aarau

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 14 (1996) 3, S. 291-301



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Künzli, Rudolf: Schul- und Erfahrungsnähe in der Lehrerbildung. Elemente des Konzeptes für die Ausbildung der Sekundar- und Reallehrer und -lehrerinnen am Didaktikum in Aarau - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 14 (1996) 3, S. 291-301 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133372

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

Schul- und Erfahrungsnähe in der Lehrerbildung

Elemente des Konzeptes für die Ausbildung der Sekundar- und Reallehrer und -lehrerinnen am Didaktikum in Aarau¹

Rudolf Künzli

Drei Fragen sind für jede Lehrerbildung grundlegend zu beantworten, wie sie das Verhältnis zur Schulpraxis gestaltet, wie sie es mit der Wissenschaftlichkeit hält und schliesslich wie sie das Problem der Eignung und der Persönlichkeitsförderung löst. Im folgenden Beitrag diskutiere ich Antworten auf die ersten beiden Fragen. Ich tue dies vor dem Hintergrund und im Hinblick auf das neue Ausbildungskonzept für die Sekundar- und Reallehrerausbildung im Kanton Aargau, das heisst für eine Ausbildung ausserhalb der Universität in einer spezifischen Lehrerbildungseinrichtung. Unter dem Stichwort "Schulnähe" erörtere ich drei Möglichkeiten, wie Praxisnähe anders als bloss diese abbildend realisiert werden kann; unter dem Stichwort "Erfahrungsnähe" diskutiere ich unsere Alternative zu einer fachdisziplinären wissenschaftlichen Grundbildung für Lehrerinnen und Lehrer.

Von zwei Problemen ist im folgenden die Rede, vom Problem des Praxisbezugs in der Lehrerbildung, ihrer erforderlichen oder geforderten Schulnähe, und vom Problem der fachwissenschaftlichen Qualifikation für den Fachunterricht auf der Sekundarstufe I., der hier möglichen oder geforderten Erfahrungs- und Erlebnishäufigkeit wissenschaftlicher Grundbildung. Die Überlegungen dazu sind eine Antwort auf die Realverhältnisse, für die sie produziert wurden: die Oberstufenlehrrausbildung am Didaktikum in Aarau. Ich verstehe diese Bemerkung nicht als Einschränkung ihrer Richtigkeit, sondern ihrer Geltung, aber auch dies nur in dem Sinne, als Antworten auf Fragen der Lehrerbildung immer historisch und situationsbezogen ausfallen, sie zwar konsensfähig und auch konsensbedürftig sind, ohne doch in einem universalistisch intersubjektiven Sinne auch wahrheitsfähig zu sein. Ihr Kriterium der Richtigkeit ist ihre Passung und Angemessenheit für die tatsächlichen und die wahrgenommenen Verhältnisse und Problemlagen. In diesem Sinne müsste ich hier eine Gründungsgeschichte erzählen.² Leider ist das aber in dem vorliegenden Rahmen nicht möglich, so muss ich hoffen, dass meine Ausführungen wenigstens neugierig machen, diese Realverhältnisse einmal selber zu erkunden.

Eine weitere Vorbemerkung ist nötig. Die hier behandelten Themen sind klassische Themen der Professions- und Theoriegeschichte der Pädagogik. Entsprechend vielschichtig und differenziert ist das zugehörige diskursive Feld. Erforderlich wäre eine Situierung unserer Lösungen, um sie in diesem Feld als anschluss- und diskussionsfähig auszuweisen. Auch dies kann ich in einem so knapp bemessenen Beitrag nur ganz pauschal tun. Zum Rahmen dieser Überlegungen nur soviel: Für die Lehrerbil-

¹ Überarbeitetes Vortragsmanuskript für das Symposium 'Lehrerbildung an der Hochschule zwischen Ausbildung und Forschungsauftrag. Wissenschaftlichkeit und Praxisbezug' veranstaltet von der Aebli-Naef-Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz.

² Zum Projekt liegt ein Bericht der Planungsgruppe vom März 1996 vor: Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrer für die Sekundar- und Realschule im Kanton Aargau. Er kann beim Didaktikum bestellt werden. Eine kurze Darstellung des Konzeptes ist auch in den BzL 1995 erschienen: R. Künzli und H. Messner (1995). Zur Reform der Ausbildung von Oberstufenlehrkräften im Kanton Aargau. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 332-343.

dung scheinen mir allemal drei Verhältnisse prekär und je neu zu bestimmen: das Verhältnis der Ausbildung zur Praxis (die Rolle des praktischen Einübens und Lernens on the job), das zum Wissen (die Geltung der Wissenformen, der Methoden und der Disziplinen oder Lehrbereiche) und das zur Lehrperson selbst (ihrer Eignung, die Stellung von Persönlichkeitsbildung und der Anspruch auf professionelle Lehrbarkeit des Lehrens). Die drei Verhältnisse werden ihrerseits bestimmt durch die Auslegung des pädagogischen Grundverhältnisses zwischen den Generationen. Erforderlich ist je eine curriculare und eine institutionelle Auslegung. In der curricularen Auslegung sind Ziele, Inhalte und Lehr- und Lernformen der Ausbildung zu bestimmen, in der institutionellen der Ort, die Dauer und die Zugangsregeln für das Lehrpersonal so gut wie für die Studierenden.

Im Rahmen dieses Aufrisses gehe ich davon aus, dass Lehrerbildung Berufsbildung ist. Das heisst für mich, dass sie nicht einfach mit einer wie immer gearteten Allgemein- und Persönlichkeitsbildung in eins gesetzt werden kann, auch wenn man einer individuell gelebten allgemeinen Bildung den Status einer notwendigen Voraussetzung für den Lehrberuf zusprechen kann. Ich gehe also davon aus, dass es die Ansprüche des Berufes und des Arbeitsplatzes Schule sind, die für die Wahl der Inhalte und der Organisation das entscheidende Kriterium sind. Das ist eine massive Vorentscheidung, die durchaus bestritten werden kann und auch immer wieder bestritten wird und wurde. So könnte angesichts der Bedeutung des Faktors Persönlichkeit im Lehrberuf für eine konsequente persönlichkeitsorientierte Allgemeinbildung argumentiert werden und/oder angesichts des Faktors Wissenschaft für eine möglichst zweckfreie wissenschaftliche Grundbildung. Wer Zweifel hat an der Lehrbarkeit des Lehrens und Erziehens oder grundsätzliche ethische Vorbehalte gegen jede Form sozialtechnologischer oder auch nur quasi-technologischer Konzepte für den rechten Umgang mit Menschen, der wird hier seine Bedenken gegen ein funktionales Berufsbildungsverständnis für Lehrberufe anmelden. Da wir insgesamt immer noch recht wenig über die Wirksamkeit von Lehrerbildung wissen, scheint manchen das Risiko einer konsequenten Berufsbildung auch zu gross. Vertrauend auf den höheren Nutzen des Nutzlosen einer distanzierenden universitären Wissenschaftsbildung optieren sie lieber für ein offenes und wohl auch fehlerfreundliches System, das Disfunktionalitäten (z.B. Lehrerarbeitslosigkeit) leichter auffangen und externalisieren kann. Auf eine eigentliche und grundsätzliche Berufsbildung für Lehrer wird dann verzichtet. Wir gehen hingegen mit unserem Konzept das Risiko der Wirksamkeitsprüfung ein. Zwei Aspekte unseres Konzeptes will ich im folgenden diskutieren.

Zuerst werde ich von der erforderlichen Schulnähe der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung reden. In meiner Argumentation gehe ich dabei von der Anfangslosigkeit oder der Unspezifität der pädagogischen Kompetenz aus. Meine Antworten sind durch drei Stichworte markiert: 1. Sichtbarkeit des Lehrens; 2. Kasuistik und Ekklektik in der Ausbildung; 3. Theoriefähigkeit eigenen Handelns. Der zweite Teil handelt dann von der erforderlichen Erfahrungsnähe fachwissenschaftlichen Bildung und stellt den Versuch dar, die neue Lernbereichsgliederung der Ausbildung in den Grundzügen ein Stück weit zu erläutern und zu begründen. Hier geht es um den Typus der erforderlichen (Be-) Gelehrtheit von Lehrerinnen und Lehrern. Meine drei praktischen Lösungsvorschläge sind durch zwei Stichworte markiert: 1. Subdisziplinarität der Lernbereiche; 2. Topik.

1. Die Schulnähe

Die Schulnähe resp. die Praxisnähe der Lehrerbildung ist nicht nur eine wiederkehrende Forderung in bildungspolitischen Debatten jedweder Couleur. Es sind nicht bloss Laien, die Schul- und Praxisnähe zum zentralen Kriterium von Bedeutsamkeit und er-

lebter Effizienz in der Lehrerbildung machen. Vom Lehrerstudenten bis zur erfahrenen Lehrerin im besoldeten Bildungsurlaub wird Schul- und Praxisnähe als ein kaum überbietbares Lob für jede Veranstaltung verteilt. Praktika werden als Ausbildungshöhepunkte erlebt, der befreundete Praxislehrer als der wahre oder eigentliche Lehrbildner. 'Schulnähe' stellt gleichsam das ausbildungsbezogene Pendant dar zum nicht minder berühmten schulpolitischen Schibboleth 'Lebensnähe'.

Ich will und kann hier die Triftigkeit und die vielschichtigen Gründe für diese Einschätzungen nicht diskutieren. Nur auf eine oft übersehene Bedingung des Lehrens will ich hinweisen. Sie stellt den Ruf nach Schulnähe in einen etwas anderen Zusammenhang hinein. Ich nenne diese Bedingung hier abkürzend und etwas plakativ die pädagogische Unschärferelation. Ich spreche von der Unschärferelation, um damit anzuzeigen, dass sich auch professionelles Lehrerhandeln in mancher Hinsicht nicht sehr scharf gegenüber alltäglichen Erziehungs- und Unterrichtshandlungen abgrenzen lässt. Das gilt wohl auch für die Massstäbe, denen es unterworfen wird oder an denen es gemessen wird.³ Erziehen und Unterrichten sind nämlich Tätigkeiten, die im Lebensvollzug des Miteinanderlebens eingelassen sind. In der einen oder andern Weise können wir alle nämlich immer schon erziehen und unterrichten, freilich mehr oder weniger gut. Und wir tun es auch: wir erklären hier etwas, weisen dort auf etwas hin, was leicht zu übersehen wäre, erzählen diese und jene Geschichte, auch begründen wir hier eine Regel, mahnen dort ihre Einhaltung an oder sorgen für gute Lernbedingungen, schirmen vor dieser oder jener unzeitigen Erfahrung, vorzeitiger Information ab.

Das hat vielschichtige Folgen für das Berufsverständnis und die Lehrerbildung. Ich betone hier eine. Es gibt dem Beruf des Lehrers etwas elementar Unspezifisches: Lehrer und Lehrerinnen können etwas, was andere auch können, sie verfügen gleichsam über eine Jedermannskompetenz. Lehren und Erziehen haben so gesehen keinen expliziten Anfang. Wer Lehrerin, wer Erzieher werden will, kann immer schon lehren, kann immer schon erziehen. Professionelles Lehren und Erziehen baut auf dieser Grundkompetenz auf, differenziert und kultiviert sie, macht blosses Können einsichtig und verfügbar auch in Situationen, in denen nicht alles glatt verläuft, wo Störungen des Lernens oder der Interaktion auftreten, wo naturwüchsige Fähigkeiten versagen, weil sie vor neuen, nicht vorhergesehenen oder vorhersehbaren Aufgaben stehen.

Wenn der skizzierte Sachverhalt zutreffend erfasst ist, dann müssen wir in der Lehrerbildung davon ausgehen, dass unsere Lehrerstudenten und -studentinnen schon über eine basale, mehr oder weniger kultivierte Grundkompetenz des Lehrens und Unterrichtens verfügen, wenn sie in die Grundausbildung kommen.⁴ Nun könnte man daraus die Konsequenz ableiten, eine angemessene berufspraktische Lehrerbildung geschehe am besten in der Schulpraxis selbst, z.B. durch ein erfahrenes Kollegium guter Lehrerinnen und Lehrer. Aber dies scheint mir eine allzu verkürzende Ansicht der genannten pädagogischen Unschärferelation zu sein. Ich möchte dagegen drei andere praktische Konsequenzen verteidigen.

Die erste Konsequenz ist die, dass Lehrerbildung ihr eigenes Lehren sichtbar und damit

³ Ich versuche hier den bemerkenswerten ersten Satz von Schleiermachers Vorlesung von 1826 etwas genauerhin zu explizieren und in seinen Folgen für die Lehrerbildung fruchtbar zu machen: "Was man im allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen". In meiner Argumentation folge ich über weite Strecken den Überlegungen von Klaus Prange (1991). *Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

⁴ Dieser Umstand erklärt denn auch die erwähnte Wertschätzung der Praktika. In ihnen, in der Begegnung mit der Praxislehrerin erleben sie zunächst diese ihre eigene vorhandene Kompetenz, das gibt ihnen den angesprochenen Motivationsschub, lässt das Lernereignis Praktikum oft auch zum individuellen Ausbildungshöhepunkt werden. Dies wohl um so mehr, wo das heimliche Curriculum erziehungswissenschaftlicher Ausbildung solch basale Kompetenz bestreitet oder doch zu bestreiten scheint.

explizit beurteilbar zu machen hat. Die Studierenden müssen das Gelingen und das Misslingen einer Ausbildungsstunde in der Lehrerbildung nicht bloss erleben, sie müssen es diskutieren können und dürfen, an explizit ausgewiesenen Kriterien messen. Solcher Art sichtbar gemachtes Lehren trägt in mehrfacher Hinsicht der genannten Anfangslosigkeit der Lehrerbildung Rechnung. Zum einen anerkennt sie die vorhandene basale Urteilskompetenz der Lehrerstudenten und aktiviert sie ausbildungsmethodisch. Sie durchbricht die heimliche Trennung zwischen einem blossen Lehren in der Ausbildung und einem echten Lernen in der eigenen Schulpraxis. Das erfahrene und sichtbar thematisierte Lehren in der Ausbildung wird vor aller Regeldidaktik Teil des eigenen Lehren-lernens.

Sichtbarkeit des Lehrens meint also nicht die vielfach geforderte und eingeklagte Modellhaftigkeit. Die Lehrerausbildung kann in der Regel kein taugliches Modell für den Unterricht von 10-Jährigen, im naturkundlichen Praktikum zum Beispiel, sein. Eine solche Erwartung unterschlägt die spezifische Situation jedes konkreten Unterrichts, auf die je angemessen einzugehen, gerade die Kunst des Lehrens besteht. Es ist auch das Situative und Ereignishafte, das eine intendierte lehrbare Regelmäßigkeit von Unterricht so fragil macht. Mir scheint, wo Schulunterricht in der Ausbildung simuliert werden soll, verleitet dies eher zur Frage, warum er denn nicht gleich in der Schule vor- und nachgemacht werden kann. Dagegen stelle ich hier eine Sichtbarkeit des Lehrens, die die Regelmäßigkeit des Lehrens zeigt, seine Grammatik und nicht den je neu zu verfassenden Text ins Zentrum stellt. Sie macht Lehren in seiner Reichweite und seiner Begrenzung erst verhandelbar, diskutierbar und schliesslich auch theoretisierbar. Dafür muss gerade auf der strukturellen Differenz zwischen dem Lehren in der Schule und dem Lehren in der Lehrerbildung bestanden werden.

Ein zweite Konsequenz aus der Anfangslosigkeit des Lehren-Lernens für unsere Ausbildung kennzeichne ich mit den Stichworten 'Kasuistik' und 'Ekklektik'.

Fallbesprechungen⁵ sind in der Lehrerbildung nicht einfach deshalb interessant oder besser, weil man damit näher an der konkreten Schul- oder Erziehungspraxis wäre; das ist eher fraglich oder doch nicht im voraus schon sicher, im Effekt auch gar nicht nötig. Auch ein Fall, der ganz weit weg von je erlebter oder erlebbarer Realität ist, hat seine eigene sprechende Lehre bei sich. So lehrt die Fabel nicht durch möglichst getreue Nachbildung von Wirklichem und Tatsächlichem, sondern mehr durch verdichtende Vorbildung. Die sprechenden Löwen und Raben sind dafür das klassische Exempel. Der belehrende Fall zeichnet sich dadurch aus, dass er unsere Vorerfahrungen, unsere Vorstellungen exemplarisch zu bündeln vermag. Er macht aus unserem Vorwissen, unseren Vorstellungen Muster für künftige Wahrnehmungen. Wir alle, inklusive die Studierenden, verfügen immer schon über eine Fülle von Vorerfahrungen, sind in eine Vielzahl von Geschichten verstrickt, verfügen auch über eine aller Ausbildung vorausliegende Verstehenskompetenz in Sachen Schule und Erziehung. Kurz mit jeder Fallgeschichte zum Lehren und Lernen sind wir auch dann ganz nah bei der Schule, bei der Sache des Lehrens, wenn der Fall ganz weit hergeholt erscheint. Ja im Gegenteil, auch hier kommt es wieder nicht so sehr auf reale Nähe zur Schule an, sondern auf eine ideale Nähe, die gerade auf eine erhellende Distanz zur erfahrbaren Realität setzt.

Das Pendant zur Kasuistik ist die Ekklektik. Es stellt ein Verfahren der problem- und themengesteuerten Rezeption verfügbaren Wissens dar. Der systematische Lehrgang ist

⁵ Vgl. Manen, M.V. (1995). Herbart und der Takt im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, Beiheft S. 61ff. Zur didaktischen Bedeutung der Fabel z.B. K.H. Stierle (1973). *Geschichte als Exemplum - Exemplum als Geschichte. Zur Pragmatik und Poetik narrativer Texte*. In R. Kossellek und W.D. Stempel (Hrsg.), *Geschichte - Ereignis und Erzählung*. München: Fink, S. 347-375. (=Poetik und Hermeneutik Bd. V). Vf. (1986). *Topik, Geschichte und Dogmatik, oder: Vom Umgang mit Erfahrungen anderer*. Vorlesungsskript. Kiel.

auf methodisch disziplinierte Rekonstruktion von Theorie und Regelwissen aus, während Ekklektik vergleichend und metaphorisierend theorie- und disziplinübergreifend verfügbares Wissen zu problemangemessenen Heuristiken reorganisiert. Nicht nur sind, um nochmals ein treffendes Wort von K. Prange zum Theorie-Praxisverhältnis zu gebrauchen, die Aggressionstheorien das eine und eine randalierende Klasse das andere, auch die theoriegeleitete Engführung im szientifischen Diskurs ist eine Sache und der praktisch plausibilisierende Problemzuschnitt eine andere. Man kann gegen eine solche plakative Gegenüberstellung gewiss manches einwenden, mir geht es hier darum, die Differenz scharf zu machen, die zwischen dem Studium der Erziehungswissenschaften und dem Lehrstudium in Anschlag gebracht werden muss. Wenn wir nicht einfach davon ausgehen wollen, dass Lehrerinnen und Lehrer zusätzlich zu ihren andern Fachstudien auch eine etwas reduzierte Form von Erziehungswissenschaften zu studieren haben, dann genügt es nicht, nach einem mehr oder weniger klaren Kriterium eine mehr oder weniger brauchbare Theorieauswahl zu treffen. Lehrerbildung hat sich selber um die berufsmessenen und theoretisch anschlussfähigen Schematisierungen ihrer Ausbildungsthemen und -inhalte zu kümmern. Sie kann diese Aufgabe nicht einfach mehr oder weniger mitleidig nachsichtig den Lehrerinnen und Lehrern selbst überlassen. Das Verfahren dazu heisst Ekklektik. J.J. Schwab hat dazu einige Regeln formuliert und sie mit einigen Beispielen erläutert.⁶

Und damit komme ich zum dritten Stichwort, der Theoriefähigkeit eigenen Handelns. Wer zu nah an einer Sache dran ist, übersieht leicht das Wesentliche, oder mit einem Wort von Ernst Bloch liesse sich vom 'Dunkel des gelebten Augenblicks' reden. Es ist denn auch nicht der eigene konkrete Unterricht in möglichst grosser Dichte und realer Belastung, der den Lehrer bildet, vielmehr ist in der Regel das Gegenteil der Fall. Blosses Dabei-sein macht nicht klug. Erst in der sorgfältigen Reflexion und im wägenden Hin und Her der anderen Möglichkeiten, den möglichen anderen Deutungen, wird aus dem blossen Widerfahrnis einer gelungenen oder einer misslungenen Stunde eine Lehrstunde. Wir denken deshalb auch, dass wir mit einem relativ bescheidenen Anteil an Praktika und Lehrübungen auskommen. In Umkehrung der klassischen Frage nach der Praxisrelevanz theoretischen Wissens, die ihrerseits mehr eine Frage der Wissenschaft selber ist oder doch zu sein hätte, geht es in der berufspraktischen Ausbildung darum, Einsicht und Vertrauen in die Theoriwürdigkeit, -fähigkeit und -bedürftigkeit des eigenen Handelns und Tuns zu gewinnen. Anfangslosigkeit der Lehrerbildung wird dort ernst genommen, wo den vorthoretischen Schematisierungen selbst noch Raum zur Explikation und damit erst eigentlich zum Lernen gegeben wird, die eigenen Wahrnehmungen methodisch kultiviert und expliziert werden.

II. Erfahrungsnähe

Schwieriger als die Frage der Schulnähe ist die der Erfahrungsnähe zu behandeln. Sie ist theoretisch nicht annähernd so differenziert aufgearbeitet, wie die nach der Schulnähe. In erster Näherung bezeichnet Erfahrungsnähe hier das Problem der fachwissenschaftlichen Ausbildung der Lehrkräfte für den Unterricht in einzelnen Schulfächern. Anders als für den schulischen Unterricht gilt Wissenschaftsorientierung in der Lehrerbildung (dies zumindest für den Sekundarstufenbereich) als eine undifferenzierte und unspezifizierte Selbstverständlichkeit. Zwar ist seit den ersten Tagen einer institutionalisierten Lehrerbildung die unterstellte Konvergenz von Bildung und Wissenschaft ebenso problematisch wie die Tauglichkeit eines die Wissenschaften bloss praktisch

⁶ Schwab, J.J. (1978). *The Practical: Arts of Eclectic*. In J.J. Schwab, *Science, Curriculum and liberal Education. Selected Essays*. Ed. by I. Westbury and N.J. Wilkof. Chicago, London: Univ. Press, pp. 322-364.

und äusserlich rezipierenden Lernens. Einsichtig lässt sich das dadurch machen, dass man sich kurz die klassische humanistische Idee einer Bildung durch Wissenschaft vergegenwärtigt, wie sie aus der Gründungsperiode solcher Aspirationen vorgetragen und in ihrem Anspruch wie in ihrer Schwierigkeit formuliert wurde. Ich wähle als Beispiel die Anfangspassage aus dem Bildungsfragment von Wilhelm von Humboldt. Es steht hier mehr illustrierend, zu einer Diskussion fehlt der erforderliche Raum.

Es wäre ein grosses und trefliches Werk zu liefern, wenn jemand die eigentümlichen Fähigkeiten zu schildern unternähme, welche die verschiedenen Fächer der menschlichen Erkenntnis zu ihrer glücklichen Erweiterung voraussetzen; den ächten Geist, in dem sie einzeln bearbeitet und die Verbindung, in die sie alle mit einander gesetzt werden müssen, um die Ausbildung der Menschheit als ein Ganzes, zu vollenden. Der Mathematiker, der Forscher, der Künstler, ja oft selbst der Philosoph beginnen nicht nur jetzt gewöhnlich ihr Geschäft, ohne seine eigentliche Natur zu kennen und es in seiner Vollständigkeit zu übersehen, sondern auch nur wenige erheben sich späterhin zu diesem höheren Standpunkt und dieser allgemeineren Übersicht. In einer noch schlimmeren Lage aber befindet sich derjenige, welcher, ohne ein einzelnes jener Fächer ausschliessend zu wählen, nur aus allen für seine Ausbildung Vorteil ziehen will. In der Verlegenheit der Wahl unter mehreren, und aus Mangel an Fertigkeit, irgend eins, aus den engeren Schranken desselben heraus zu seinem eignen allgemeineren Endzweck zu benutzen, gelangt er nothwendig früher oder später dahin, sich dem Zufall zu überlassen und was er etwa ergreift, nur untergeordneten Absichten, oder bloss als ein zeitverkürzendes Spielwerk zu gebrauchen. Hierin liegt einer der vorzüglichsten Gründe der häufigen und nicht ungerechten Klagen, dass das Wissen unnütz und die Bearbeitung des Geistes unfruchtbar bleibt, dass zwar vieles um uns her zu Stande gebracht, aber nur wenig in uns verbessert wird, und dass man über der höheren, und nur für Wenige tauglichen wissenschaftlichen Ausbildung des Kopfes die allgemeineren und unmittelbar nützlichen der Gesinnungen vernachlässigt.⁷

Bei Lichte und ohne Voreingenommenheit betrachtet, liegt auf der Hand, dass angesichts der fundamentalen Schwierigkeiten einer so gefährdeten und doch gemeinten wissenschaftlichen Grundbildung das Studium von drei oder gar mehr Fächern zur schieren Chimäre, zur Parodie auf wissenschaftliche Bildung verkommen muss, wo die verfügbare Zeit allenfalls für eine basale Einführung in das technisch-begriffliche Inventar, die Praxis und die Denkungsart einer einzigen Wissenschaft gerade noch knapp ausreichen mag. Kein Wunder, dass dann Lehrerstudenten seit mittlerweile Generationen mitleidig nachsichtig von den "ernsthaften" Vertretern ihrer Fächer, Professoren wie Kommilitonen der Diplom- und Lizentiatsstudiengänge als zweite Garnitur abqualifiziert werden. Obwohl seit Humboldts Tagen die Idee einer solchen wissenschaftlichen Bildung im Prozesse zunehmender Differenzierung und Spezialisierung in den Wissenschaften selbst immer unwahrscheinlicher geworden ist, wurde in der Lehrerbildung bisher darauf gesetzt in der trügerischen Hoffnung, sie lasse sich allenfalls durch eine Begrenzung der Anzahl der zu studierenden Fächer erreichen, wo sie doch schon beim Studium auch nur eines einzigen Faches eher unwahrscheinlich geworden ist. Als blosses Standesgelehrtheit möchte ich eine solche Ausbildungsvorstellung für die Fachdisziplinen bezeichnen. Sie ist gleichsam das verkehrte Ideal bei der skizzierten übersehenen Anfangslosigkeit des Lehren-Lernens. Es sind denn auch mehr standes-, professions- und institutionspolitische Gründe, die die dringende theoretische und praktische Klärung der Frage nach der fachwissenschaftlichen Ausbildung von Volksschullehrern überlagert haben.⁸

⁷ Wilhelm von Humboldt (1960). Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In W.v.Humboldt, Werke in fünf Bänden. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Bd. 1. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt: WBG, S. 234-240, 234.

⁸ Vgl. dazu vom Vf. (1993). Die Behauptung der Schule durch die Universität. Beiträge zur Lehrerbildung, 11 (1), 63-73.

Was ist also zu tun, wenn man als Lehrerin nicht tief genug, nicht umfassend genug 'seine Disziplin' beherrschen, sie verstehen kann, um Lernprozesse der Schüler einermassen zuverlässig und wirkungsvoll zu unterstützen und zu begleiten, Störungen hinreichend qualifiziert zu diagnostizieren, was, wenn das Fachwissen der Lehrer die Lehrsituation bei weitem übersteigen sollte? Was, wenn solch professionelle Könnerschaft, die hierfür erforderliche Spezialisierung, zunehmend die Grenzen praktischer Ausbildungszeiten sprengt, weil die wissenschaftsimmanente und genuine Didaktik einen verstehenden Zugang zum wissenschaftlichen Wissen, seinen Reichweiten und Grenzen erst vom Ende her sichtbar werden lässt, dort nämlich, wo Forschung reflexiv wird, wo die Systematik als solche auch erkannt und verfügbar wird.⁹

Wie schaffen wir es, bei dieser Sachlage, die erkenntnis- und lernmethodisch erforderliche Erfahrungsnähe auch im Fachstudium von Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufe I zu ermöglichen, ohne den vertikalen Transfer¹⁰ zu verbauen? Unsere Antwort darauf besteht zunächst in einer erfahrungsbezogenen Gliederung der Lernbereiche.¹¹

Das erste Stichwort zu unserer Antwort lautet (Trans-) Subdisziplinarität. Gesucht war eine thematische Organisation fachlicher Grundbildung, die dreierlei leistet: a) sie soll disziplinäre Spezialisierung nicht vorwegnehmen, sondern sie allererst ermöglichen und schulpraktisch grundlegen; b) sie soll zwar lebenspraktisch anschlussfähig sein, plausibel und doch hinreichend theoriefähig, um darauf mit einiger Erfolgsaussicht auch eine Bereichsdidaktik aufbauen zu können, und c) sie soll schliesslich auch schulorganisatorisch praktikabel sein.

Wir haben dann die Lernbereiche entlang der theoretischen Dignität der Trias der Vergesellschaftungsformen: Arbeit-Sprache-Herrschaft entwickelt. Damit vermeiden wir bewusst die sich anbietende wohlfeile Aufteilung in Natur- und Geisteswissenschaften, ebenso die nicht minder wohlfeile in einen musisch-sportlich-handwerklichen Bereich einerseits und einen wissenschaftlichen andererseits. Wenigstens andeutungsweise sei die bereichsspezifische Logik skizziert, die uns für den Aufbau von plausiblen Lehrereinheiten tragfähig erscheint.

Der Lernbereich 'Ausdruck-Wahrnehmung-Kommunikation' konstituiert sich über der anthropologischen Dimension symbolischer Interaktion. In ihm geht es entsprechend um die Entwicklung und Erweiterung einer allgemeinen kulturellen "Lesefähigkeit", die Entwicklung und Erweiterung einer allgemeinen kulturellen Ausdrucks- und Darstellungsfähigkeit, um die Anreicherung eines Repertoires massstabbildender kultureller Schöpfungen und schliesslich um die Erarbeitung des bereichs- und fachdidaktischen Wissens und Könnens.

⁹ Vgl. dazu die hübsche Darstellung der Polarität von Vorschau und Rückschau, die P. Gallin und U. Ruf in ihrem Didaktikbuch: Sprache und Mathematik in der Schule (Zürich: LCH 1991, S. 35) geben. Vgl. auch vom Vf. (1994). Spielen, was wir leben, verstehen, was wir tun. Bildung und Erziehung, 47 (2), 195-208.

¹⁰ Als 'vertikalen Transfer' bezeichnen wir die erhoffte Wirkung von systematisch grundlegenden Kenntnissen für den Aufbau und das Lernen weiteren Wissens. Er bezeichnet die grundlegende Problematik fächerübergreifenden Lehrens und Lernens: wie nämlich kann nicht nur das ebenso erwünschte vernetzte Denken in ganzheitlichen Zusammenhängen gefördert werden, sondern zugleich auch das je notwendige Vorwissen bereitgestellt werden, das für die weitere Differenzierung und Spezialisierung in praktisch allen Bereichen erforderlich ist?

¹¹ Eine solche Lösung ist ausserhalb der Universität in Lehrerbildungseinrichtungen sui generis möglicherweise leichter zu realisieren. Dort jedenfalls muss sie u.E. versucht werden, wenn schon der Nachteil universitätsferner Sondereinrichtungen in Kauf genommen wird.

Im Zentrum des Lernbereichs 'Individuum-Gemeinschaft-Politik' steht der Mensch als sozio-kulturelles Wesen mit seinen Institutionen, seinen Regeln des Zusammenlebens, des Interessenausgleichs und der Machtverteilung in ihren je historischen und räumlichen Ausprägungen. Die Ausbildung zielt darauf ab, die Grundlagen und die historische Entwicklung individueller wie sozialer Identität in ihrer Wechselwirkung zu klären, die historischen und geographischen Grundlagen von Kulturen zu erkunden, Formen und Muster ihrer politischen und sozialen Verfassung zu studieren, die Wechselwirkungen zwischen körperlicher, psychischer und sozialer Gesundheit zu beachten, die Freude an Bewegung und Spiel zu erhalten bzw. zu wecken, und schliesslich das bereichs- und fachdidaktische Wissen und Können zu erarbeiten.

Im Lernbereich 'Natur - Technik - Arbeit' wird der menschliche Stoffwechsel und seine kulturelle Ausgestaltung thematisch. Mit "Ökologie" und "Ökonomie" ist der bildungstheoretische Sinn des Lernbereichs am angemessensten bezeichnet, wenn man sich die griechische Wurzel dieser Worte und ihren entsprechenden Bedeutungshof von "Haus", "Lebensort und Lebensart", "Haushalten", "Lehre vom rechten Leben" vergegenwärtigt. Es geht im weitesten Sinn um das Verhältnis des Menschen zur Natur, von der er selber ein Teil ist, und mittelbar um die Ausbildung eines angemessenen Selbst- und Naturverständnisses. Die integrale Qualifikation, die in diesem Lernbereich anzustreben ist, kann mit den folgenden Stichworten skizziert werden: Entwicklung einer allgemeinen ökologischen Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeit, Entwicklung und Förderung einer allgemeinen ökologischen Gestaltungsfähigkeit und Fürsorge, Anreicherung eines Repertoires handwerklicher, naturwissenschaftlicher und technisch-technologischer Methoden, Theorien und Modelle des Weltumbaus und schliesslich die Erarbeitung des bereichs- und fachdidaktischen Wissens und Könnens.

Mit dieser Lernbereichsskizze wird eine übergreifende Perspektive für die Themen und Inhalte vorformuliert, die in der Ausbildung eine Art Leitschnur der Interdisziplinarität darstellt und damit blosser thematischer Beliebigkeit entgegenwirkt. Eine solche Gliederung der Lernbereiche bietet die Chance, die fachliche und didaktische Ausbildung von den Lernprozessen der Jugendlichen her zu denken und die Inhalte, Themen und Probleme als vernetzt zu erfahren. Die Systematik der akademischen Disziplinen wird dadurch nicht zum Ausgangspunkt von Lernprozessen, sondern zu einem wünschbaren Ergebnis im Wechselspiel von Disziplinarität und Interdisziplinarität oder wie ich nun lieber sagen möchte, Subdisziplinarität, der Einsicht in Sinn, Zweck und Grenzen fachlich-disziplinärer Problembearbeitung. Wir denken, dass wir mit dieser Gliederung das erkenntnismethodische Postulat der Erfahrungsnähe ("*Alle unsere Erkenntnis beginnt mit Erfahrung*") in der Lehrerbildung auch fachwissenschaftlich leichter einzulösen in der Lage sind, als mit der aggregierten Ordnung bestehender Disziplinengliederungen.

Die theoretische Rechtfertigung für eine solche vor- und subdisziplinäre Wissensorganisation der fachlichen Grundbildung künftiger Lehrkräfte der Sekundarstufe I. wird mit dem zweiten Stichwort 'Topik' angezeigt. Topische Bildung setzt auf einen verstehenden Zugang zu den Wissenschaften. Als Voraussetzung dafür gilt die Vorannahme der Topik: "es gebe so etwas, wie ein aus dem Alltagsdenken und den Problemen der Alltagspraxis erwachsendes allgemeinverständliches inventorisches Forschungsverhalten, das allen Künsten und Wissenschaften vorausliege und deren Prinzipien überhaupt erst begründe"¹². Anstelle etablierter Darstellungs- und Rechtfertigungslogik wissenschaftlicher Systembildung, setzt topische Bildung auf die Kultivierung des lebensweltlichen und leibhaften Fundamentes von Wissenschaft, der Sinnlichkeit, der Phänomene, des Analogisierens, Probierens, Diskutierens und Überprüfens etc., auf

Wissenschaft aus dem Begriff von Bildung und Lernen. Für sie ist der Lehrberuf nicht bloss curricularer Selektor, sondern recht eigentlich Generator von Disziplinarität. Sie wird nicht vorausgesetzt, sondern produziert oder doch zugänglich gemacht.

Praktisch organisatorisch tragen wir diesen Überlegungen im Wechsel von vordisziplinären Grundkursen einerseits, Fachkursen und disziplinärem Vertiefungsfach andererseits Rechnung. Wir nennen das hier abkürzend 'Gründlichkeit', um damit wissenschaftliche Grundlegungen als das Ziel solcher Fachbildung anzuzeigen. Disziplinäres Lehren und Lernen wird so nicht schlicht vorausgesetzt, sondern allererst begründet. Die Grundkurse sind subdisziplinär, das heisst späterer methodischer Disziplinierung allererst Grund gebend. Dabei ist es nicht notwendig, dass die Fachkurse auf die Grundkurse thematisch abgestimmt sein müssen, sie sollen es allenfalls lernmethodisch sein.

Die curriculare Struktur des Bereichs 'Individuum Gemeinschaft Politik' in der Tabelle illustriert diese verschiedenen Aspekte (vgl. Tabelle 1, S. 300-301). Mein Kollege Peter Gautschi, Fachdidaktiker für Geschichte und Leiter der Lehrpraktischen Ausbildung am Didaktikum hat ihn ausgearbeitet. Sie zeigt die Binnenstruktur der Lernbereichscurricula: den bereichsdidaktischen Grundkurs, die Fachkurse entlang von Themenkreisen, hier sind es 'Raum und Zeit', 'Eigenes und Fremdes', 'Institution und Recht' und 'Körper, Gesundheit und Sport'. Die disziplinäre Vertiefung und die bereichsübergreifenden Studienwochen ergänzen den Studiengang. Nach einem analogen Muster sind auch die anderen Bereiche strukturiert.

Das Konzept ist damit kurz skizziert. Ich bin mir nur zu sehr bewusst, dass das Meiste hier etwas plakativ daher kommt und erläuterungsbedürftig bleiben muss. Ich bin mir ferner bewusst, dass ein Konzept noch keine Praxis ist, aber es gibt ihr doch Richtung und Sinn. So freue ich mich, dass wir am Didaktikum Gelegenheit haben, eine konsequent berufsorientierte Lehrerbildung realisieren zu können. Wir hoffen, mit unserem Entwicklungsprojekt zur Sekundarlehrerbildung auch einen bescheidenen Beitrag zur erforderlichen Antwort auf den Struktur- und Funktionswandel von Schule und Lehrberuf leisten zu können.

¹² Bornscheuer, L. (1976). *Topik. Zur Struktur der gesellschaftlichen Einbildungskraft*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 93.

Curriculum Lernbereich "Individuum-Gemeinschaft-Politik"

Kurssequenzen → Lektionsumfang ↓		1. Studienjahr				2. Studienjahr (Beginn)			
		1 10 Wochen		2 8 Wochen		3 10 Wochen		4 9 Wochen	
Grundkurse	1	Bereichsdidaktik I: Wo sind wir, was wollen wir? (Empirie und Theorie) Eigens und Fremdes				Bereichsdidaktik II: Wie regen wir an? (Lerntätigkeiten) Raum und Zeit			
	2	- Eigens Können im Lernbereich - Ansprüche der Gesellschaft				- Lerntätigkeiten kennenlernen - Portfolioaufträge zu Lerntätigkeiten			
	3	- Geschichts-, Raum-, Körper- bewusstsein und religiöse Stand- punkte der Schüler/innen				- Unterrichtserfahrungen reflektieren - Fall- und Problemorientierung LPN Modul IGP 2			
Lehrprakt. Nachmittag						1. Hauptlernbereich			
Fachkurse	1	Raum und Zeit	Raum und Zeit	Eigens und Fremdes	Recht u. Institution	Raum und Zeit	Eigens und Fremdes	Raum und Zeit	Körper Gesundheit u. Sport Wohlbefinden
	2	Geteilte Welt und Neues Chaos	Schweiz: Einheit und Vielfalt	Weltreligionen	Gleichstellung	Zentrum und Peripherie	Lebens- und Schulrhythmen	Orts- und Regionalgeschichte	
	3	Raum und Zeit	Eigens und Fremdes	Recht u. Institution	Eigens und Fremdes	(gg. Wissen und Können)	(Klassenlehrerfunktion)	(gs. Wissen und Können)	
	4	Spuren enträtseln	Interkulturelles	Soziale Systeme	Symbole und Rituale				
Turnhalle	1	Körper, Gesundheit und Sport I				Körper, Gesundheit und Sport II			
	2	Körper erleben u. wahrnehmen		Spielen		Element. Bewegungsformen		Aktuelle. Bewegungsformen	
Disziplinäre Vertiefung						Geschichte 1: Theorie der Geschichte Gegenstand, Wissenschaftscharakter, Kategorien, Erkenntnisprobleme, Gesamtdeutungen (am Bpl. Bildung von Nationalstaaten im 19. Jhd)			
Studienwochen	1 (Wo 26)		2 (Wo 27)		Sportwoche (6)		3 (Woche 27)		
	Körper u. Gesundheit Lagervorbereitung	Eigens und Fremdes Gesprächsführung	Körper, Gesundheit und Sport / Raum und Zeit Menschen und ihre Wege		Körper, Gesundheit und Sport Wintersportwoche		Eigens und Fremdes Interkulturelles Netzwerk		

Lernbiografie empfohl. Gesprächsführung empfohl.

Darstellendes Spiel empfohl.

Peter Gautschi / 3. Entwurf vom 24.6.96 / igp curr 3

Aufbaukurs)		3. Studienjahr (Beginn Elementarqualifikation)					
5 8 Wochen		6 8 Wochen		7 8 Wochen		8 8 Wochen	
Bereichsdid. III Wir inszenieren (Methoden) Körper / Gesund. - Ernährung - Genuss - Suchtprävent. - Aids Modul IGP 3		Bereichsdidaktik IV Wir planen (Medien, Zugänge) Raum u. Zeit - Jahrespläne - Lektionsreihen - Exkursionen - Fall- und Problemorientierung LPN Modul IGP 4				Bereichsdid. V Wir evaluieren (Diagnostik) Eigens/Fremdes - Selbstevaluat. - Fremdevaluat. - Instrumente - Erfahrungen Modul IGP 5	
		(1./2. Hauptlernbereich)			(Elementarbereich)		
Raum und Zeit	Recht u. Institution	Raum und Zeit	Recht u. Institution	Raum und Zeit	Recht u. Institution	Raum und Zeit	Eigens und Fremdes
Macht und Abhängigkeit	Arbeitswelt u. Berufswahlverb. (Klassenlehrerfunktion)	Raumerforschung	Schulrecht Schulkunde	Mensch u. Gesellschaft	Klassenlehrer/innen	Gs. u. Gg. im Alltag: Feiern, etc.	Die vergessenen Themen (Frieden)
Körper, Gesundheit und Sport III Leichtathletik		Körper, Gesundheit und Sport IV Spielen			Körper, Gesundheit und Sport V Geräteturnen		Körper, Gesundheit und Sport V Schwimmen
Geschichte 2: Material der Gs.		Geschichte 3: Geschichte erforschen			Geschichte 4: Gs. diskutieren		
Quellen, Fachliteratur, Karten, Bilder, etc. (am Bpl. Helvetik)		Methoden: Darstellen, Erklären, Strukturieren, Typisieren, Theoriebilden, Beweisen (am Bpl.: Die Entstehung des Aargaus)			Kolloquium zu den Facharbeiten nach Wahl der Studierenden		
4 (4 Wochen)							
Raum und Zeit	Eigens und Fremdes Wohlbefinden						
Umsetzung disz. Vertiefung							