

Berner, Hans; Isler, Rudolf; Sigg, Marianne

Die Verbindung von Theorie und Praxis als Kern der Weiterentwicklung der beruflichen Identität von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern

Beiträge zur Lehrerbildung 17 (1999) 1, S. 71-83



Quellenangabe/ Reference:

Berner, Hans; Isler, Rudolf; Sigg, Marianne: Die Verbindung von Theorie und Praxis als Kern der Weiterentwicklung der beruflichen Identität von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern - In: Beiträge zur Lehrerbildung 17 (1999) 1, S. 71-83 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134034 - DOI: 10.25656/01:13403

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134034>

<https://doi.org/10.25656/01:13403>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Verbindung von Theorie und Praxis als Kern der Weiterentwicklung der beruflichen Identität von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern

Ein Beitrag zur Diskussion um die Gestaltung der Berufseinführungsphase

Hans Berner, Rudolf Isler und Marianne Sigg

Lehrerbildung wird im Zusammenhang der Diskussion um ihre Reform als insgesamt von Grundausbildung, Berufseinführung und Weiterbildung beschrieben. Für die Berufseinführung liegen aber noch kaum umfassende Konzeptionen vor. Am ehesten besteht Einigkeit darüber, dass eine Unterstützung in Form individueller Beratung unabdingbar ist. Noch weitgehend unbearbeitet ist das Problem, wie mit Gruppen von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern Veranstaltungen durchgeführt werden könnten, die aus einer *pädagogischen* Perspektive die gemeinsamen und individuellen Fragen dieser spezifischen Phase der beruflichen Sozialisation aufgreifen und dadurch vor allem im Bereich der Verbindung von Theorie und Praxis einen Anstoss zur Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung der beruflichen Identität leisten könnten. Im folgenden Artikel wird ein solcher Kurs für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger vorgestellt, der an der Sekundar- und Fachlehrerausbildung an der Universität Zürich konzipiert, zweimal durchgeführt und ausgewertet wurde. Mit unserem Ansatz wollen wir einen Beitrag zur Artikulation einer Berufseinführungsphase leisten, die Lehrer und Lehrerinnen als Fachleute für Bildungs- und Erziehungsfragen sieht.

"Wie schnell befindet man sich in einem von irgendwelchen, rezeptartigen und kaum hinterfragten Methoden geprägten Unterrichtsstil. Die Interaktion Lehrer-Schüler reduziert sich auf die normative Ebene, der zu vermittelnde Stoff wird zum allgemeinen Massstab. Dabei ist die ständige Auseinandersetzung mit grundsätzlichen Fragen der pädagogischen Arbeit eminent wichtig, und nur ein selbstverantwortetes Lernen am eigenen Unterrichten gewährt einem, mit den unterschiedlichen, immer neuen Herausforderungen umgehen zu lernen." (St. D.)¹

1. Positionierung in der Lehrerbildungsdiskussion

In der Diskussion über die Reform der Lehrerbildung, die gerade in den BzL in den letzten Jahren sehr breit geführt wurde, ist klar, dass Lehrerbildung als Einheit von Grundausbildung, Berufseinführung und Weiterbildung verstanden wird; bereits vor 20 Jahren hat die EDK in ihren Beschlüssen und Empfehlungen diese Dreigliedrigkeit postuliert (Plenarversammlung vom 26. Oktober 1978). Der Berufseinführungsphase als Bindeglied zwischen Ausbildung und Berufspraxis werden dabei bedeutende Funktionen zugewiesen.

Auf der Basis eines veränderten Theorie-Praxis-Verständnisses wird eine *optimierte* Verbindung von Theorie und Praxis zur Zentralaufgabe der Berufseinführungs-

¹ Alle Zitate sind dem ein halbes Jahr nach dem Kursbesuch verfassten Erfahrungsbericht von Stefan Denzler (St. D.), Sekundarlehrer phil. I, entnommen. Dieser Bericht bezieht sich auf den zweiten, im Herbst 1997 durchgeführten Kurs.

phase: Ganz allgemein wird nicht von einem streng linearen Theorie-Praxis-Verhältnis ausgegangen, von einer zwingenden Abfolge, bei der die Theorie der Praxis vorausgeht, sondern die Aktion der Theorie und die Aktion der Praxis werden in einem Netz von Beziehungen und "Übertragungen" gesehen. Der Totalitätsanspruch der Theorie verliert sich; Theorie ist nicht bloss Ausdruck, Übersetzung, Anwendung einer Praxis, sondern sie ist selbst eine Praxis, aber eine lokale, eine, die nicht totalisiert (vgl. Foucault, 1987, v.a. S. 106ff.). Was Foucault philosophisch-wissenschaftstheoretisch und politisch formuliert, findet sich auch in der Pädagogik. Die Relativierung des klassischen Erziehungsdenkens, die den aktuellen pädagogischen Diskurs kennzeichnet, impliziert ein Abrücken von der Annahme, dass sich pädagogische Vorstellungen zuerst generieren und anschliessend ohne weiteres praktisch realisieren lassen (vgl. Oelkers, 1997). Für die Lehrerbildung bedeutet das folgerichtig: Nur wenn es gelingt, den theoretisch-wissenschaftlichen Bereich und den schulpraktischen Bereich zu verbinden, wenn sich beide Bereiche dauernd "wechselseitig anregen, irritieren und herausfordern", besteht die Chance einer Transformation von wissenschaftlich-theoretischen Ausbildungsteilen in handlungsleitende Theorien für Lehrende (vgl. Reusser, 1996). Diese Verschränkung von Berufspraxis und Berufswissenschaft ist auch international gesehen eine zentrale Forderung an eine reformierte Lehrerbildung (vgl. Buchberger, 1993).

In den selben Zusammenhang gehört die Funktion, die der Berufseinführungsphase aus alltagstheoretischer Sicht zugeordnet werden kann (vgl. z.B. bereits Wahl, 1983 oder Dann, 1989). Aus dieser Perspektive geht es darum, das bekannte Phänomen, dass gelernte Theorien schnell über Bord geworfen und weitgehend durch subjektive, biographisch und situativ bedingte "Theorien" ersetzt werden, zu verhindern: Gerade in der Anfangsphase der beruflichen Tätigkeit muss dazu die scharfe Trennung von Ausbildung und Weiterbildung, von wissenschaftlich-theoretischer Vorbereitung und praktischer Anwendung durchbrochen werden. Es gilt einen spiralförmigen Bildungsprozess zu initiieren (vgl. Hänsel, 1994), der von praktischer Erfahrung ausgeht, diese theoriegestützt reflektiert und zu einem differenzierteren theoriegeleiteten Handeln führt.

Schliesslich kann die Berufseinführungsphase als der Abschnitt der beruflichen Sozialisation gesehen werden, in dem sich die Basis für eine permanente Weiterentwicklung im Beruf am besten legen lässt. Damit diese Funktion, die auf dem Hintergrund eines allseitig anerkannten dynamischen Verständnisses von Kultur und Gesellschaft von keiner Seite bezweifelt wird, wahrgenommen und ein entsprechender Prozess in Gang gesetzt werden kann, müssen den Berufseinsteigern und Berufseinstiegsberatern Modelle für die Weiterentwicklung ihrer beruflichen Identität bewusst gemacht werden.

Die Bedeutung der Berufseinführung als wesentliches Bindeglied zwischen Ausbildung und Profession wird allgemein erkannt. Ein Überblick über den status quo der Berufseinführung in der Schweiz zeigt, dass am ehesten verschiedene Formen von *Beratung* realisiert und institutionell verankert sind (sog. Junglehrerberatung durch die Ausbildungsinstitutionen, Einzel- und Gruppensupervisionen, Intervisionsgruppen, Krisenberatung, aber auch individuelle fachliche und didaktische Beratung; vgl. Vogel/Vogel, 1996). Mehrheitlich handelt es sich dabei um individuumbe-

zogene, psychologische Ansätze zur persönlichen Unterstützung der Berufseinstiegsberaterinnen und Berufseinsteiger. Als Konsequenz daraus glauben einige Autoren, die Beratung von den Ausbildungsinstitutionen abkoppeln zu können (vgl. z.B. Keimer et al., 1995). Eine ausgereifte pädagogische Gesamtkonzeption für die Berufseinführung gibt es jedoch nicht. Es bestehen kaum Angebote - im Sinne von Bausteinen oder Modulen -, die die oben erwähnte zentrale Funktion der Berufseinführung wahrnehmen, sich an die Berufseinstiegsberaterinnen und Berufseinsteiger als Gruppe richten, ihre gemeinsamen Problemlagen aufgreifen (vgl. dazu: Veeman, 1984; bestätigend für die Schweiz: Schneuwly, 1996) und aus einer pädagogischen Perspektive bearbeiten.

Hier wollen wir mit unserem Kurs für Berufseinstiegsberaterinnen und Berufseinsteiger ansetzen, den wir im Rahmen der Sekundar- und Fachlehrerausbildung an der Universität Zürich konzipiert, zweimal durchgeführt und ausgewertet haben. Der Kurs dauert vier Wochen und umfasst ein pädagogisches und ein fachdidaktisches Modul. Er richtet sich an Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern in den ersten zwei Jahren der Berufstätigkeit. In der Folge stellen wir das pädagogische Modul vor, mit dem der Kurs jeweils beginnt.

In Kenntnis der neueren Entwicklungen in der Lehrerbildung beschreiten - und postulieren - wir bewusst einen Weg, der auf eine Adaption verbreiteter lehrerbildnerischer Verfahren verzichtet und versucht, für die spezifische Situation des Berufseinstiegs etwas Neues zu entwickeln. Natürlich kann auch ein solches Vorgehen nicht voraussetzungslos sein: Wir begreifen Lehrerbildung als kritischen und eigenständigen Prozess des Aufbaus einer beruflichen Identität durch die werdenden Lehrerinnen und Lehrer selbst. In unserem Kurs gehen wir problem-, ressourcen- und theorieorientiert vor und distanzieren uns von einer Rezept-, Defizit- und Praxisorientierung.

2. Konzeptioneller Rahmen

Die Struktur des pädagogischen Moduls des Berufseinführungskurses ist in Abbildung 1 wiedergegeben.

Zur beruflichen Erfahrung:

Sie nimmt im Konzept eine zentrale Stellung ein. Sie ist für alle Teilnehmenden Ausgangspunkt und Quelle, um die erste Phase inhaltlich angehen zu können. Das Durchlaufen der vier Phasen hat zum Ziel, in zwei thematischen Bereichen die Berufsarbeit in Zukunft *theoriegestützt* machen und reflektieren zu können.

"Ich erlebte den erziehungswissenschaftlichen Teil des Kurses im grossen ganzen als interessant und anregend, auch sehr erfrischend, da er sich grundsätzlich vom Studium unterschied."

Das zeigte sich schon in der Konzeption, von der Praxis auszugehen und konkrete Probleme anhand der Theorie von verschiedenen Seiten zu beleuchten" (St. D.)

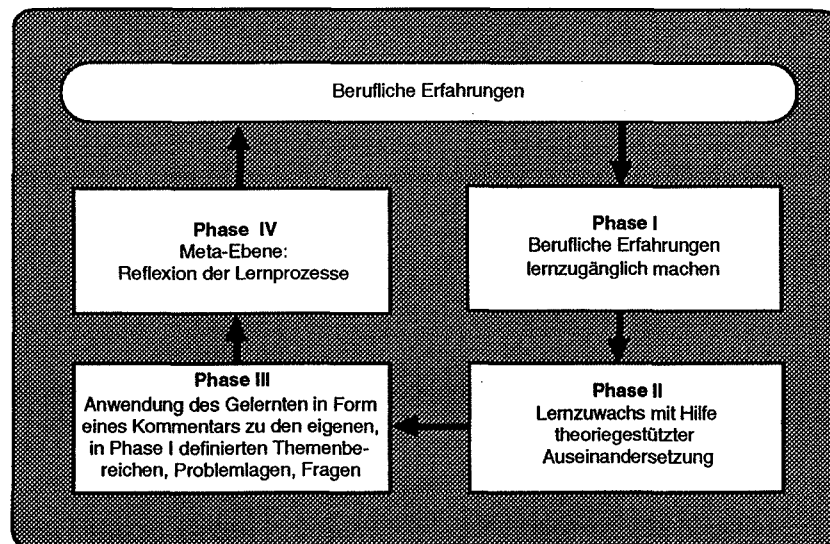


Abbildung 1: Das pädagogische Modul des Berufseinführungskurses

Zu Phase I: Berufliche Erfahrungen lernzugänglich machen

Die Teilnehmenden überdenken ihre bisherigen beruflichen Erfahrungen in groben Zügen. Dann wählen sie daraus für sich Bedeutsames (Gelungenes und Problematisches) aus. Nun entscheiden sie sich für je zwei Erfahrungen, von denen sie selbst "verfolgt" werden und welche sie gerade deshalb im Kurs verfolgen wollen. Auf diesem Weg sollen die Berufserfahrungen lernzugänglich gemacht werden.

"Es war erstaunlich zu beobachten, wie eine Problemsituation nach mehrmaligem Schildern (Problembeschreibung, Fokussierung, Präsentation vor laufender Kamera, Visionierung) fassbarer wird, wie sich der Kern eines Problems herauskristallisiert." (St. D.)

Zu Phase II: Lernzuwachs mit Hilfe theoriegestützter Auseinandersetzung

Die Teilnehmenden ordnen ihre Schilderungen pädagogischen Grundbegriffen und Kompetenzen zu. Die Aufgabe der Dozenten besteht darin, entsprechende theoretische Inputs vorzubereiten und so zu vermitteln, dass den Teilnehmenden die stoffliche Verarbeitung möglich wird.

"Für unsere Gruppe bildeten sich im Laufe der Phase I unter anderem die Themen 'Lehrerrolle und Autorität' und 'Störungen' als Schwerpunkte für die Phase I heraus. Zwei Themen, die offenbar die meisten Junglehrerinnen und Junglehrer beschäftigen." (St. D.)

Zu Phase III: Anwendung des Gelernten in Form eines Lösungsansatzes zu den eigenen, in Phase I definierten bedeutsamen Themenbereichen, Problemlagen und Fragen

Die Teilnehmenden führen die Arbeit aus den ersten beiden Phasen zusammen: Sie formulieren Lösungsansätze zu den auf Video festgehaltenen zu verfolgenden Erfahrungen. Anschliessend werden die Sequenzen im Plenum gezeigt, die denkbaren Lösungen vorgetragen und gemeinsam besprochen.

"Wenn man ernsthaft an einer kontinuierlichen beruflichen Entwicklung interessiert ist, muss man lernen, seine Arbeit immer wieder von beiden Seiten, vom konkreten Unterrichtsgeschehen und von der pädagogischen Theorie her zu durchleuchten und zu beurteilen. Auf exemplarische Art und Weise habe ich das während dieser Zeit lernen und praktizieren können." (St. D.)

Zu Phase IV: Meta-Ebene: Reflexion der durchlaufenen Lernprozesse sowie Beurteilung der Gültigkeit als Lernmodell für eigenständiges Lernen nach dem Kurs

Die Teilnehmenden bedenken die Qualität der eigenen Lernschritte in den ersten drei Phasen. Inwiefern das Konzept als Lernmodell für die eigenständige Weiterentwicklung der beruflichen Identität anwendbar sein könnte, wird in einem Plenumsgespräch erörtert.

"Dieses Vorgehen, zuerst eine Erfahrung lernzugänglich zu machen, diese dann in der Auseinandersetzung mit der Theorie einem Lernprozess auszusetzen, und schliesslich in Form von persönlichen Lösungsansätzen konkrete Anwendungen zu überlegen, überzeugt und kann auch selbständig verfolgt werden." (St. D.)

3. Reflexion der Berufsarbeit in 4 Phasen

3.1 Phase I: Berufliche Erfahrungen lernzugänglich machen

Bevor die Arbeit an der Phase I beginnt, schildern die Teilnehmenden einem Kollegen oder einer Kollegin ihre individuelle berufliche Situation unter Einbezug der Situation des Schulhauses und der Schulgemeinde. Dieser Austausch wird anschliessend dazu genutzt, dem Plenum die Kollegin/den Kollegen mittels der erhaltenen Informationen vorzustellen. In einem dritten Schritt hat der/die Vorgestellte die Möglichkeit, Ergänzungen anzubringen.

Dieser Einstieg hat folgende Zielsetzungen:

- Diese erste Arbeitsphase dient dazu, den Gruppenbildungsprozess in Gang zu setzen.
- Die Teilnehmenden nehmen sich untereinander als Berufsfrauen und -männer wahr.
- Sie nehmen ähnliche, aber auch sehr unterschiedliche berufliche Situationen zur Kenntnis. Dadurch beginnen sie sich auf die Berufsrolle zu konzentrieren, was neben anderem bedeutet, dass die private Person in den Hintergrund tritt. Dieser Blick auf die andere zeigt nur einen Ausschnitt: Dies ist ein Phänomen, dem sich Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag häufig stellen müssen.

Um die Ziele erreichen zu können, die wir mit der Phase I verfolgen, ist dieser Einstieg unseres Erachtens unumgänglich.

Im Folgenden stellen wir den Verlauf dieser Phase I vor; sie gliedert sich in vier Schritte (A bis D):

- A.1. Die Teilnehmenden überdenken ihre bisherigen beruflichen Erfahrungen in groben Zügen. Sie schälen daraus Bedeutsames - "Gelungenes und Problematisches" - heraus.
- A.2. Anschliessend fokussieren sie aus dem Bereich des Problematischen zwei Probleme, die sie verfolgen (im doppelten Sinn des Wortes) und bei denen es sich lohnen würde, sie im laufenden Kurs zu verfolgen.
- A.3. Für den Bereich des Gelungenen machen sie dasselbe.

Mit dem Schritt A wollen wir folgende Ziele erreichen:

- Die Aufgabe, die eigene Berufserfahrung mit der Fragestellung nach Gelungenem bzw. Problematischem zu bedenken, ordnet diese neu; sie wird aus dem Kontinuum der Zeitachse gelöst. Der Wechsel auf die Metaebene erlaubt eine persönliche Gewichtung der bisherigen Berufserfahrung: Zudem wird sie mit den eigenen beruflichen Ansprüchen in Verbindung gebracht.
- Die Teilnehmenden müssen in der Lage sein, ihr Problemfeld weiter zu vertiefen. Ihre Reflexion führt zum Entscheid, bei welchen Problemen es sich (für sie) lohnt, deren Kern aufzuspüren.

- B.1. Die Teilnehmenden stellen die beiden Probleme, die sie verfolgen möchten, schriftlich dar.
- B.2. Dann beschreiben sie den Kern ihrer beiden Probleme.
- B.3. Nun wechseln sie die Perspektive und versuchen das Problem für eine ausenstehende Person darzustellen.
- B.4. Da die Problemendarstellung auf Video aufgezeichnet wird, bedenken sie die Art und Weise der Veröffentlichung. Für jede Aufnahme stehen rund drei Minuten zur Verfügung.
- C.1. Die Teilnehmenden stellen die beiden ausgewählten, gelungenen Erfahrungen, die sie vorstellen möchten, ebenfalls schriftlich dar.
- C.2. Dann beschreiben sie die persönlichen Stärken, die dabei zum Tragen gekommen sind.
- C.3. Nun wechseln sie auch hier die Perspektive und versuchen, die Stärken für Aussenstehende darzustellen.
- C.4. Da die Darstellung der Stärken ebenfalls auf Video aufgezeichnet wird, überlegen sich die Teilnehmenden auch hier sorgfältig, wie sie ihre Stärken am aussagekräftigsten präsentieren können.

Mit den Schritten B und C wollen wir folgende Ziele erreichen:

- Die Teilnehmenden übernehmen die Verantwortung für die "Veröffentlichung" ihrer beiden Hauptprobleme und für einzelne ihrer Stärken.
- Sie realisieren, was es heisst, eigene Stärken zu formulieren.
- Sie erkennen in einem genau strukturierten Verlauf, wie sie ihre Berufserfahrung im Hinblick auf Probleme und Stärken nutzbar machen können.
- Sie formulieren ihre Erwartungen an Theorie bzw. das, was diese im Bereich von Problemlösungsansätzen zu leisten vermag.
- Sie verstehen, wozu die Videoaufnahme dient und verstehen, warum es eine zeitliche Limite dafür gibt.

- D.1. Alle Teilnehmenden präsentieren das erste Problem, dann ihre Stärken und schliesslich das andere Problem. Dabei werden sie auf Video aufgezeichnet. Die andern sind interessierte Zuhörer und Zuschauer.
- D.2. Die Teilnehmenden visionieren zusammen mit den Dozenten die Videoaufnahmen: Die Hälfte der Anwesenden versucht, in den ProblemDarstellungen Gemeinsamkeiten herauszuschälen. Die andere Hälfte stellt diejenigen Inhalte zusammen, die mit Hilfe von Theorie einer Lösung näher gebracht werden können.
- D.3. In den beiden Untergruppen werden nun die Notizen zusammengeführt und besprochen.
- D.4. Im Plenum werden nun die Gruppenresultate präsentiert. Alle - einschliesslich die Dozenten - reagieren darauf. Daraus ergibt sich eine Vorschau auf die Phase II unseres Konzepts.

Mit dem Schritt D wollen wir folgende Ziele erreichen:

- Die Teilnehmenden versuchen, in der vorgegebenen Zeiteinheit das ihnen Wesentliche darzustellen.
- Sie verstehen diese Vorgabe im Sinne einer Erfahrung, die ihnen für Präsentationen jeglicher Art in ihren Lehrerzimmern hilfreich sein könnte.
- Sie realisieren, dass sie an der weiteren Konkretisierung des Konzepts (sprich Phase II) beteiligt werden.
- Sie erkennen, ob in dieser Gruppe von Teilnehmenden bestimmte Probleme gehäuft auftreten.
- Sie stellen plausible Verknüpfungen her zwischen geschilderten Problemen und theoretischen Hilfen.
- Sie schälen aus ihren Aufzeichnungen (Gemeinsamkeiten sowie denkbare Theorieblöcke) diejenigen heraus, die am häufigsten vorkommen und theoretisch zugänglich sind.
- Dasselbe Vorgehen gilt für die dargestellten Stärken.
- Sie erleben, dass andere auch Probleme haben und dass dies - vor allem in der Berufseinstiegsphase - normal ist.
- Sie lernen die Teilnehmenden als Berufskollegen besser kennen.
- Sie betrachten ihre eigene Präsentation und haben damit die Chance, sich selbst aus der Sicht des Beobachters wahrnehmen zu können.
- Sie üben sich darin, eigene berufliche Stellungnahmen "öffentlich" abzugeben.

3.2 Phase II: Lernzuwachs mit Hilfe theoriegestützter Auseinandersetzung

Im folgenden werden zuerst jeweils einige charakteristische Formulierungen (Problemschilderungen) ausgewählt und anschliessend die daraus abgeleiteten inhaltlichen theoriegestützten Inputs genannt.

Problemschilderungen

Chr: "Die Klassen sind so heterogen, die Schüler/-innen haben einen so unterschiedlichen familiären Hintergrund, dass es schwierig ist, alle gleichzeitig anzusprechen."

L: "Die Schüler/-innen können sich heute einfach nicht mehr eine Stunde lang konzentrieren."

S: "Die Voraussetzungen für Gruppenarbeiten sind, so denke ich, schon von zuhause aus nicht da."

Aus diesen Problemschilderungen abgeleitete pädagogische/soziologische Themen:

- Thema: gewandelte Kindheit und Jugend
- Thema: veränderte Sozialisationsbedingungen

Problemschilderungen

M: "Bei den Schülern fällt mir eine schwache Motivation auf: oberflächliches Interesse, nicht in die Tiefe gehen wollen. Das liegt den heutigen Schülern weniger."

B: "Ich habe eine sehr passive Klasse. Alle Tricks habe ich bereits probiert. Ich rede selber eher zuviel."

Aus diesen Problemschilderungen abgeleitete Themen im didaktischen Bereich (als explizites Gegengewicht zu: "Die heutigen Schüler sind halt so!"):

- Thema: Unterrichtskonzeption: Genetisches, exemplarisches Lehren (Fragestellung: "Was kann ich als Lehrperson tun?")

Problemschilderungen

M: "Ich gelte als lockerer Lehrer. Das kann zu Missverständnissen führen"

G: "Ich habe Mühe, mich von Schülern abzugrenzen. Ich habe Angst, die gute Stimmung zu zerstören. Schüler empfinden mein individuelles Grenzen ziehen als unfaires Vorgehen."

B: "Mich stört, wenn die Schüler stören."

L: "Ich habe einige grosse Schwätzer und Motzer. Das Problem ist meine Reaktion auf die Störungen."

Aus diesen Problemschilderungen abgeleitete Themen im erzieherischen Bereich:

- Thema: Lehrer-Rolle; Formen der Autorität
- Thema: Unterrichtsstörungen; Grenzen setzen; Grenzüberschreitungen begegnen: Strafen

Problemschilderungen

G: "Die Klasse ist geteilt; es gibt die Lässigen und die Braven. Dadurch ist die Arbeitsatmosphäre gestört."

Chr: "In meiner Klasse ist aufgrund eines längst vergangenen Vorfalls eine Stimmung gegen den Parallel-Lehrer entstanden."

M: "Die Aggressionen in der Klasse richten sich - allerdings nur versteckt - gegen einen einzigen Schüler."

Aus diesen Problemschilderungen abgeleitetes Thema und Vorgehen, um sich einem theoriegestützten erzieherischen Standpunkt anzunähern:

- Thema: Die Klasse als soziales System, Klassendynamik und Einflussnahme auf die Klassendynamik
- Vorgehen: Ausgangspunkt Fallbeispiele → Annäherung an bestehende handlungsleitende subjektive Theorien → mögliche theoretische Hilfen zu deren Ausdifferenzierung → pragmatische Lösungsansätze

3.3 Phase III: Anwendung des Gelernten in Form eines Lösungsansatzes für die eigenen, in Phase I definierten bedeutsamen Themenbereiche, Problemlagen und Fragen

Wir zeigen nachfolgend ein Beispiel eines im zweiten Kurs ausgefüllten Arbeitsblattes.

Der Titel einer Ihrer zu verfolgenden Probleme:

Die Autoritätsfrage

Im folgenden formulieren Sie Ihren persönlichen Lösungsansatz aufgrund der bisherigen Arbeit in diesem Kurs (Inputs, Bearbeitung von Fallbeispielen, Lektüre von Fachliteratur, informelle Gespräche). Ihre Aufgabe besteht darin, Ihren Lösungsansatz so differenziert und präzise wie möglich zu Papier zu bringen. Gemeinsam werden wir anschliessend die Videoaufzeichnungen anschauen, und Sie lesen uns Ihren Ansatz vor.

Ich sehe die Autoritätsfrage heute differenzierter. Was meinen subjektiv empfundenen Mangel an 'nat. Autorität' betrifft, kann ich dem nun gezielter nachgehen, in den zwei untersch. Formen v. Autorität: Personenaut. & Auftragsautorität.

Im Zusammenhang mit der Frage der Autorität sehe ich auch den Umgang mit Störungen. Hier habe ich ganz konkrete Vorstellungen, wie ich inskünftig mit Sch. ins Gespräch kommen möchte, nicht zuletzt auf dem Hintergrund d. erstarkten Willens, der Sache zs. mit dem betr. Sch. nachzugehen & der Überzeugung, dass das möglich sein muss. In solchen Kommunikat.prozessen denke ich, an Personenautorität gewinnen zu können. Die Diskuss. & mein Bewusstsein über die untersch. Rollen schafft besseres Verständnis. Schlussendlich wirkt sich wohl ein souveränerer Umgang mit Störungen ganz allgemein auf die Autorität aus.

3.4 Phase IV: Reflexion der Lernprozesse - Modellcharakter der Veranstaltung

Die letzte Phase der Veranstaltung wechselt auf eine Metaebene. Der bis zu diesem Zeitpunkt durchgemachte Prozess wird reflektiert und seine Struktur wird nochmals transparent gemacht. Anschliessend wird diskutiert, inwieweit die Phasen I bis III ein mögliches Modell für weiterführende Lernprozesse im Sinne einer permanenten Ausdifferenzierung der beruflichen Identität darstellen und durch periodische Wiederholung zu einer verbesserten Verschränkung von Theorie und Praxis beitragen können.

4. Wichtigste Evaluationsresultate

Beide Kurse wurden unmittelbar nach ihrem Abschluss evaluiert. Insgesamt sind die pädagogischen Module beider Kurse sehr positiv bewertet worden, wobei der zweite, hier beschriebene Durchgang - sicher dank der auf dem Hintergrund der Evaluation des ersten Kurses vorgenommenen Modifikationen - bessere Rückmeldungen erhielt.

Die wesentlichsten Stärken des Kurses waren für die Teilnehmenden die Möglichkeit,

- für vier Wochen Distanz zum schulischen Alltag gewinnen und dadurch die eigene Praxis fundiert und systematisch reflektieren zu können
- Anregungen für die Weiterentwicklung der eigenen beruflichen Identität zu bekommen (Lernmodell).
- die eigenen Schwierigkeiten durch den Einblick in verwandte Problemlagen anderer relativieren und besser einordnen zu können (problemorientierter Ansatz)

- durch das Herausarbeiten der Ressourcen aller Teilnehmenden Anregungen für die eigene Praxis zu erhalten (ressourcenorientierter Ansatz)
- durch die theoretischen, auf die Problemlagen der Teilnehmer abgestimmten Inputs theoriegestützte Lösungsansätze aufbauen zu können
- sowohl Widerstände gegen Theorie abbauen als auch Motivation für theoretische Fundierung der Berufspraxis aufbauen zu können

Als entscheidend für den Erfolg des Kurses erachteten die Teilnehmer die Qualität und die genaue Abstimmung der theoretischen Beiträge auf ihre Problemlagen sowie die Fähigkeit der Dozierenden, theoretische Inputs mit ihren Problemlagen verbinden zu können, das heisst mögliche "Theorie-Praxis-Stege" zu bauen.

Kritik wurde vor allem bezüglich des doch geringen Zeitbudgets für den pädagogischen Teil des Kurses geäussert; für die Phase II und vor allem für die Phase III des Konzepts wäre mehr Zeit gewünscht worden.

Eine gewisse Skepsis wurde schliesslich bezüglich der Tragfähigkeit der erarbeiteten Lösungsansätze geäussert, vor allem in Hinblick auf die Gefahr, dass der Schulalltag zu stark vereinnahmt und dadurch die Realisierung der ins Auge gefassten Lösungen behindern könnte. Diese Bedenken verweisen auf die Notwendigkeit einer *permanenten* Weiterbildung und gleichzeitig auf die Problematik der durch einen einmaligen Kurs kaum zu garantierenden Nachhaltigkeit.

5. Chancen und Grenzen dieses lehrerbildnerischen Ansatzes

Die Chance, diesen Kurs zu dritt zu planen, durchzuführen, zu evaluieren und zu reflektieren und damit bei der zweiten Gruppe zu verbessern, ermöglicht uns eine differenzierte und selbstkritische Sicht auf die Chancen und Grenzen des von uns entwickelten Ansatzes.

Offensichtliche Chancen ...

- Ein Ansatz, der sich zum Ziel setzt, die Arbeit im belastenden Teil der einzelnen Teilnehmenden so weit zu bringen, dass am Ende dieses Kursteiles ein Lösungsansatz steht, der von den Betroffenen selbst formuliert worden ist, darf davon ausgehen, dass eine Mehrheit der Teilnehmenden die Chance einer persönlichen Problemlösung erkennt, nutzen will und zu nutzen versteht. Durch die individuellen Ausgangspunkte und die persönliche, selbstverantwortliche Auseinandersetzung mit den drängendsten beruflichen Problembereichen bestehen wirkliche Chancen, tragfähige "Theorie-Praxis-Stege" zu planen und zu bauen. In unseren Kursen ist es gelungen, Beiträge zu einer "biographisch-wissenschaftlichen Berufsentwicklung" (Dick, 1997) zu leisten. Theorie- und Praxisanteile sowie Planung, Handlung und Reflexion konnten verzahnt werden; es gelang, theoretische Anregungen aus dem Bereich der "Stratosphäre" in Bodennähe zu rücken. Die "Tragfähigkeitsprüfung" der theoretischen Verankerungen verlangt eine Theorieanwendung, die Theorien nicht als "unilaterale Handlungsempfehlungen" (Dick, 1997) (miss)versteht und ein Abrücken von der "Grandiosität galoppierend-hochtrabender Theoriebildung, die kontextfrei - ohne Bemühungen um Nähe zu den harten Tatsachen - ein grosses Tableau gemalt hat" (Sloterdijk, 1997).

- Die Teilnehmenden verfügen zwar über keinen gleichen, aber doch über einen vergleichbaren Erfahrungshintergrund. Aus diesem Grunde vermögen die Vorstellungen der anderen Teilnehmenden eine Sensibilisierung und Erweiterung der Problemwahrnehmungen zu erreichen. Die Problemschilderungen und -lösungen im inhaltlichen Bereich und die Problemdiagnosefähigkeit und -lösungsfähigkeit im formalen Bereich führen zu unterschiedlich intensiven Prozessen des Voneinander- und Miteinander-Lernens. Die individuell verschiedenen - und doch vergleichbaren - Probleme lassen situativ bedingte Aspekte erkennen und können zu psychohygienisch sinnvollen bedeutsamen Relativierungen bestimmter persönlicher Probleme führen.
- Über die intensive Auseinandersetzung lernen die Teilnehmenden pädagogische Einstellungen, Konzepte und Sichtweisen der anderen differenziert kennen. Somit ist für sie eine Kooperationsmöglichkeit angebahnt, die im Falle ihrer Realisierung im Berufsalltag tragfähiger wäre als eine, die sich nur auf gegenseitige Sympathie abstützt.
- In Anbetracht der zur Verfügung stehenden knappen Zeit erhält der Modellcharakter des individuellen und gemeinsamen Lernprozesses einen wichtigen Stellenwert. Von Bedeutung ist neben den entwickelten Lösungen das exemplarische Moment: Die Frage "Wie haben wir in diesem Kurs Lösungen entwickelt und wie könnte ich das in Zukunft alleine oder mit anderen realisieren?" ist uns wichtig.
- Individuelle Rückmeldungen von Teilnehmenden weisen darauf hin, dass die persönlich zu leistende Aufgabe einer Konzentration auf die beruflichen Hauptaspekte zu einer "Neuvermessung" der Berufserfahrungen der ersten Monate - und ebenso zu einer Neuvermessung des Wiedereinstieges nach dem Kurs - führen kann.

... und ebenso offensichtliche Grenzen

- Die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger sind während des Kurses in starkem Masse vom Gefühl eines noch nicht mit Souveränität gemeisterten schulischen Alltags in Anspruch genommen. Die Erfahrungen des erlebten "Praxis-Sogs" und der "Leidensdruck" rufen bei vielen Teilnehmenden nach pädagogisch-psychologisch-didaktisch-methodischem "Instant-relief": Forderungen im Stil von "Die Zeit der tiefschürfenden theoretischen Diskussionen ist vorbei, jetzt ist Konkretes gefragt!" sind nicht überhör- und auch nicht übersehbar. Nach unserem Verständnis haben die Kursverantwortlichen die Aufgabe, das verhängnisvolle Entweder-oder-Denken im Bereich von Theorie oder Praxis zu thematisieren: Es gibt eben nicht nur eine praxistaugliche "Alltags-Methodik" und "Rangel-Didaktik" sowie eine im besten Falle interessante, aber unbrauchbare "Feiertagspädagogik und -didaktik"! (vgl. Berner; in Vorbereitung) Die Möglichkeiten einer Realisierung des Wunsches nach konkret Fass- und Brauchbarem sind zu diskutieren, zu relativieren, und gegebenenfalls begründet zurückzuweisen.
- Diese Kurskonzeption ist für die Teilnehmenden zeit- und energieaufwendig. Wir wagen die Hypothese, dass dies nicht in erster Linie mit dem lernerorientierten und problemorientierten Ansatz zu begründen ist, sondern viel mehr darauf zurückzuführen ist, dass die Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in ihrer bisherigen Bildungsbiographie mit dieser Art des Lernens wenige Erfahrungen sammeln

konnten und deshalb auf keine Routinebildungen betreffend Realisierung der einzelnen Schritte zurückgreifen können.

- Eine Kommunikations- und Kooperationskompetenz, die im Vergleich zur Fach- bzw. didaktischen Kompetenz in der bisherigen Bildungsbiographie weit weniger Förderung erfahren hat und dementsprechend eher im Entwicklungs- denn im Ressourcenbereich der Teilnehmenden anzusiedeln ist, stellt ein beachtenswertes Hindernis dar. Wenn sich dazu noch eine nur schwach ausgeformte Selbstkompetenz gesellt, entstehen auf Seiten der Teilnehmenden fast unüberwindliche Widerstände. Zu Gunsten der Förderung der beruflichen Identität sind Probleme, die in diesem Zusammenhang auftauchen, sorgfältig zu thematisieren.
- Eine distanziertere Analyse der individuellen Berufssituation - ein Zentrieren auf das Wesentliche - kann angesichts von Überforderungen massiv erschwert sein und ruft nach einer intensiveren individuellen Unterstützung. Die Grenzen der Möglichkeiten der Bearbeitung von individuellen Problemen im Rahmen einer Gruppe müssen für alle Beteiligten klar erkennbar sein - und zur Kenntnis genommen werden. Wichtig ist deshalb ein Hinweis auf bestehende, individuelle Beratungsangebote.
- Der quasi-obligatorische Charakter des Berufseinführungskurses kann die beschriebenen Lernprozesse erheblich behindern.

Begrenzt wahrnehmbare und wahrgenommene Chancen ...

- Es ist - je nach Gruppenzusammensetzung - schwierig und anstrengend, den Rezipienten der Teilnehmenden nicht zu entsprechen. Dies gelingt um so besser, je klarer - und transparenter - die pädagogische Position der Verantwortlichen, je grösser ihre Erfahrungen im lernerorientierten Gestalten von Lernsettings ist und je besser es ihnen gelingt, den Teilnehmenden den Modellcharakter des Lernprozesses bewusst zu machen.
- Da in der zweiten Phase die Vermittlung von Theorie ohne extensive Vorbereitungsmöglichkeiten, aber mit einem intensiven Bezug zu den geschilderten Problemsituationen der Teilnehmenden geleistet werden muss, bedingt dies ein Team von Dozenten mit unterschiedlichen Spezialgebieten und einem breiten theoriegestützten und praxisbezogenen pädagogischen und didaktischen Wissens- und Erkenntnispektrum.

"Was die Frage der Autorität betrifft, stelle ich fest, dass das Thema seit kurzem in den Hintergrund gerückt ist. Ich hatte Zeit, dieser Frage nachzugehen, das Problem zu fokussieren, zu analysieren und zu einem neuen Verständnis zu kommen. Mit Störungen gehe ich mit einer grösseren Selbstverständlichkeit um, ich bewege mich allgemein mit mehr Selbstsicherheit: Beobachtungen, die mir anlässlich der letzten Besuche von Schulpflegern und vom Junglehrerberater bestätigt worden sind." (St. D.)

... und ein strukturelles Problem des Berufseinstiegs

- Ein wichtiger Aspekt darf an dieser Stelle nicht ausgeklammert werden: die Stundenpläne und die geschilderten Einblicke in Lehrerteams lassen aufhorchen! Das Anciennitäts-Prinzip, verstanden als "Ich musste in den ersten Berufsjahren seiner-

zeit bei niedrigerem Lohn auch in manchen sauren Apfel beissen", führt mancherorts zu gravierenden - und an gewissen Orten zu unerträglichen - Überforderungen von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern. Dieses von bewährten Lehrkräften zugewiesene und von Aufsichtsbehörden sanktionierte Pensum wäre auch für erfahrene Lehrkräfte, die "seinerzeit noch mit ganz anderen Problemen fertig wurden", kaum bewältigbar.

Eine umfassende Perspektive, die die Bedingungen einer strukturellen "Kälte" - die sozialen "Vereisungsprozesse" - mitberücksichtigen, ist erforderliche. Naiv sind Bemühungen, gegen die alles durchdringende Kälte einer sozialen "Eiszeit" und ihrer Folgen für die Menschen anzugehen, ohne die gesellschaftlichen Wurzeln anzurühren, die diese Kälte produzieren und reproduzieren (vgl. Adorno, 1971, S. 102).

Literatur

- Adorno, Th. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt a.M.
- Berner, H. (1999). *Didaktischen Durch-Blick gewinnen* (vorläufiger Titel, erscheint 1999 im Haupt-Verlag).
- Buchberger, F. (1993). Lehrerbildung 92: Themen und Trends im internationalen Vergleich. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (1), 7-20.
- Dann, H.-D. (1989). Was geht im Kopf des Lehrers vor? Lehrerkognitionen und erfolgreiches pädagogisches Handeln. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 36, 81-90.
- Dick, A. (1997). "Lehrer-Werdung" als biographisch-wissenschaftliche Berufsentwicklung. *schweizer schule* (1997/9), 28-36.
- Foucault, M. (1987). *Von der Subversion des Wissens*. Frankfurt a. M.
- Hänsel, D. (1994). Prinzipien für die Reform der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (2), 197-208.
- Keimer, P. et al. (1995). Beratung im Schulbereich. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (1), 40-49.
- Oelkers, J. (1997). Allgemeine Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 36.
- Reusser, K. (1996). Lehrerbildung als Herausforderung für die Hochschule - Hochschule als Herausforderung für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 265-278.
- Schneuwly, G. (1996). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bern: EDK, Dossier 40A.
- Sloterdijk, P. (1997). *Globus aus Rosenholz und der Traum vom besseren Leben*. Tages-Anzeiger vom 20.6. 1997
- Veeman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2).
- Vogel, F. & Vogel, M. (1996). *Berufseinführung*. Aarau.
- Wahl, D. et al. (1983). *Naive Verhaltenstheorien von Lehrern*. Oldenburg.