

Hoffmann, Walter

Projektorientierte Arbeit als "forschendes Lernen" in der zweiten Phase der Lehrerbildung

Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 6, S. 869-881



Quellenangabe/ Reference:

Hoffmann, Walter: Projektorientierte Arbeit als "forschendes Lernen" in der zweiten Phase der Lehrerbildung - In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 6, S. 869-881 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142353 - DOI: 10.25656/01:14235

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142353>

<https://doi.org/10.25656/01:14235>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 28 – Heft 6 – Dezember 1982

I. Essay

JOHANNES KIERSCH: Die Pädagogik Rudolf Steiners (Waldorf-Pädagogik).
Zum gegenwärtigen Stand der Forschung 837

II. Thema: Zweite Phase der Lehrerbildung

RUDOLF ZUR LIPPE: Einphasige Lehrerbildung in Oldenburg und Folgerungen für das Regelsystem:
Beobachtungen eines Beteiligten 847

CARL-L. FURCK: Folgerungen eines auswärtigen Gutachters 865

WALTER HOFFMANN: Projektorientierte Arbeit als „forschendes Lernen“ in der zweiten Phase der Lehrerbildung 869

DIETER KUTZSCHBACH: Tagebuchnotizen zum Alltag in der Lehrerausbildung 883

HORST WOLLENWEBER: Die zweite Phase der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland 893

HERBERT CHIOUT: Lehrerfortbildung in England, Schweden und Dänemark 911

III. Thema: Grundwerte

GERNOT KONEFFKE: Wert und Erziehung. Zum Problem der Normierung des Handelns in der Konstitution bürgerlicher Pädagogik 935

DIETRICH BENNER: Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns 951

IV. Berichte

WERNER S. NICKLIS: „Geschichtliche Anthropologie“ und Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Anmerkungen zu alten und „neuen Bemühungen“, die pädagogische Vernunft zu identifizieren 969

SENATSKOMMISSION FÜR
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT DER
DEUTSCHEN

FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT:

Bericht über die Tätigkeit 1976–1982 und Vorschläge
für Schwerpunkte erziehungswissenschaftlicher For-
schung 977

V. Besprechungen

WALTER HOFFMANN

KONRAD GRÜNDER (Hrsg.): Unterrichten lernen 987

OTTO F. BOLLNOW

HANS SCHEUERL: Pädagogische Anthropologie 990

PETER VOGEL

PETER HÄBERLE: Erziehungsziele und Orientierungs-
werte im Verfassungsstaat 995

WALDEMAR NOWEY

PETER MEUSBURGER: Beiträge zur Geographie des Bil-
dungs- und Qualifikationswesens 998

Pädagogische Neuerscheinungen 1002

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge;
Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster.

Besprechungsangelegenheiten bitte an Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1, senden. Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165 f. und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhäus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt des Informationszentrums Sozialwissenschaften, Bonn, bei.

ISSN 0044-3247

Projektorientierte Arbeit als „forschendes Lernen“ in der zweiten Phase der Lehrerbildung

1. Zielsetzung des Beitrags und Rahmenbedingungen des Projekts

Der folgende Bericht wird durch zwei Zielsetzungen bestimmt: – Es handelt sich um die Darstellung eines Ausbildungsvorhabens in der zweiten Phase der Lehrerbildung, und zwar zunächst aus der Sicht des Ausbildungsleiters, jedoch in der Absicht, zugleich die Perspektive der Betroffenen (in diesem Falle: Studienreferendare an einem Oberstufengymnasium) in die Beschreibung der Planung und Ausführung einzubeziehen. Unser Interesse gilt den folgenden Fragen: Welche allgemeinen Bedingungen der Ausbildung, welche Probleme und Schwierigkeiten der Auszubildenden werden sichtbar, und welche Hilfen können gegeben werden, wenn man anstelle der Vermittlung stoffbezogener Systematik pädagogisch-didaktische Theorie *unmittelbar* (d. h. bezogen auf den jeweiligen Einzelfall) zur Lösung praktischer Probleme heranzieht, so daß sie auf ihre Tragfähigkeit hin überprüft werden kann? Auf dieser Ebene ist die folgende Darstellung als „Fallstudie“ zu lesen: An besonderen Situationen und Prozessen soll Allgemeines erkennbar werden. – Die zweite Zielsetzung ergab sich während der Arbeit, ohne daß das den Beteiligten sofort bewußt geworden wäre. Sie läßt sich in der Frage formulieren: Gibt es so etwas wie ein forschendes Lernen in der Lehrerausbildung der zweiten Phase? Präziser gefragt: Welche allgemeinen Aussagen und Erkenntnisse über Unterricht, die über die Anleitung junger Lehrer hinausweisen und allgemeine Zusammenhänge sichtbar werden lassen, lassen sich formulieren, wenn man das Unterrichten betrachtet aus der Sicht von Lehrerausbildung, in der dieses gelehrt und gelernt werden soll? Freilich kommt man dabei allenfalls zu ‚Vermutungen‘, die, als Hypothesen formuliert, weiterer wissenschaftlicher Untersuchung bedürfen. Das Ziel ist eine ‚wechselseitige Erhellung‘ von Lehrerausbildung und Unterricht.

Der Entschluß, Ausbildungsarbeit projektorientiert zu organisieren, schließt immer auch eine politische Entscheidung ein. Das wird indirekt bestätigt durch die Ergebnisse unserer Arbeit, auf die am Schluß näher einzugehen ist: Eine an Systematik orientierte Theorie-Arbeit wird in der Regel weitaus weniger organisatorisch und institutionell verursachte Ausbildungszwänge und -hindernisse aufdecken als eine Ausbildung, die Theorie in engen Zusammenhang mit Praxiserfahrung bringt.

Das im folgenden dargestellte Ausbildungsvorhaben wurde an einem Oberstufengymnasium durchgeführt, das als Ausbildungsschule zu einem nordhessischen Studienseminar gehört. In der Hessischen Verordnung über die pädagogische Ausbildung v. 9. 5. 1977 werden als ‚hauptamtliche Ausbilder‘ zwei Gruppen von Fachleitern genannt: die Fachleiter mit *erziehungs-/gesellschaftswissenschaftlichem Arbeitsschwerpunkt* (im folgenden E/G-Leiter genannt) und die Fachleiter mit *fachdidaktischem Arbeitsschwerpunkt*. Der E/G-Leiter ist verantwortlich für die gesamte Ausbildung in Allgemeiner Didaktik, seine Referendargruppe befindet sich mit ihm in der Regel an einer Ausbil-

dingungsschule, was projektorientierte Arbeitsweisen begünstigt. Unserer Darstellung liegen drei Arbeitspapiere zugrunde, die vom E/G-Leiter verfaßt wurden: ein ‚Vorschlagspapier‘ v. 1. 12. 79; der ‚Zwischenbericht‘ v. 18. 7. 80 und der ‚Schlußbericht‘ v. 30. 8. 81.

2. Probleme und Schwierigkeiten der Referendare als Herausforderung an die Ausbildung

Die folgende Darstellung gründet sich auf ein Arbeitspapier zum Thema „Erfahrungsbericht über die ersten Wochen eigenverantwortlichen Unterrichts“, das drei Referendare der Gruppe vorlegten, und auf eine pädagogische Prüfungsarbeit, die am Ende der Ausbildung verfaßt wurde. In dem Erfahrungsbericht heißt es:

„Vor Beginn der Referendarzeit hatte ich keine klare Vorstellung davon, welche Bedeutung die Lehrerrolle für mich haben sollte und welche Rolle der Unterrichtende für den Schüler hat. Ich sah den Sinn darin, daß ich eben das Wissen, das ich an der Hochschule erworben habe, didaktisch umsetze, um es den Schülern zu vermitteln. Der Lehrer als Instanz, die fachliches Wissen geeignet vereinfacht. Aber die Schüler stellen weitergehende Ansprüche an die Person des Lehrers. Für sie ist er *die* Leitperson, die alle Fäden des Unterrichtsgeschehens in der Hand hält. Er ist die ständig präzente Autorität, die die Handlungen und die Gedankengänge der Schüler vorzeichnet“.

Aus der Sicht eines anderen Faches heißt es:

„Ging ich sehr bestimmt an eine Klasse heran und trug meine Vorstellungen und Erwartungen an die Klasse klar und deutlich vor, so empfand ich mich leicht als zu autoritär und zu unpersönlich und hatte das Gefühl, die Schüler eingeschüchtert zu haben und nun nicht von ihnen gemocht zu werden. Ging ich dagegen so an eine Klasse heran, daß ich zunächst mal von mir erzählte und auch die Schüler von sich erzählen ließ, um ein gewisses ‚warming up‘ zu erreichen, kamen Ängste in mir hoch, nun vielleicht gleich von den Schülern als Lehrer, der fachlich keine besonderen Anforderungen stellt und in dessen Stunden man sich austoben kann, eingestuft zu sein“.

In der Prüfungsarbeit heißt es:

„Er (= Referendar) trifft auf eine Institution Schule, die durch Fächerprinzip, Stundenplan, zähe bürokratisch-hierarchische und interaktionelle Konventionen und Strukturen sich ununterbrochen als so sperrig erweist... (P. STEIN, *Wieviel Literatur brauchen Schüler?*, 1980, S. 22), daß Zweifel daran entstehen, ob emanzipatorische Lernprozesse überhaupt möglich oder gar gewünscht sind. Er trifft auf seine eigene Ratlosigkeit, wie denn derartige Lernprozesse konkret in Gang zu setzen seien. Schließlich hat er es im günstigsten Fall im ‚luftleeren Raum‘ gelernt; und die Zwänge seiner zweiten Ausbildungsphase ermuntern ihn nicht gerade, Experimente zu wagen. Endlich finden sich Schüler, die den Hoffnungen des auf Schülerorientierung bedachten Referendars keineswegs entsprechen. Andererseits wird man als Referendar fast ständig mit der Forderung nach offenem, schülerorientiertem Unterricht konfrontiert – ob das leider so ist oder glücklicherweise, soll später entschieden werden“ (JÄGER 1981, S. 1).

Die hier mitgeteilten Referendaräußerungen sind als Herausforderungen anzusehen, und die projektorientierte Arbeit ist der Versuch, darauf zu antworten. Die Ausbildungsbedingungen erzwingen eine entscheidende Abweichung von der Projektmethode: Den Projektplan formuliert der E/G-Leiter, und zwar deshalb, weil nur er in dieser Phase der Ausbildung einschätzen kann, von welchen Theorie-Aspekten aus die Praxisprobleme angegangen werden können, und weil er allein die Kontinuität eines solchen Vorhabens herstellen kann. Die Referendargruppen wechseln zu schnell. So wurde auch der im folgenden mitzuteilende Plan vom E/G-Leiter entworfen, freilich dann in ausführlichen Diskussionen mit den Referendaren erörtert.

3. Der Projektplan

3.1. Das Projektthema

Der E/G-Leiter stellte die folgende Thematik in seinem Vorschlagspapier zur Diskussion:

„Wie müssen schulische Lernprozesse, die auf Entfaltung subjektiver Praxis durch Unterricht abzielen, organisiert sein? Zur Erläuterung wird angemerkt, „daß unter ‚Entfaltung subjektiver Praxis‘ der Schüler-Lehrer umgreifende Zusammenhang von Personen und Sachen verstanden werden soll, dessen Herstellung – ausgesprochen oder unausgesprochen – die Ziele jeder unterrichtlichen Arbeit bestimmt. In unserer Seminararbeit der letzten Monate ist dieser Zusammenhang wiederholt angesprochen worden, und zwar als ein Hauptproblem der Lehrertätigkeit unter den gegenwärtigen Bedingungen“ (Vorschlagspapier S. 1).

Eine zweite Erläuterung des Themas wird im Zwischenbericht gegeben:

„Subjektive Praxis verweist einerseits auf die Subjekte des Unterrichts (Schüler, Lehrer); hier kommen Begriffe ins Spiel wie Spontaneität, Kreativität, Individualität, Selbsttätigkeit...; andererseits auf die Gegenstände, Themen, Inhalte, Stoffe des Unterrichts, und zwar im Zusammenhang von Organisation und Institution: Unterricht als gesellschaftliche Veranstaltung“ (Zwischenbericht S. 1).

Im Vorschlagspapier wurde der Versuch unternommen, das Projektthema mit dem Forschungsstand der wissenschaftlichen Didaktik zu verknüpfen:

„Das Thema des hier skizzierten Projekts verweist auf eine Problematik, die auch in der wissenschaftlichen Didaktik noch ungelöst ist und ohne einen engen Kontakt zur Unterrichtspraxis kaum gelöst werden kann. Als Beleg soll ein Zitat dienen, das einer Neufassung der didaktischen Analyse WOLFGANG KLAFKIS entstammt. KLAFKI gibt im Zusammenhang des Verständnisses von Unterricht als Interaktion folgenden Hinweis: ‚Es ist mir bis jetzt nicht gelungen, das generelle Postulat nach sozialem Lernen im Unterricht in einer begrifflich stimmigen und zugleich an unterrichtlicher Erfahrung erhärteten Weise in meine Überlegungen zur Unterrichtsplanung zu integrieren, und zwar wahrscheinlich vor allem deshalb, weil mir die Beziehung zwischen den sozialen und den im engeren Sinne des Wortes inhaltsbezogenen Lernprozessen immer noch unklar ist‘ (KLAFKI, 1980, S. 16).“ (Vorschlagspapier S. 2).

3.2. Hypothesen und Leitfragen zum Projektthema

Im Vorschlagspapier werden drei Vermutungen als „Beitrag zu einer möglichen Antwort auf die im Projektthema gestellte Frage“ formuliert, Vermutungen, „aus denen sich Aspekte zur Organisation der Projektarbeit gewinnen lassen. Die Vermutungen stellen Verallgemeinerungen aus Beobachtungen dar, die der E/G-Leiter bei zahlreichen Unterrichtsbesuchen (...) gemacht hat“ (Vorschlagspapier S. 2/3). Wir formulieren im folgenden die Vermutungen in engem Anschluß an das Vorschlagspapier und fügen die Leitfragen hinzu, die die Arbeit bestimmt haben.

Vermutung 1: Die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse erschweren die Entwicklung und Entfaltung von Subjektivität.

Leitfragen: Welche allgemeinen gesellschaftlichen Bedingungen stehen der Entfaltung von Subjektivität entgegen? (Sozialpsychologischer und ideologischer Aspekt)

Wie verläuft unter diesen Bedingungen die Entwicklung der Schüler? (Entwicklungspsychologischer Aspekt)

Vermutung 2: Die Entfaltung von Subjektivität geschieht in Prozessen primärer Sozialisation. Institutionalisiertes Lernen vermittelt in erster Linie Wissen; wer von ‚sekundärer Sozialisation‘ mehr erwartet, verkennt die schulischen Möglichkeiten. Anders formuliert: Schule kann familiäre Erziehung nicht ersetzen.

Leitfragen: Wie ist das Verhältnis von familialer und schulischer Sozialisation unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen zu charakterisieren? (Sozialisationstheoretischer Aspekt)

Wo liegen die Möglichkeiten und Grenzen des erzieherischen Einflusses der Schule auf die Schüler? (Schulpädagogischer und curricularer Aspekt)

Vermutung 3: Unsere traditionellen, z.B. im Seminar angewandten Kategorien zur Planung und Analyse von Unterricht erschweren (verhindern?) die Entfaltung von ‚subjektiver Praxis‘ durch Unterricht.

Leitfragen: Welche lernpsychologischen Gesetzmäßigkeiten sind relevant für die Planung und Realisierung von Unterricht? (Lerntheoretischer Aspekt)

Welche didaktischen Modelle sind wichtig für die Unterrichtspraxis? Müssen zur Entfaltung subjektiver Praxis durch Unterricht andere Kategorien, neue Planungsansätze, andere Regeln/Prinzipien zur Unterrichtssteuerung entwickelt werden? (Allgemeindidaktischer Aspekt)

Welche Hilfen bieten fachdidaktische Theorien? (Fachdidaktischer Aspekt)

Zur Verschränkung der Theoriearbeit mit der Unterrichtspraxis schlägt der E/G-Leiter vor: „Jeder Referendar sollte bei Unterrichtsbesuch des E/G-Leiters anstelle des üblichen Planungsentwurfs einen einfachen DIN-A 4-Bogen, in der Mitte gefaltet, vorlegen; auf der linken Seite formuliert er seine (unterrichtlichen) Schwierigkeiten, Fragen und Probleme (möglichst im Zusammenhang mit dem von ihm bearbeiteten Projektaspekt), auf der rechten Hälfte teilt der E/G-Leiter seine Beobachtungen usw. mit“ (Vorschlagspapier, S. 3).

4. Die Projektarbeit

4.1. Diskussion des Themas

Die Ergebnisse der Diskussion des Planungspapiers wurden im Zwischenbericht festgehalten. Die wichtigsten Kritikpunkte und Fragen waren folgende:

„– Der Begriff ‚Subjektive Praxis‘ ist zu breit, zu wenig konkret – wessen Subjektivität ist gemeint? – Ich finde mich in dem Papier nicht wieder. – In dem Papier ist alles zu negativ, wodurch eine Hemmschwelle entsteht. – Man sollte sich andererseits aber auch nicht in die eigene Tasche lügen, das Papier zeigt, daß die Probleme und Schwierigkeiten nicht nur in einem selber liegen. – Können Referendare einen auf ‚subjektive Praxis‘ angelegten Unterricht überhaupt machen? – ‚Subjektive Praxis‘ muß auch für Lehrer gelten, und das muß auch in die Arbeit des E/G-Seminars einbezogen werden, d. h. unsere Situation. – Welche Eigenschaften muß ein Lehrer für einen auf ‚subjektive Praxis‘ bezogenen Unterricht mitbringen? Das E/G-Seminar muß dazu einen Beitrag leisten – aber wie? – Das zentrale Problem ist die Vermittlung von Sach- und Beziehungsstrukturen im Unterricht... – Das Papier ermöglicht die Überprüfung unserer Ansprüche und läßt eventuell erkennen, woran wir scheitern. – Es gibt in diesem Bereich fachspezifische Unterschiede, die man jedoch nicht überbewerten sollte. Wichtiger sind vielleicht die geschlechtsspezifischen Unterschiede, man hat als Frau andere Schwierigkeiten. Diese können jedoch auch persönliche Gründe haben: Man ist nicht ausgebildet, mit der Subjektivität der Schüler umzugehen.“

Vorläufiges Ergebnis der Diskussion: Das Projekt wird generell angenommen.

4.2. Theorie-Papiere und Unterrichtsbesuche

Nachdem Einigkeit über den Ablauf der Arbeit erzielt worden war (das war kein schwieriger Prozeß: die Einwände ließen sich leicht entweder als Mißverständnis aufklären oder als Beitrag zur Projektarbeit integrieren), wählten die Referendare aus den Aspekten ein Thema aus. Wichtig für einen kontinuierlichen Verlauf der Arbeit ist die Aufgabe des E/G-Leiters: Er muß durch Zwischenberichte die Ergebnisse festhalten und an die jeweils nächste Referendargruppe weitergeben. Bei einer Arbeitsdauer von knapp zwei Jahren sind bis zu vier Referendar-,generationen‘ an einem Ausbildungsvorhaben dieser Art beteiligt, von denen nur die erste Gruppe Einfluß auf die Rahmenplanung nehmen konnte. Mit Zustimmung der Referendare übernahm der E/G-Leiter auch die Führung eines ausführlichen Verlaufsprotokolls jeder Seminarsitzung; die nächste Sitzung begann dann mit einem ausführlichen Protokollbericht, zu dem die Referendare Korrekturen einbringen konnten.

Die auf Grundlage der von den Gruppenmitgliedern angefertigten Theorie-Papiere besprochenen Themen lassen sich der Darstellung der Projektergebnisse entnehmen. Die Unterrichtsbesuche wurden in der im Vorschlagspapier angegebenen Weise durchgeführt: Die Referendare formulierten ihre Schwierigkeiten als Fragen an den Beobachter; dessen Antworten, die *während* des beobachteten Unterrichts, nicht nachträglich formuliert wurden, sollten zusammen mit den Fragen in die Projektarbeit einfließen. Die Absicht war, auf diese Weise Unterrichtspraxis mit Theorie-Diskussionen zu verknüpfen. An dieser Stelle werden jedoch die Grenzen eines solchen Vorhabens sichtbar: Sowohl die Diskussionen der Thesenpapiere als auch die Fragen an den Unterrichtsbeobachter lösten sich häufig vom Thema, verselbständigten sich, weil immer wieder die Probleme und Schwierigkeiten der Ausbildungssituation der Referendare in den Vordergrund traten und das Projektthema und die Leitfragen in den Hintergrund treten ließen. Andererseits war es das projektorientierte Vorgehen, das immer wieder dazu zwang, auf die Schwierigkeiten und Probleme der Betroffenen (Lehrer und Schüler) einzugehen, sie zu diskutieren und zu versuchen, sie in ihren gesellschaftlichen und didaktischen Verursachungszusammenhängen aufzuklären, wobei das Projektthema als ‚Suchinstrument‘ oder ‚Richtungsanzeiger‘ und didaktische Theorie als Hilfsmittel für Problemlösungen dienten.

5. Projektergebnisse

Die folgende Zusammenfassung der Projektergebnisse stützt sich auf die drei vom E/G-Leiter verfaßten Berichte, vor allem auf den Schlußbericht v. 30. 8. 81. In diesem sind verarbeitet: der Zwischenbericht v. 18. 7. 80, die Thesenpapiere der Referendare zu einzelnen Theorie-Aspekten, die Protokollberichte des E/G-Leiters über die Semindiskussionen der Theorie-Papiere und die Fragen der Referendare an den Beobachter anläßlich der Unterrichtsbesuche des E/G-Leiters und dessen Antworten. Die Ergebnisse werden in 2 Abschnitten dargestellt: 1. Probleme und Schwierigkeiten der Unterrichtspraxis. Hier stützen wir uns vor allem auf die ‚Fragebogen‘ der Referendare und die Antworten des Beobachters. 2. Schwerpunkte der Theoriediskussionen. Sie wurden zusammengestellt aus den Protokollen des E/G-Leiters.

Die Trennung kennzeichnet bereits den Ablauf der Projektarbeit: Es gelang nur sehr begrenzt, Theorie und Praxis so aufeinander zu beziehen, wie der Projektplan es vorsah. Darauf wird in der Projektkritik zurückzukommen sein. Wir beschränken uns auf eine sehr knappe Mitteilung der wichtigsten Probleme und Schwerpunkte, wobei deutlich werden soll, welche Themen, Fragen, Schwierigkeiten Lehrer in der Ausbildung ansprechen und welche unterrichtlichen Faktoren dabei ins Blickfeld rücken, wenn Lehrer die Möglichkeit erhalten, relativ frei über ihre Situation zu sprechen.

5.1. Probleme und Schwierigkeiten der Unterrichtspraxis

5.1.1. Die Bedeutung des Unterrichtsthemas

Die Fragen an den den Unterricht beobachtenden E/G-Leiter ließen immer wieder erkennen, wie schwer es den Referendaren fiel, zwischen Schülern und Unterrichtsgegenstand so zu vermitteln, daß aus ‚brisanten‘ Erkenntnissen, Problemen etc. nicht ‚tote Stoffe‘ wurden. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, daß der junge Lehrer hier überhaupt ein Problem entdeckt, und dazu bedarf es der Anleitung. So trat sehr bald die zentrale Bedeutung des ersten Schrittes didaktischer Reflexion hervor, der vom ‚Gegenstand‘ zum ‚Thema‘ führt. Dieses schlägt gleichsam die Brücke vom Gegenstand zum Schüler, indem es u. a. dessen zu vermutendes Vorwissen, seine Interessen etc. mit dem Sachanspruch verknüpft. Aber, so fragten die Mathematiker, gibt es in diesem Sinne ‚mathematische Themen‘? Gibt es ein ‚mathematisches Alltagsbewußtsein‘ des Schülers? Muß nicht vielleicht der Lehrer in diesem Fach den Unterricht häufig kleinschrittig steuern, weil es keine für ein ‚größeres Ganzes‘ einstehenden ‚Exempla‘ gibt, über die sich Sachanspruch mit Schülerbewußtsein vermitteln ließe? Für welche anderen Fächer gilt das – oder gilt es für jeden Unterricht (wenn dieser nämlich erteilt wird ‚more geometrico‘)?

5.1.2. Schülerorientierung und Wissenschaftlichkeit des Unterrichts.

Die Fragen, die zu diesem Problemkreis immer wieder gestellt wurden, lauteten: Wie kann man Schüler ‚betroffen‘ machen? Und wie ihnen darüber hinaus die Möglichkeit geben, ihr eigenes Verstehen eines Sachverhalts zu äußern, ihr Vorwissen einzubringen? Dabei darf es jedoch nicht bleiben: Es bedarf der Informationen, die, auf einer höheren Ebene, zu einem neuen Verstehen führen. Der Schüler muß auf diese Weise ‚Wißbares‘ als solches erkennen können und lernen, Wissen und Meinen auseinanderzuhalten. Es zeigte sich, daß dies dem Lehrer selbst nicht immer gelingt, daß er vielmehr dazu neigt, beide miteinander zu vermengen. Immer wieder konnte der enge Zusammenhang beobachtet werden zwischen Lehrerautorität, die nicht weniger problematisch wird, wenn sie sich auf ‚Fachkompetenz‘ stützt, dem an sich verständlichen Bedürfnis des Lehrers, den Schülern ‚etwas beizubringen‘, und seinem Bemühen, diesen Vorgang unter Kontrolle zu bringen.

5.1.3. Interaktion, Methodenwahl und Medieneinsatz

Die Diskussion von Interaktionsproblemen nahm einen sehr breiten Raum ein; offenbar berühren hierauf gerichtete Fragen den Kern eines auf ‚subjektive Praxis‘ gerichteten Unterrichts. Das trifft vor allem dann zu, wenn man ‚Interaktion‘ nicht löst von den unterrichtlichen Gegenständen, vielmehr auffaßt als ein Kernstück methodischer Vermittlung von Sachstrukturen.

„Interaktion“ bezog sich in den Fragen der Referendare zunächst einfach auf Diskussionen und Gespräche, die den Schülern Gelegenheit zur Selbstdarstellung bieten, und zwar in der Auseinandersetzung mit anderen und mit einer Sache. Hiernach wäre *eine* didaktische Funktion von Interaktion die Aktualisierung von ansonsten ‚toten Stoffen‘, eine andere, Schüler zur selbständigen Auseinandersetzung mit Unterrichtsgegenständen anzuleiten. Es schloß sich die Frage an: Inwieweit entsteht ein Unterrichtsgegenstand überhaupt erst durch Interaktion? Angstfreies Gruppenklima und eine gute Arbeitsatmosphäre sind, so gesehen, nicht mehr einfach ‚humanitäre‘ pädagogische Forderungen, sondern wesentliche Konstituenten auch der Sachangemessenheit des Unterrichts. Diese Einsichten weiter zu verfolgen und mit Inhalten zu füllen, war im Rahmen der Ausbildung nicht möglich. Auch die Frage nach Möglichkeit und Eigenart von Interaktion auf Fachgebieten, in denen der Lehrer einen absoluten Wissensvorsprung hat (z. B. Fremdsprachen, Mathematik), fand keine Antwort. In Fächern wie Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde schien sich eine einfache Lösung des Interaktionsproblems anzubieten: Der Einsatz von Materialien (historische Quellen, Statistiken, wissenschaftliche Texte etc.) liefert ein ‚strukturierendes Sachgerüst‘, das den Schüler unabhängig macht vom Lehrer. Aber dieser wählt die Quelle aus, und wenn der Schüler annehmen muß, es gäbe nichts anderes, so wird er getäuscht.

5.1.4. Interaktion und Organisation

Der Zusammenhang zwischen beiden wird deutlich, wenn Referendare fragen, wie man (im Sinne des Projektthemas) unterrichten könne bei nur einer Wochenstunde, in 7. Stunden oder bei wiederholten Unterrichtsausfällen. Vermißt wurde weitgehend die Anbindung von ‚Organisation‘ an ‚Interaktion‘, und zwar so, daß erstere die Voraussetzungen für letztere schafft, indem sie ‚Kontinuität‘ ermöglicht. Damit sind Fragen der ‚Institution‘ angesprochen; sie wurden ausführlich in den Theorie-Diskussionen behandelt.

5.2. Schwerpunkte der Theoriediskussionen

5.2.1. Unterricht und Ausbildung im gesellschaftlichen Zusammenhang

Zwei Schwerpunkte bestimmten die Diskussionen: erstens ein unterrichtlicher: Die Schulorganisation zwingt häufig zu kleinschrittigem, stofforientiertem Vorgehen und produziert Leistungsdruck und Konkurrenzverhalten bei Lehrern und Schülern; zweitens ein ausbildungsbezogener: Die Organisation der Ausbildung zwingt den Referendar in eine Abhängigkeit, die der des Schülers entspricht. So muß er z. B. bei Unterrichtsbesuchen der Fachleiter feste Ziele ansteuern, und in der Regel wird erwartet, daß er diese erreicht, ohne daß dabei Schülerinteressen hinreichend berücksichtigt werden könnten. In diesem Sinne sind auch die Planungsentwürfe für die Fachleiter abgefaßt, und bemüht man sich im übrigen – in Anlehnung an das Projektthema – um einen andersgearteten Unterricht, so treten Theorie und Praxis auseinander. Nicht untersucht wurden die Fragen: Inwieweit sind Ausbildungsbedingungen Widerspiegelungen des Zustandes gesellschaftlich verfaßter Schule, und wie groß sind die Spielräume für Lehrer und Schüler innerhalb dieser Institution?

5.2.2. Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik

Folgende Fragen wurden in diesem Bereich angesprochen: Inwieweit determinieren fachspezifische Unterschiede die Arbeit des Lehrers? Genauer gefragt: Was kann er in bestimmten Fächern leisten und in anderen nicht? So konnte z. B. ein Kunstreferendar die Schüler stark ansprechen, indem er seinen Unterricht als ‚Aktion‘ auffaßte und gemeinsam mit den Schülern plante und durchführte. Inwieweit läßt sich das auf Fächer übertragen, in denen die Vermittlung von Begrifflichkeit eine zentrale Rolle spielt? Es zeigte sich, wie fruchtbar Gespräche zwischen ‚Fachvertretern‘ für eine didaktische Erkenntnisgewinnung sein können, wobei der Referendar seine in der ersten Ausbildungsphase erworbene Kompetenz ins Spiel bringen kann. Das setzt allerdings voraus, daß er sich frei von Ausbildungszwängen fühlt.

5.2.3. Schülerorientierter Unterricht und Gesetzmäßigkeiten des Lernens

Die Beschäftigung mit Lerntheorien, sehr intensiv betrieben dadurch, daß zwei Referendare solide Kenntnisse aus der ersten Phase der Ausbildung mitbrachten, warf die Frage auf: Wenn es objektive Gesetzmäßigkeiten des Lernens gibt, warum werden diese in der Unterrichtspraxis so wenig angewandt? Die Referendare hatten bei ihren Hospitationen nur selten beobachten können, daß der Unterrichtsablauf durch Lerngesetze bestimmt wurde. Es wurde vermutet, ein Zusammenhang könne bestehen zwischen der ‚Perspektivlosigkeit‘ einer Gesellschaft und einem Schulunterricht, der Motivationen aufbauen muß, weil der Schüler nicht weiß, wozu er lernt. So treten Gesetzmäßigkeiten des Lernens in den Hintergrund, und die Forderung nach Schülerorientierung des Unterrichts verweist auf ein gesellschaftliches Defizit, das Schule kompensieren soll. Vieles spricht dafür, daß man sie damit überfordert.

5.2.4. Hilfen durch didaktische Theorie

Die von Referendaren vorgelegten Theoriepapiere, bestimmt zur Vertiefung der Diskussionen des Projektthemas, wurden in der Regel schnell vergessen; man diskutierte unterrichtliche Probleme lieber aus der Perspektive der Fachdisziplin. So blieb didaktische Theorie in der Regel der Projektarbeit äußerlich. Für den Projektleiter entsteht hieraus ein Dilemma: Soll er Diskussionen zum Ausgangspunkt (nämlich dem Theorie-Papier) zurücklenken, oder soll er die Dinge laufen lassen? Es scheint, als ließe sich das Problem nur lösen durch eine feste (vor allem zeitliche) Verknüpfung von Unterrichtsbesuchen der ganzen Gruppe mit den Sitzungen des Schulseminars. Das ist jedoch aus organisatorischen Gründen nur selten möglich.

Auf besonderes Interesse stießen Theorie-Ansätze, die Probleme der Interaktion und Unterrichtsstörung, und solche, die den Zusammenhang von Institution, Organisation und Interaktion thematisieren. Das im Studienseminar gebräuchliche Planungsschema, dessen Benutzung nicht zwingend vorgeschrieben ist, an das man sich jedoch in der Regel hält (in ihm werden ‚Unterrichtsgegenstand‘, ‚thematischer Aspekt‘, ‚pädagogische Situation‘, ‚Lernziele‘ und ‚geplanter Ablauf‘ als Kategorien der Planung vorgegeben), wurde generell als nicht sehr hilfreich für eine auf ‚subjektive Praxis‘ gerichtete Unterrichtsplanung angesehen. Es verhindere eher die hierzu notwendige didaktische Refle-

xion, weil es Frontalunterricht begünstige. Vorgeschlagen wurden anstelle gebräuchlicher weniger scharf umrissene Begriffe, wie z. B. ‚Informationen zur Stunde‘, ‚Vorüberlegungen des Lehrers‘, ‚Probleme des Kurses‘, ‚bisheriger Kursverlauf‘, ‚vorgesehener Verlauf der Stunde‘. Dabei sollte der Referendar versuchen anzugeben, welchen ‚Charakter‘ die Stunde hatte – z. B. ‚suchenden Charakter‘. Vermißt wurde ein Schema, das auf eine längerfristige Planung gerichtet ist.

6. Projektkritik

Die folgende in Thesen zusammengefaßte Kritik stützt sich auf Referendaräußerungen und eigene Beobachtungen, zwischen denen jedoch nicht ausdrücklich unterschieden wird:

- Allen Beteiligten wurden ein vertieftes Unterrichtsverständnis und eine Erweiterung ihres Wissens über Unterricht vermittelt.
- Es fand eine Sensibilisierung für Unterrichtsabläufe, ihre Bedeutung und kritische Einschätzung statt; dabei hätten jedoch die eigenen Gruppenprozesse stärker reflektiert werden müssen.
- Die Lösung didaktischer Probleme durch Erfahrungsaustausch innerhalb einer Gruppe von Lehrern macht es möglich, daß die auf diese Weise gewonnenen Einsichten als didaktische Problemlösungsprozesse im eigenen Unterricht weitergegeben werden. Diese hätten jedoch stärker bewußt gemacht werden müssen, als das tatsächlich geschah.
- Für den Projektleiter (E/G-Leiter) wurden durch das projektorientierte Arbeiten die Schwierigkeiten der Referendare leichter erkennbar, so daß er wirksamer helfen konnte, als das bei einer anderen Organisation der Ausbildungsarbeit möglich gewesen wäre. So erhielt jeder Referendar für ihn ein ‚didaktisches Profil‘, wodurch – wenigstens in Ansätzen – eine ‚pädagogische Beziehung‘ entstand, d. h. eine Beziehung, die nicht ausschließlich durch Konkurrenzkampf und Notendruck bestimmt wurde.
- Die Bearbeitung des Projektthemas stürzte die Referendare in einen Widerspruch, aber sie trug auch zu ihrer Entlastung bei, weil das gesellschaftlich Verursachte nicht eigenem Versagen zugeschrieben werden mußte. Und hier liegt der entscheidende Vorteil dieser Arbeit, ihre aufklärerische Wirkung: Wissen über Unterricht wird in ständiger Auseinandersetzung mit den eigenen Ausbildungsbedingungen erworben.
- Der Theorie-Praxiszusammenhang hingegen mußte durch den Projektleiter vermittelt werden, so daß er für die Referendare nicht unmittelbar erfahren wurde. Das lag auch an der Trennung von Seminarsitzung und Unterrichtsbeobachtung, so daß Theorie-Diskussionen und Praxis-Gespräche weitgehend unverbunden nebeneinander stehen blieben. So kam es zu zwei verschiedenen Betrachtungsweisen: Ging man aus vom konkreten Unterricht, so entdeckte man Spielräume, Möglichkeiten, Hilfen, die in reinen Theorie-Diskussionen unter Umständen verborgen bleiben. In diesen neigte man vielmehr dazu, die eigene Misere auf Verursachungszusammenhänge hin zu befragen, d. h. die praktische Unterrichtsarbeit setzt didaktische Reflexion offenbar auf eine andere Weise in Gang: Man hat es zu tun mit konkreten Themen und mit bestimmten Schülern, und so muß man anders über Unterricht reden als in Seminarsitzungen.
- In der Projektarbeit wurde wissenschaftlich-didaktische Theorie nicht als wesentliche Hilfe empfunden. Zur Unterrichtsplanung wurde Theorie-Literatur eher als hinderlich

erfahren; dabei ist nicht auszuschließen, daß die Ausbildungsbedingungen ihre angemessene Rezeption verhindern.

– Praxis besitzt ein starkes Eigengewicht – darauf kommen wir im Schlußteil dieses Abschnitts zurück. Es kann vermutet werden, daß aus diesem Grund Gespräche über Unterricht eher aus den eigenen Erfahrungen und der fachwissenschaftlichen Kompetenz geführt wurden als vermittelt durch pädagogisch-didaktische Literatur. Die Schwierigkeiten der eigenen Situation werden vom Lehrer häufig als so drückend empfunden, daß er die durch wissenschaftliche Forschung ermittelten Gesetzmäßigkeiten unterrichtlichen Handelns und daraus abgeleitete Problemlösungen in ihrer Bedeutung nicht hinreichend einzuschätzen vermag. Vieles spricht hiernach für die zumindest partielle Richtigkeit der ersten Vermutung; vielleicht sollte sie im Zusammenhang mit der dritten gelesen werden: Wissenschaftliche Erforschung von Unterricht muß praxisnäher werden, denn: Praxis ist offenbar anders als das, was Theoretiker für Praxis halten.

– Es erwies sich als schwierig, die Kontinuität der Arbeit zu sichern – man drehte sich häufig im Kreis, d. h. ähnliche Sachverhalte wurden wiederholt mit ähnlichen Argumenten diskutiert, Gespräche blieben ergebnislos, Fortschritte wurden nicht erkennbar. Ursachen hierfür sind auch in der Kürze der Ausbildung zu suchen.

7. Projektorientierte Ausbildungsarbeit – Möglichkeiten und Grenzen

Im folgenden kommen zwei Referendare zu Worte; ihre Pädagogischen Examensarbeiten wurden – orientiert am Rahmen des Projektthemas – in den Fächern Sport und Gemeinschaftskunde geschrieben.

In der Arbeit zum Sportunterricht werden zunächst die „theoretischen Grundlagen der Konzeption der ‚Entfaltung subjektiver Praxis‘“ in Anlehnung an das Vorschlagspapier knapp dargestellt, und der Verfasser fährt fort:

„Das Anliegen lautete dann also konkret: ‚Mit welchen Planungsschritten und konzeptionellen Maßnahmen kann es erreicht werden, den Sportunterricht im Sinne der ‚Entfaltung subjektiver Praxis‘ zu gestalten? In diesem Zusammenhang konnte ich auf die Arbeit im Fachseminar Sport zurückgreifen... Dort gemachte Erfahrungen wiesen darauf hin, daß... (die) Bemühungen um die Entfaltung ‚subjektiver Praxis‘ auch für den Sportunterricht... (gelten)“ (KLEBE 1981, S. 5/6).

Der Verfasser blendet institutionelle Rahmenbedingungen und Prozesse primärer Sozialisation bewußt aus; damit verweist seine Untersuchung auf unsere dritte Vermutung.

„Es kann hier vorgängig eine besondere Eigenschaft des Sportunterrichts angesprochen werden, die im Sinne der ‚Entfaltung subjektiver Praxis‘ gute Chancen verspricht! Im Sportunterricht können motorische, kognitive und affektive Entäußerungsweisen der Schülersubjektivität in weitgehender Einheit zum Tragen kommen“ (ebda., S. 8).

Der Verfasser schildert dann Planung und Ablauf einer Unterrichtseinheit und analysiert dabei auftretende Probleme. Schließlich listet er Beobachtungen auf, die „dafür sprechen, daß die Vermittlung von Schülerinteresse und der Inhaltsseite des Unterrichts so erfolgt ist, daß die Schüler sich dabei in ihrer Subjektivität weiter entfaltet haben“:

„a) Beobachtungen auf der Inhaltsebene:

- die Schüler haben sich intensiv sportlich betätigt,
- sie haben im Rahmen der Thematik ein breites Spektrum an sportspezifischen Techniken kennengelernt und praktisch erprobt,
- sie haben Einblicke in den Sinn und Zweck bestimmter Maßnahmen im Sport (z. B. Funktion der Aufwärmphase) gewonnen und Kenntnisse im Bereich sportmotorischer Bewegungsabläufe –...– gewonnen,

b) Beobachtungen auf der Vermittlungs- bzw. Beziehungsebene:

- die Schüler haben aktiv bei der Auswahl und Gestaltung der Formen der sportlichen Betätigung mitgewirkt,
- sie haben viel Spaß und Freude beim Sporttreiben gehabt,
- sie haben sich bemüht, sich so aufeinander zu beziehen, daß unterschiedliche sportbezogene Interessen einzelner Schüler zum Zuge kamen,
- sie haben durch ihr diesbezügliches Verhalten wesentlich dazu beigetragen, daß im Kurs ein Klima des Sichwohlbefindens entstanden ist“ (ebda., S. 20).

Da es hier ausschließlich auf die Perspektive des Referendars und die Art, wie er die projektorientierte Ausbildungsarbeit in seiner Unterrichtspraxis umsetzt, ankommt, kann auf die Mitteilung der Belege für seine Beobachtungen verzichtet werden. Schließlich werden zwei sportpädagogische Ansätze kurz referiert, die miteinander verbinden muß, wer ‚subjektive Praxis‘ anzielt: 1. Sportunterricht kann auf ‚Reflexion des Alltagshandelns‘ nicht verzichten, 2. im Sportunterricht muß ein Handlungsbereich erhalten bleiben, in dem der Mensch spontan und ohne Reflexion handeln kann. So hat projektorientierte Arbeit im E/G-Seminar den Referendarunterricht offensichtlich stark beeinflußt und darüber hinaus zu einer kritischen Einschätzung fachdidaktischer Ansätze verholfen – freilich in einem Fach, in dem der Entfaltung ‚subjektiver Praxis‘, wie der Verfasser am Schluß noch einmal hervorhebt, „weniger Hindernisse als in anderen Fächern im Wege stehen“ (ebda., S. 30).

Die zweite Arbeit, die hier vorgestellt werden soll, zeigt das noch deutlicher. Der Verfasser hebt von Anfang an stärker auf die Vermutungen 1 und 2 und die entsprechenden Leitfragen ab. So stellt er in einer Vorbemerkung dar, warum er einen projektorientierten Kurs in der Jahrgangsstufe 12 anbot:

„Dies geschah von vornherein mit Blick darauf, die Grenzen eines projektorientierten Unterrichts unter den aktuellen Bedingungen schulischen Lernens in einer gymnasialen Oberstufe auszuloten. Angeregt wurde ich zu diesem Versuch auch durch das Ausbildungsprojekt des E/G-Seminars Melsungen, dessen Thema ‚subjektive Praxis‘ lautet. Um es vorwegzunehmen: Ich bin im großen und ganzen mehr den Grenzen als den Möglichkeiten begegnet. Eine Reihe von mir selbst gestellter Ansprüche konnte nicht oder nur zu Teilen eingelöst werden. Zumindest einen Teil der Ursachen dafür herauszufinden, soll die Aufgabe dieser Arbeit sein“ (JÄGER 1981, S. 1/2).

Eine wesentliche Ursache liegt, nach Ansicht des Verfassers, in einem ‚konstruierten Verständnis von Schülersubjektivität‘ des Lehrers:

„Man ist dann enttäuscht, daß die Schüler nicht auf die eigene ‚Pädagogik‘ passen wollen, anstatt zu untersuchen, wie man die tatsächlich vorfindliche Schülersubjektivität mit in die Pädagogik einbeziehen kann. Das soll nicht heißen, daß jede subjektive Äußerung und jedes Verhalten schon allein deshalb akzeptabel wird, weil es vom Schüler kommt. Zweifellos nämlich kann die unmittelbar nach außen gekehrte Subjektivität den eigentlichen Interessen des Schülers entgegenstehen... Zum anderen wird man aber, gerade wenn die Subjektivität der Schüler sich verstellt artikuliert, dieser nicht beikommen, indem man sie moralisierend mit dem eigenen Anspruch auf schülerorientierten Unterricht konfrontiert. Auf meine Frage, ob sie als Schüler nicht glaubten, sich ins eigene Fleisch zu schneiden, wenn sie bei einem projektorientierten Unterricht ebenfalls nicht mitmachten, antwortete eine Schülerin: ‚Irgendwie ist es ja von Ihnen eine komische Frage. Wenn jetzt jemand sagt: Das (Ihr Unterricht, M. J.) paßt hier nicht auf das System und auf die ganze Schulform; die Schüler sind dazu nicht fähig... Dann können Sie praktisch den Beruf an den Nagel hängen. Zumindest muß es uns so scheinen.‘ (Gespräch Nr. 1, Anhang S. IV)

Will man trotz problematischer Erfahrungen am schülerorientierten Unterricht festhalten, so muß man m. E. davon abkommen, unmittelbar geäußerte Schülersubjektivität zur Richtschnur zu nehmen. Denn diese offenbart sich als verstellte Subjektivität gerade als eine Grenze der Entfaltung

„subjektiver Praxis‘. Man muß fragen, was hinter ihr steckt, was sie bedingt. Dieser Frage soll im Fortgang dieser Arbeit so weit als möglich nachgegangen werden“ (ebda., S. 16).

Es gelingt dem Verfasser, wenigstens in Ansätzen, ‚verstellte Subjektivität‘ ein Stück weit aufzuklären. Erwähnt werden sollen hier z. B. die „entfremdeten Verhältnisse der Schüler untereinander“ (ebda., S. 27), die prägende Kraft des Schulalltags und die eng damit zusammenhängende „Trennung, die die Schüler subjektiv zwischen ihrem schulischen und außerschulischen Leben vollziehen“ – sie „ist Gift für den projektorientierten Unterricht, der den Erfahrungsreichtum einer Lerngruppe zumindest zu einem Ausgangspunkt von Lernen machen will“ (S. 28). Wichtig für das Projektthema der E/G-Gruppe, und zwar i. S. der zweiten Vermutung und ihrer engen Beziehung zur ersten, ist die Feststellung des Verfassers, in seinem Material „finden sich weder Hinweise auf die Bedeutung der primären Sozialisation noch auf die Bedeutung des außerschulischen Alltags. Die Schüler scheinen also die Grundlagen ihres Verhaltens sowie ihres Bewußtseins vom Schulalltag lediglich in der Schule oder in Verbindung mit dieser zu sehen“ (JÄGER 1981, S. 28).

Der Verfasser kommt, das dürfte erkennbar geworden sein, zu interessanten Ergebnissen, die auch durch die Theorie-Arbeit im E/G-Seminar mitbestimmt wurden. Erkennbar geworden sind aber auch die bereits erwähnten Grenzen der Ausbildung: Viele Fragen bleiben unbeantwortet, Probleme bleiben unbearbeitet – viele werden gar nicht als solche erkannt, Ursachen für Schwierigkeiten werden u. U. an ganz verkehrten Stellen gesucht. Das sind Defizite, die sich vermutlich nur durch eine engere Verzahnung der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung lösen ließen.

8. Unterrichtsforschung als ‚Miterfahrung‘ in der zweiten Phase der Lehrerausbildung

Die Schwierigkeiten, das pädagogische Feld zu erforschen, brauchen hier nicht noch einmal dargestellt zu werden. Handlungsforschung und ihre Weiterentwicklung zur interpretativen Unterrichtsforschung stellen Versuche dar, der besonderen Komplexität von Unterrichtsprozessen gerecht zu werden. Unsere Arbeit soll als ein Beitrag in dieser Richtung verstanden werden; freilich kann es sich hier nur um Anstöße handeln. Ein Anstoß kann darin gesehen werden, daß unsere Untersuchungen zu der Vermutung Anlaß geben, das unterrichtliche Geflecht von Organisation/Interaktion/Institution lasse sich nur im pädagogischen Handeln selbst aufklären. Und von hier aus liegt es nahe anzunehmen, eine solche Aufklärungsarbeit lasse sich da am leichtesten ansetzen, wo institutionelle und organisatorische Bedingungen besonders stark in ihrer Wirkung auf Interaktion erfahren und wahrgenommen werden, nämlich in der Lehrerausbildung, deren Verfassung von derselben Institution „verordnet“ ist, die Schule und Unterricht bestimmt. Wissenschaftliche ‚Beobachtung‘, das anzunehmen legt die Arbeit mit Referendaren nahe, stört das Geflecht – wie sorgfältig sie immer geplant und durchgeführt sein mag. Entweder nimmt man nämlich nur die Interaktionsprozesse als solche und den Einfluß organisatorischer Regelungen wahr, oder man stößt nur auf die Wirkungen institutioneller Faktoren auf die beteiligten Personen. Einen Zugriff, der alle drei Einflußmomente in ihrem Zusammenwirken als ‚Geflecht‘ erfaßt, gibt es vielleicht nur über die Person des Lehrers, d. h. seine Betroffenheit und seine Beziehungen zu den Schülern. Hierfür kann wiederum der junge Lehrer, der in der Ausbildung steht, als geradezu exemplarisch angesehen werden: Er ist selbst noch eine Art Schüler, befindet sich altersmäßig in der Regel in dessen Nähe und ist,

von der ersten Ausbildungsphase her, den Gegenständen des Unterrichts häufig noch auf eine durch Praxis wenig ‚getrübte‘ Weise nahe. Das ermöglicht u. E. eine besondere Art der Unterrichtsforschung, die wir als ‚forschendes Lernen‘ zu beschreiben versuchten; ihre Methode könnte man als ‚Miterfahrung‘ bezeichnen, wobei zugleich ein Ton von ‚Miterleiden‘ anklingt.

Literatur

- HOFFMANN, W.: Projektarbeit in der zweiten Phase der Lehrerausbildung als Antwort auf eine wissenschaftliche Herausforderung. In: Die Deutsche Schule 69 (1977), S. 115–119.
- HOFFMANN, W.: Disziplinprobleme im Unterricht und soziales Lernen. Projektbericht aus der zweiten Phase der Lehrerausbildung. In: Z.f.Päd. 26 (1980), S. 587–596.
- JÄGER, M.: Möglichkeiten und Grenzen der Entfaltung „subjektiver Praxis“ am Beispiel eines projektorientierten Gemeinschaftskundekurses in der Jahrgangsstufe 12. Pädagogische Prüfungsarbeit (1981), vorgelegt am Studienseminar Kassel I.
- KLAFKI, W.: Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: ADL-AMINI, B./KÜNZLI, R. (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München 1980, S. 11–48.
- KLEBE, R.: Möglichkeiten und Grenzen der „Entfaltung subjektiver Praxis“ am Beispiel des Sportunterrichts (Jahrgangsstufe 11). Pädagogische Prüfungsarbeit (1981), vorgelegt am Studienseminar Kassel I.

Anschrift des Autors:

Studiendirektor Dr. Walter Hoffmann, Höhenweg 12, 3508 Melsungen