

Hoffmann, Walter

Disziplinprobleme im Unterricht und Soziales Lernen. Projektbericht aus der zweiten Phase der Lehrerbildung

Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 4, S. 587-596



Quellenangabe/ Reference:

Hoffmann, Walter: Disziplinprobleme im Unterricht und Soziales Lernen. Projektbericht aus der zweiten Phase der Lehrerbildung - In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 4, S. 587-596 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141101 - DOI: 10.25656/01:14110

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141101>

<https://doi.org/10.25656/01:14110>

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 26 – Heft 4 – August 1980

I. Essays: Das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik

DIETRICH BENNER Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns 485

WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der bürgerlichen und der marxistischen Pädagogik 499

II. Thema: Pädagogik in der Lehrerbildung

MANFRED BAYER Das pädagogische Begleitstudium für Lehramtsstudenten. Mit einer Übersicht über rechtliche Neuregelungen zur Ersten Staatsprüfung für Gymnasial- und Sekundarstufe-II-Lehrer in den verschiedenen Bundesländern 511

HANS-KARL BECKMANN Modelle der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland 535

ULRICH STEINBRINK/
MARIANNE KRISZIO Modellversuch Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg. Selbstkritisches Resümee eines Experiments 559

KLAUS STELTMANN Motive für die Wahl des Lehrerberufs. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung 581

WALTER HOFFMANN Disziplinprobleme im Unterricht und soziales Lernen. Projektbericht aus der zweiten Phase der Lehrerausbildung 587

III. Diskussion

FRANZ WELLENDORF Die Angst des Autors vor seiner Wissenschaft (Zu Horst Brück: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler) 597

EWALD TERHART Neuer Optimismus in der empirischen Unterrichtsforschung? Zu dem Buch von N. L. Gage: Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft? 609

WULFF D. REHFUS Das sogenannte „Deduktionsproblem“ in der Lernzieltheorie 615

HERMANN GIESECKE Anmerkungen zur „Konfliktpädagogik“ 629

IV. Besprechungen

GERHARD ZECHA Jörg Ruhloff: Das ungelöste Normproblem in der Pädagogik 635

KLAUS BECK Lutz Rössner: Einführung in die analytisch-empirische Erziehungswissenschaft 639

WERNER SACHER Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke, Bände 22, 24 A, 24 B 642

Pädagogische Neuerscheinungen 647

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Prof. Dr. Manfred Bayer, Elsässer Straße 26, 4800 Bielefeld 1; Dr. Klaus Beck, Sophienstraße 10, 6800 Mannheim 1; Prof. Dr. Hans-Karl Beckmann, Institut für Pädagogik der Universität, Bismarckstraße 1, 8520 Erlangen; Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestraße 17, 4401 Altenberge bei Münster; Prof. Dr. Hermann Giesecke, Kramberg 10, 3406 Bovenden 1-Lenglern; Stud.Dir. Dr. Walter Hoffmann, Höhenweg 12, 3508 Melsungen; Marianne Kriszio, Rauhehorst 93 d, 2900 Oldenburg; Dr. Wulff D. Rehfus, Meister-Gerhard-Straße 27, 5000 Köln 1; Dr. Werner Sacher, Kolumbusstraße 5, 8000 München 90; Prof. Dr. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Goethestraße 75, 3500 Kassel; Ulrich Steinbrink, Rauhehorst 93 e, 2900 Oldenburg; Dr. Klaus Steltmann, Kastanienweg 15, 5300 Bonn 2; Dr. Ewald Terhart, Edith-Stein-Straße 1, 4400 Münster; Prof. Dr. Franz Wellendorf, Psychologisches Seminar der Universität Hannover, Im Moore 21, 3000 Hannover; Univ.-Doz. Dr. Gerhard Zecha, Institut für Wissenschaftstheorie, Mönchsberg 2, A-5020 Salzburg.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1980, S. 157f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. 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 Steinhaus, 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 227, 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.

ISSN 0044-3247

Disziplinprobleme im Unterricht und soziales Lernen

Projektbericht aus der zweiten Phase der Lehrerbildung

1. Vorbemerkungen

Der folgende Beitrag berichtet über ein Vorhaben, das vom Frühjahr 1977 bis zum Januar 1979 in der zweiten Phase der Ausbildung von Gymnasiallehrern an einem nordhessischen Schulseminar durchgeführt wurde. Die Organisationsform des Vorhabens wird als „Projekt“ bezeichnet; „projektorientierte Arbeit“ in der zweiten Ausbildungsphase ist nach unserer Auffassung durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

(a) Die Arbeit in der betreffenden Ausbildungsphase oder in einer Teilphase erfolgt nicht im Sinne eines systematisch vorgeplanten Lehrgangs, sondern *problemorientiert*. Das bedeutet: Ein Problemkomplex, der in der Praxis der Referendare eine wesentliche Rolle spielt, bildet das Thema. (b) Die theoretischen Bemühungen werden direkt mit Versuchen, die praktischen Probleme der Referendare zu bewältigen, verbunden. (c) Die Problembearbeitung schließt die Reflexion auf gesellschaftliche Zusammenhänge, in denen Schule und Unterricht und damit die Praxis des Referendars bzw. des zukünftigen Lehrers stehen, ein. (d) Die Problembearbeitung erfolgt interdisziplinär. (e) Es wird weitgehend in Gruppen gearbeitet, unter Einfluß der Reflexion auf die dabei ablaufenden Lernprozesse. (f) Projektarbeit bzw. projektorientiertes Arbeiten erfordert prinzipielle Offenheit für Anregungen der Beteiligten, nicht zuletzt, was die Vorgehensweise betrifft, d. h. die Methode steht zur Disposition und wird dadurch zu einem Moment des Inhalts. Dieses Kriterium ist deshalb so bedeutsam, weil es die Wirkung der Methode auf Thematik und Intentionalität in das Bewußtsein der Kursteilnehmer rückt und der Lernprozeß als „Thematisierungsprozeß“ erkennbar wird; so tritt der Zusammenhang von Planung und Realisierung hervor. Die Referendare erfahren an sich selbst, wie ein auf Emanzipation (i. S. von Selbst- und Mitbestimmung) angelegter Unterricht inhaltlich strukturiert und methodisch organisiert werden muß. Überdies lernen sie die Hindernisse kennen, die z. B. in den institutionellen Zwängen liegen, die den Schulalltag bestimmen, wo es gewöhnlich eher auf den reibungslosen Ablauf und Stoffvermittlung ankommt als auf emanzipatorische Ziele.

Auf die Geschichte der „Projektmethode“ und ihre Erörterung in der jüngeren deutschen Bildungserfordernisdiskussion kann hier nicht näher eingegangen werden. Es muß genügen, darauf zu verweisen, daß offizielle Verlautbarungen des HESSISCHEN KULTUSMINISTERIUMS aus den Jahren von 1971 bis 1975 sowohl für den Schulunterricht als auch für die Lehrerbildung in der ersten und der zweiten Phase „Projektarbeit“ bzw. projektorientiertes Arbeiten als eine anzustrebende Organisationsform des Lernens bzw. des Studiums empfohlen haben. So heißt es etwa 1971 in den „Bildungspolitischen Informationen“ im Hinblick auf eine der Aufgaben der ersten und der zweiten Lehrerbildungsphase, nämlich die Befähigung zukünftiger Lehrer, Projektunterricht in der Schule durchzuführen: „An (Unterrichts-)Projektarbeit orientierte Ausbildung erfordert über Praxisplanung oder -erfahrung vermittelten Theorie-Bezug, d. h. ähnlich dem Ansatz ‚forschendes Lernen‘ ergibt sich das Informationsbedürfnis jeweils konkret aus der Arbeit selbst“ (S. 67). In dem 1975 vorgelegten Entwurf des Ministeriums zu einer „Verordnung über die pädagogische Ausbildung und die Zweite Staatsprüfung für die Lehrämter“ findet sich eine entsprechende Aussage: „Die Inhalte der Ausbildungsveranstaltungen des erziehungs-/gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs, des fachdidaktischen Bereichs und der selbständige Unterricht des Referendars an der Ausbildungsschule werden aufeinander bezogen. Dieser Bedingung entsprechen am ehesten Ausbildungsprojekte“ (§ 9 Ziff. 5). Allerdings taucht in der 1977 in Kraft gesetzten Ausbildungsverordnung und den erläuternden Richtlinien der Projektbegriff nicht mehr auf. Man darf annehmen, daß dieses Faktum im Zusammenhang mit der seit mehreren Jahren beobachtbaren, generellen Zurücknahme fortschrittlicher bildungspolitischer Konzepte steht. Es sei hier auch auf die Versuche zur Organisation von Projektstudien in der ersten

Phase der Lehrerausbildung, die eine ähnliche Entwicklung durchlaufen haben, hingewiesen (DRECHSLER 1978; FICHTEN et al. 1978).

Vor diesem Hintergrund muß das hier darzustellende „Disziplinprojekt“ gesehen werden: Projektarbeit stößt unter den gegebenen Ausbildungsbedingungen auf große Schwierigkeiten. Hält man trotzdem daran fest, so impliziert das neben der pädagogischen eine politische Entscheidung. Hinzu kommen die seit 1972 zunehmenden Verschlechterungen der äußeren Bedingungen: Die Referendare sind durch eigenverantwortlichen Unterricht stark belastet, noch stärker jedoch durch den Kampf um die Examensnote, von der unter Umständen die zukünftige berufliche Existenz abhängt. Es gibt Gründe, die es gerade unter diesen Umständen geboten erscheinen lassen, an der projektorientierten Ausbildung festzuhalten; ehe darauf näher eingegangen wird, ist eine zweite Vorbemerkung zu machen.

Projektarbeit wird oft durch institutionelle Regelungen der zweiten Ausbildungsphase erschwert oder unmöglich gemacht. Daher müssen die Rahmenbedingungen skizziert werden, unter denen das hier beschriebene „Disziplinprojekt“ durchgeführt wurde.

In der Hessischen Verordnung über die pädagogische Ausbildung vom 9. 5. 1977 werden als „hauptamtliche Ausbilder“ zwei Gruppen von Fachleitern genannt: (a) die Fachleiter mit erziehungs-/gesellschaftswissenschaftlichem Arbeitsschwerpunkt und (b) die Fachleiter mit fachdidaktischem Arbeitsschwerpunkt. Durch die Einrichtung des „Fachleiters mit erziehungs-/gesellschaftswissenschaftlichem Arbeitsschwerpunkt“ wurde die Position des Anstaltsseminarleiters abgeschafft; an seine Stelle ist ein Fachleiter getreten, der für die gesamte Theorie-Ausbildung in Allgemeiner Didaktik verantwortlich ist. Das entspricht einer Regelung, die – aufgrund einer Sondergenehmigung – am Studienseminar Kassel I, an dem das „Disziplinprojekt“ durchgeführt wurde, schon vor dem Inkrafttreten der neuen Ausbildungsverordnung galt: An jeder Ausbildungsschule gab es einen Schulseminarleiter, der eine Referendargruppe in allen Teildisziplinen der Allgemeinen Didaktik (und Schulpädagogik) betreute. Die Referendare, die während der ganzen Ausbildungszeit an derselben Schule bleiben konnten, ließen sich in der Regel am Ende vom Schulseminarleiter auch prüfen. Diese Dezentralisierung, durch die sich feste Referendargruppen an einer Schule für einen längeren Zeitabschnitt bilden können, stellt eine wesentliche Voraussetzung für die projektorientiert organisierte Ausbildung dar. So konnten Projektversuche durchgeführt werden, über die an anderer Stelle berichtet wurde (HOFFMANN 1975, 1977).

2. *Zur Theorieausbildung in der zweiten Phase der Lehrerbildung – Schwierigkeiten und Probleme*

Projektarbeit als schülerzentriertes, auf Emanzipation gerichtetes Lernen, dessen Ziele im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang zu reflektieren und zu formulieren sind, läßt die politische Dimension pädagogischer Entscheidungen besonders deutlich hervortreten. Neben diesen emanzipatorischen gibt es jedoch noch andere Gründe für die projektorientierte Organisation der Lehrerausbildung der zweiten Phase; sie liegen in der Eigenart des pädagogischen „Gegenstandes“. Das pädagogische Feld ist gekennzeichnet durch einen hohen Grad an Komplexität, Unüberschaubarkeit und durch die Vielfalt der Methoden, die zu seiner Erforschung eingesetzt werden müssen (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, bes. S. 32f.). Das stellt die Lehrerausbildung (besonders der zweiten Phase) vor eine Reihe schwieriger Probleme: Welche Aspekte des komplexen Gegenstandes sollen thematisiert werden? Welche Schwerpunkte sind zu setzen – der Lehrer? die Schüler?

die Unterrichtsthemen und Inhalte? Welche Ansätze sind zu behandeln – der unterrichtspsychologische? der schulsoziologische? der psychoanalytische?

In diesem Zusammenhang ist eine weitere Schwierigkeit zu erwähnen: Noch immer bringen die Referendare aus der ersten Ausbildungsphase sehr unterschiedliche Voraussetzungen mit; Namen und Begriffe sind dem einen sehr geläufig, dem anderen hingegen völlig fremd. Während sich z. B. eine (zahlreicher werdende) Gruppe in Diskussionen über Unterricht leicht zu verständigen vermag, wenn von „Bedingungsfeldern“ und „Entscheidungsfeldern“, von „Berliner Schule“, „Didaktischer Analyse“ oder „Interaktion“ die Rede ist, müssen andere Referendare schweigen, weil die Gespräche über ihre Köpfe hinweggehen. Die in der sog. „Allgemeinen Abteilung“ tätigen Ausbilder wählen in dieser Situation einen der drei Auswege: Man stellt Einzelthemen, wie z. B. „Lerntheorien“, „Differenzierungsprobleme“, „Gruppendynamik der Schulklasse“, zu einem Kurs zusammen, in der Hoffnung, irgendwie werde daraus ein Ganzes entstehen (das ist die gängige Praxis) – oder aber man bespricht Einzelfälle (aus dem Unterricht der Referendare) mit dem Ziel, aus ihrer Behandlung eine Art Systematik zu entwickeln. Die dritte Möglichkeit besteht in der projektorientierten Arbeit, die Theorie und Praxis vom Ansatz her zu integrieren versucht. Ein solches Ausbildungsprojekt soll im folgenden beschrieben werden.

Die Lehrerausbildung der zweiten Phase wird – wie bereits erwähnt – häufig durch die Kluft zwischen erklärtem Anspruch und den Zwängen des Schulalltags bestimmt. Sie wird in der Regel durch schulische Rituale und Sprachregelungen überbrückt, die durch eine praxisferne, an Systematik orientierte Ausbildung nicht aufgeklärt werden – im Gegenteil: Pädagogische Theorie wird, neben den institutionellen Zwängen, als Instrument erfahren, das zur Anpassung zwingt. So produziert der undurchschaute Zusammenhang von Theorie und Praxis einen Lehrer, der am Ende Deutungen und Tatsachen, Werturteile und Seinsurteile nicht voneinander zu trennen vermag, und anstelle von wissenschaftlicher Rationalität entsteht – nach der Definition HOFMANNs (1968, S. 60f.) – ideologisches Denken. Dies ist der Hintergrund, vor dem Projektarbeit in der Lehrerausbildung ihre Brisanz erhält; ihr Verschwinden aus der Ausbildungsverordnung findet hier noch einmal eine Erklärung.

3. Ansatz, Planung und Durchführung des Projekts

3.1. Inwiefern eignet sich der Fragenkomplex „Disziplin, Unterrichtsstörung, Probleme des sozialen Lernens“ als Thema eines Ausbildungsprojekts?

Es scheint, als sei das Disziplin-Problem in jüngster Zeit wieder stärker in das Blickfeld der pädagogischen Forschung getreten.

Das Thema wurde in dem hier darzustellenden Fall nicht von den Beteiligten gefunden und formuliert, sondern vom Projektleiter ausgewählt. Die vier Fälle jedoch, von denen ausgegangen wurde und die hier ausführlich dargestellt werden sollen, entstammen der Praxis des Referendarunterrichts. Das Projekt selbst wurde dann von drei aufeinander folgenden Referendargruppen bearbeitet, weil die Ausbildungszeit einer Gruppe für die Planung, das Einarbeiten in die Theorie und die Ausführung nicht reicht. Hier liegt die Hauptschwierigkeit für eine projektorientierte Ausbildung: Zieht man die Examenszeit und die Einführung ab, so bleibt für die Arbeit am Projekt ein

knappes Jahr. Daher hat der Projektleiter für Kontinuität zu sorgen, und diese Sorge verleiht ihm eine Dominanz, die dem Projektgedanken eigentlich widerspricht.

Unterricht, so definiert WINNEFELD (1957, S. 30 ff.), ist ein pädagogisches Feld, das gekennzeichnet ist durch Offenheit, Labilität und Störbarkeit. Hier liegt eine der Ursachen für den „Praxischock“, den der Lehrer in der zweiten Ausbildungsphase erfährt: Er vertritt in der Regel (auch wenn, wie unterstellt werden soll, die erste Ausbildungsphase auf die Vermittlung einer anderen Unterrichtskonzeption ausgerichtet war) dem Schüler gegenüber einen Sachanspruch, bei dessen Durchsetzung er auf Widerstand stößt. Verzichtet er bewußt darauf und versucht, sich an Schülerinteressen zu orientieren, so muß er die schmerzliche Erfahrung machen, daß für Schüler die eigenen Interessen und die Ziele der Schule häufig nichts miteinander zu tun haben. Schärfer formuliert: Die Schüler brauchen den Sachanspruch des Lehrers, weil sie, aus Gründen, die mit der Struktur der Institution Schule eng verknüpft sind, sich für die Störung des Unterrichts ‚interessieren‘. Es ist wichtig, dieses Dilemma, in dem der Referendar – selber ein Schüler! – sich befindet, aufzuklären; und dieses Aufklärungsziel verleiht der Thematik „Disziplin, Unterrichtsstörung, soziales Lernen“ ihren exemplarischen Rang und läßt sie für eine projektorientierte Bearbeitung besonders geeignet erscheinen, denn:

- (1) der Praxisbezug ist hier selbstverständlich gegeben durch den Zwang, zu unterrichten und sich mit Konflikten und Störungen im Unterricht auseinanderzusetzen;
- (2) Theorie muß als Hilfe und nicht als auf Prüfung hin zu erwerbendes Wissen erscheinen, wenn sie zu einem vertieften Praxisverständnis anleitet, dem „störendes“ Schülerverhalten nicht einfach als Folge persönlicher Unfähigkeit des Lehrers, sondern als durch unterschiedliche äußere und innere, analysierbare Bedingungen verursacht erkennbar wird;
- (3) die Aufklärung der äußeren Bedingungen zwingt zur Klärung der inneren Bedingungen, so daß der Ausbildungsprozeß notwendig zu einem Selbstaufklärungs- und Selbsterfahrungsprozeß wird, wodurch der Referendar in seiner eigenen Ausbildung Erfahrungen mit sozialen Lernzielen machen kann;
- (4) das Disziplinproblem ist so komplex, daß seine Aspekte (die im folgenden herauszuarbeiten sind) einen breiten Bereich erziehungswissenschaftlicher Theorie repräsentieren;
- (5) die Verknüpfung von Disziplin und sozialem Lernen zwingt dazu, nach dem didaktischen Zusammenhang von fachspezifischen und sozialen Lernzielen zu fragen, eine Frage, die auf eines der wichtigsten Ziele der zweiten Ausbildungsphase verweist: Wie lassen sich soziales und fachbezogenes Lernen im Unterricht integrieren?

Projektarbeit kann neben der Integration von Theorie und Praxis auch die Verknüpfung der verschiedenen Elemente der Ausbildung leisten: Der eigene Unterricht des Referendars ist ständig im Gespräch, dessen Teilnehmer auf diese Weise „professionalisiert“ über ihre Arbeit sprechen lernen, die Prüfungsarbeit und die mündliche Prüfung können von den einzelnen Aspekten des Projektthemas her inhaltlich miteinander verzahnt werden, und schließlich besteht die Chance, daß die Unterrichtsbesuche des Projektleiters ihren Schrecken verlieren, wenn dieser nicht zur Kritik und Kontrolle des Referendars, sondern als ein Beobachter kommt, der vom Stand der Projektarbeit aus einen festen Beobachtungsauftrag hat. Er wird sich, bedeutet das, mit engagieren müssen und kann nicht außerhalb des Unterrichtsgeschehens bleiben.

3.2. Vier „Fälle“ als Ausgangsmaterial des Projekts

Die folgenden vier Fälle wurden, wie bereits erwähnt, dem Projektleiter von den Referendaren, deren Unterricht sie entstammen, schriftlich mitgeteilt. Weil sie für Planung und Realisierung des Projekts von grundlegender Bedeutung sind, sollen sie hier ausführlich dargestellt werden.

1. Fall: Die folgende Darstellung stützt sich auf den Bericht eines Referendars und auf einen Schüleraufsatz zum Thema (das der Referendar der Klasse gestellt hatte): „In Eurer Klasse wollten zu Beginn des Schuljahres nur wenige Mädchen mit Jungen in Arbeitsgruppen zusammenarbeiten – ähnliches galt umgekehrt. Hat sich das geändert? Welche Gründe siehst Du für beides?“

In einer Klasse 8 hatte es im Deutschunterricht Schwierigkeiten mit Gruppenarbeit gegeben. Es hatte sich gezeigt, daß die Klasse in sich ziemlich zerstritten und von Jungen- und Mädchencliquen durchsetzt war. Die drei in der Klasse unterrichtenden Referendare (es geht hier also nicht allein um den Deutschunterricht) versuchten zunächst, das Problem durch Diskussionen mit den Schülern zu lösen, aber: „Als dies auch nichts genutzt hat, gaben es die Referendare auf und haben mit der Gruppenarbeit aufgehört. Die Spannung in unserer Klasse blieb“ (aus einem Schüleraufsatz). Schließlich brachte eine Klassenfahrt die Lösung: Man zerstritt sich zunächst scheinbar hoffnungslos bei der Zimmerverteilung. Der Lehrer rief alle Schüler am ersten Abend zu einer Diskussion zusammen: „Da ja alle Bescheid wußten, was los war, nahm sich keiner mehr ein Blatt vor den Mund, und alles kam zur Aussprache. Hinterher, was für manche wie ein kleines Wunder war, waren alle Spannungen weg, es herrschte, wie man so schön sagt, eitel Freude und Sonnenschein . . . Die Mädchen lernten die Jungen richtig kennen, umgekehrt die Jungen die Mädchen. Es kamen gute Eigenschaften zutage, die vorher niemand entdeckt hatte“ (Schüleraufsatz). Gruppenarbeit, meint die Schreiberin am Ende, werde jetzt klappen, weil man gelernt hat, „daß es nicht gut ist, sich zu isolieren, egal, ob das dann ganze Gruppen sind oder nur einzelne“.

2. Fall: Im folgenden wird aus dem Bericht eines Referendars zitiert; dieser stützt sich auf eigene Beobachtungen und auf schriftliche Schüleräußerungen (der Lehrer hatte den Unterricht in einer Klasse 10 abbrechen müssen; er veranlaßte die Schüler, sich schriftlich zum Stundenabbruch zu äußern – ein Einfall, der sich als sehr wirksam erwies): „. . . zum Stundenabbruch führendes Schülerverhalten: Ein Schüler setzt sich Helm auf und ahmt Motorrad nach, allgemeine andauernde Erheiterung, Erzählen von Witzen, andauernd hoher Lärmpegel, der Unterrichtsgespräch unmöglich macht . . . Ausstoßen von tierischen Lauten . . .“

Die Gründe für dieses Verhalten sind, nach den Äußerungen der Schüler, vielfältig und vielschichtig. Da ist zunächst das Desinteresse am Fach (Sozialkunde), und für einige kommt hinzu, daß sie den Unterricht als „langweilig gestaltet“ ansehen. Daher treten, wie ein Schüler formuliert, „private Diskussionen im Unterricht auf, die aber meistens nicht zu vermeiden sind. Manche anderen Lehrer haben sich schon daran gewöhnt“. Zudem war eine Mathematikstunde mit einer Klassenarbeit vorausgegangen, und der Lehrer hatte, wie er selbst bemerkt, den Schülern keine Gelegenheit gegeben, die dabei aufgestauten Aggressionen loszuwerden. Einige Schüler stehen auf dem Standpunkt, es gäbe „chronische Störer“ in der Klasse: „Nun ja, es gibt in der Klasse einige Typen, die es sich zur Lebensaufgabe gemacht haben, dauernd Mist zu produzieren“. Entscheidend scheint allerdings zu sein, daß der Referendar keine Autorität darstellt, weil „man im Referendar . . . mehr einen älteren Kumpel, im Studienrat mehr einen Vater sieht“, oder ein anderer: „Referendare werden bei uns nicht ernst genommen, und solche, die so aussehen, ebenfalls so wenig“. Am Ende wird dem Lehrer vorgehalten, es sei seine Aufgabe, „für Ruhe zu sorgen. Ich weiß, daß man annehmen sollte, daß Leute in unserem Alter eine gewisse Selbstdisziplin besitzen sollten, da dies aber nicht der Fall ist, sollten Sie für Ruhe und Ordnung . . . sorgen. Sie können sich nicht durchsetzen, und das ist Ihr Fehler. Wir sind einfach noch nicht reif genug“. Hierzu noch einige Schüleräußerungen, die wir so aneinanderreihen, daß sie ein Muster bilden, das uns noch beschäftigen wird: „Es liegt daran, daß der Pauker zu antiautoritär ist und gegen gar nichts durchgreift“ – „einige Schüler benehmen sich kindergartenreif“ – „Wenn die Typen keine Ruhe geben können, dann müssen Sie sich durchsetzen und denen das Maul stopfen, indem Sie sie ins Klassenbuch eintragen, sie anderweitig bestrafen oder beschäftigen (z. B. rauschmeißen). Ferner sie dem zuständigen Klassenlehrer melden“.

3. *Fall*: Als der Referendar die Klasse betritt (kl. 9), fehlen zwei Drittel der Stühle. Er nimmt, da auch sein Stuhl fehlt, auf dem Tisch Platz und beginnt (Unterricht ist offenbar nicht möglich), ein Protokoll zu schreiben über das, was um ihn herum geht. Wir zitieren daraus:

„Daraufhin (d. h. nachdem L. mit dem Protokoll begonnen hat) beginnen ein paar besonders einfallreiche Schüler, Tische aufeinander zu stapeln, lassen es aber bald wieder, da L. nicht reagiert . . . Inzwischen deutet sich unter den Schülern Gruppenbildung an, einige sitzen auf den Tischen, andere auf dem Fußboden. Die ersten Unmutsäußerungen kommen auf“. Die Schüler beginnen, sich zu langweilen; es bildet sich eine Gruppe von zehn Schülern, die ernsthaft, wie der Lehrer bemerkt, religiöse Fragen diskutiert. Andere spielen Karten, bereiten sich auf die Physikstunde vor, essen oder lesen. Der Lehrer reagiert nicht: „Wachsendem Unbehagen wird Luft gemacht. Unsicherheit kommt auf: ‚Geben Sie das Protokoll an Herrn X (den Klassenlehrer) weiter?‘, ‚Warum schreiben Sie eigentlich alles auf?‘, ‚Was hat das für Folgen?‘“ Provokationsversuche werden unternommen: Ein Schwamm soll durch die Klasse geworfen werden, man will Schüler im Raum herumtragen . . . – aber: „L. bekommt fast den Eindruck, daß die Schüler es lieben, Verbote zu hören. Immerhin brechen sie nach entsprechenden Anweisungen schmutz- und gefahrenträchtige Unternehmen sofort ab“. Die Diskussionsgruppe bleibt vertieft ins Gespräch, die anderen machen einen gelangweilten Eindruck. Kommentar eines Schülers am Schluß: „Eigentlich hatten wir uns das ganz anders vorgestellt“. Der Lehrer fordert die Schüler auf, sich schriftlich zu der Stunde zu äußern. Die folgenden Zitate entstammen den Stellungnahmen von 18 Schülern (Klassenstärke: 29). „Hätten Sie uns zum Unterricht gezwungen, hätten wir nicht soviel Spaß gehabt. Wir haben ganz unbewußt eine Freistunde ergattert, was ja auch ein Erfolg ist“. „Ich fand das Ergebnis der Stunde nicht schlecht. Daß die Stühle rausgeschafft wurden, war nur ein Gag, und niemand wußte, was danach kommen sollte. Als alle ohne Stühle in der Klasse waren, bildeten sich sofort einzelne Gruppen, dies ist meiner Meinung nach das Wichtigste, was herausgekommen ist. Jeder konnte sich so das Thema der Stunde selbst aussuchen, indem er in irgendeine Gruppe ging . . . Da sich jeder Schüler eine Gruppe aussuchen konnte und ihn deren Thema interessierte, konnte er sich auch sehr gut an der Diskussion beteiligen, im Gegensatz zu normalen Stunden, wo jedem ein Thema aufgezwungen wird, das ihn vielleicht gar nicht interessiert“. „Ich weiß nicht, was das Ganze sollte, aber es war ganz lustig . . . Es kam mir sehr gelegen, da ich mich noch mit jm. weiterunterhalten wollte“. Während in diesen und ähnlichen Äußerungen der Spaß betont wird, den die Sache gemacht hat (worin indirekt zum Ausdruck kommt, wie stark die Zwänge einer ‚normalen‘ Unterrichtsstunde empfunden werden), glauben andere Schüler, den Lehrer trösten zu müssen. Sie messen das Vorgefallene an ihrem eigenen Bedürfnis nach Ordnung und Disziplin, das sie offensichtlich verinnerlicht haben: „Ihr Unterricht ist sehr gut. Bei anderen Lehrern ist das ganz anders, und da haben die viel zuviel Angst, gegen diese etwas zu unternehmen. Sie beschwerten sich immer über strenge Lehrer, und haben sie dann mal einen guten, versauen sie sich den eigenen Unterricht“. „Es gibt strenge und weniger strenge Lehrer. Die strengen Lehrer dürften wenig Schwierigkeiten haben, die Schüler im Griff zu halten. Ohne eine gewisse Autorität geht es nicht“. „Sie hätten einmal kräftig dazwischen schlagen sollen“. Auffallend häufig wird in diesem Zusammenhang die Sinnfrage gestellt; so z. B.: „Die Stunde fand ich ehrlich blöd und langweilig. Die Sache mit den Stühlen hatte doch überhaupt keinen Sinn“.

4. *Fall*: Ein Referendar berichtet zum Disziplinproblem in einer 9. Klasse: „Ein entscheidender Faktor für den Unterricht war die Tatsache, daß ich im Altbau (die Verhältnisse sind dort sehr beengt) und dazu noch in der 7. Stunde montags unterrichten mußte. Hinzu kam der unerträgliche Baulärm, der aggressives Verhalten der Schüler begünstigte“. Schließlich läßt der Lehrer die Schüler zwei Fragen schriftlich beantworten: (1) „Welche Bedeutung messe ich dem Erdkundeunterricht bei?“ (2) „Wie stelle ich mir einen interessanten Erdkundeunterricht vor?“ Wir zitieren aus einer für unser Thema besonders aufschlußreichen Arbeit: „Ich messe dem Erdkundeunterricht keine besondere Bedeutung bei; denn es ist ein Fach, das mehr oder weniger der Allgemeinbildung dient. Außerdem ist das Fach uninteressant fürs Abitur, wo es wesentlich andere Fächer gibt, die den Durchschnitt bilden. Was nützt es mir heute, wenn ich in Erdkunde zu Hause arbeite wie ein Verrückter und in anderen Fächern die Zügel schleifen lasse?“

3.3. Die Formulierung des Projektplans

Der Projektplan wurde aufgrund einer Analyse der vier Fälle formuliert. Dabei wurden die folgenden sechs Aspekte des Zusammenhangs von Disziplin und sozialem Lernen herausgearbeitet:

(1) Es gibt Schüler, deren Verhalten von den eigenen Klassenkameraden als „kindergartenreif“ und dabei als so häufig auftretend wahrgenommen wird, daß man es als „chronisch“ bezeichnet. Es ist anzunehmen, daß es sich hier um eine Verhaltensweise handelt, die sich habitualisiert hat. Insofern man sie als erlernt auffassen kann, läßt sich, bestimmten Lerntheorien zufolge, eine Änderung nur durch „Löschung“ erreichen. Bestimmte Regeln können dem Lehrer helfen, „Verlernungsprozesse“, die die Löschung herbeiführen, zu organisieren (*lerntheoretischer Aspekt*).

(2) Cliquesbildungen in einer Klasse können den Unterricht wesentlich (in der Regel negativ) beeinflussen, indem sie die Zusammenarbeit der Schüler untereinander behindern. Eine Aussprache (am besten außerhalb des Unterrichts), die die in der Gruppe ablaufenden Prozesse thematisiert und reflektiert, kann entscheidend zur Lösung der Probleme beitragen (*gruppendynamischer Aspekt*).

(3) Einige Schüler äußern eine offenbar ziemlich tief sitzende Aversion gegen die „normale“ Unterrichtsstunde, an die andere sich anscheinend gewöhnt haben. Offenbar haben sie die Zwänge verinnerlicht, so daß sie Abweichungen von der Norm als negativ, weil verunsichernd, und schulische Anforderungen als Leistungsanreize empfinden, insbesondere im Blick auf die institutionell vorgegebenen Ziele: Abitur und ggf. Studium. Durch diese Konzentration auf die Ziele kann Wissen zum bloßen Tauschwert absinken. Untersuchungen haben gezeigt, daß die Bereitschaft, sich Leistungszwängen zu fügen, Mittelschichtkindern leichter fällt als Kindern aus der Unterschicht. Insofern handelt es sich hier um ein gesamtgesellschaftliches Problem (Wissen als Tauschwert und das Problem der schichtenspezifischen Sozialisation; *sozialkritischer Aspekt*).

(4) Wo Frontalunterricht und im Zusammenhang damit Cliquesbildung und Autoritätsfixierung dominieren, werden die zur Ich-Findung (i.S.v. personaler und sozialer Identität) führenden Lernprozesse behindert. Die Formalisierung des Lernens und die Ritualisierung der schulischen Szene lassen Interaktion nicht zu, so daß exploratives Verhalten, gerichtet auf Interpretation und Definition von Situationen, im Keime erstickt wird. Die Folgen sind Frustrationen und Aggressionen und „Verdinglichung“ der Themen des Unterrichts. Der Zusammenhang von fachspezifischem und sozialem Lernen zeigt sich hier besonders deutlich (*interaktionstheoretischer Aspekt*).

(5) Triebbedürfnisse werden in der Regel aus dem Unterrichtsprozeß ausgeschlossen. Das gilt für die Schüler in noch stärkerem Maß als für den Lehrer, der seine Aggressionen häufig ausagieren kann, was von vielen Schülern offenbar als selbstverständlich angesehen wird. Gegebenenfalls respektiert man die Autorität des Lehrers als die des eigenen Vaters und empfiehlt dem Referendar, er solle dem ‚Störenfried‘ ‚das Maul stopfen‘ bzw. ‚dazwischenschlagen‘. Der Zusammenhang von Triebunterdrückung, Autoritätsfixierung und Gewalttätigkeit, der sich im übrigen auch in der Unsicherheit zeigt, die den Schüler befällt, wenn der Lehrer sich weigert, die ihm vertraute Rolle zu übernehmen, wird bei einer Betrachtungsweise dieser Art klar erkennbar (*psychoanalytischer Aspekt*).

(6) Nach all dem muß Unterricht auch als ein Prozeß aufgefaßt werden, der die Beteiligten aufklärt über Gruppenbeziehungen, institutionelle Zwänge und die Riten, in denen diese sich artikulieren, über das Verhältnis Lehrer-Schüler im gesellschaftlichen Zusammenhang, in dem diese ihre Rollenerwartungen und ihr Rollenverhalten reflektieren müssen. Nimmt man ‚soziales Lernen‘ in solcher Gestalt und Intentionalität ernst, so stellt sich die Frage: Wie sind die Beziehungsstrukturen thematisch mit den Sachstrukturen zu verknüpfen? Wie ist, anders formuliert, Erziehung zur Selbstdisziplin in dem hier gemeinten, umfassenden Sinn zu realisieren in der Spannung von subjektivem und objektivem Faktor des Unterrichts (*curricularer Aspekt*)?

3.4. Zum Ablauf und zu den Wirkungen des Projekts

Der Projektplan wurde mit der ersten Refendargruppe ausführlich diskutiert, Änderungswünsche wurden eingearbeitet. Aufgrund des fertigen Plans erstellten mehrere Referendare (Gruppen oder Partner) ein Thesenpapier zu den verschiedenen Aspekten. Diese dienten der nächsten Gruppe als Arbeitsgrundlage. Die dritte Gruppe (vgl. oben Ziff. 3.1.) schließlich unternahm den Versuch, die Projektaspekte in Kategorien der Unterrichtsbeobachtung umzuformulieren, wobei z. B. der gruppenspezifische und psychoanalytische Aspekt die am Unterricht beteiligten Personen, der curriculare und sozialkritische Aspekt die Ziele und Themen zum Schwerpunkt der Beobachtung machten. Diese Kategorien wurden in einer Unterrichtsstunde des Projektleiters erprobt und schließlich von den Referendaren zur kritischen Betrachtung und Darstellung des eigenen Unterrichts in den Seminarveranstaltungen angewandt. In diesen sollten – das jedenfalls war der Grundgedanke, der sich jedoch nicht voll realisieren ließ – einzelne Referendare oder Referendargruppen als „kompetente“ Sprecher jeweils aus ihrer Perspektive Fälle der Praxis (wobei es jetzt nicht mehr unbedingt um Disziplinprobleme zu gehen brauchte) diskutieren.

Die Arbeit am Projekt stieß bei den Refendargruppen zunächst auf die folgenden Schwierigkeiten: Es ist *erstens* nicht leicht, unter den gegenwärtigen Ausbildungsbedingungen junge Lehrer für ein Projekt zu gewinnen, das sie nicht selbst geplant haben. Zunächst müssen sie annehmen, sie hätten ganz andere Probleme, bis sie ggf. herausfinden, daß gerade in dem vom Seminarleiter vorgeschlagenen Thema ihre eigenen Probleme zur Sprache kommen. Trotzdem läßt sich der Widerspruch von Projektidee und Vorplanung (d. h. konkret: Überreden zur Mitarbeit) nicht ganz auflösen. – Schwierig ist *zweitens* die Darstellung der Theorie-Aspekte auch deshalb, weil dahinter sehr umfangreiche und durch ganz verschiedene wissenschaftliche Methoden bestimmte Sachgebiete stehen. – Eine *dritte* Schwierigkeit erwächst daraus, daß die Referendare mit sehr verschiedenen Vorkenntnissen aus der ersten Phase in die Praxisausbildung kommen. Besonders der vorwiegend fachlich orientierte Naturwissenschaftler hat es meistens nicht leicht, sich einzuarbeiten. Die Probleme lassen sich jedoch lösen, weil es zu jedem der Aspekte auch für den Anfänger gut geeignete wissenschaftliche Literatur gibt (obzwar der Abstand zwischen pädagogischer Wissenschaft und pädagogischer Praxis der Schule noch immer viel zu groß ist!) und weil das Projektthema die verschiedenen wissenschaftlichen Ansätze im Blick auf Lehrerausbildung zu reflektieren nötigt. – Vor einer besonderen (*vierten*) Schwierigkeit steht die Refendargruppe in der Phase des Übergangs von den stärker theorieorientierten, zu-

nächst nur auf die oben genannten Aspekte bezogenen Gesprächen über Unterricht zur gezielten Beobachtung und Reflexion der eigenen unterrichtlichen Arbeit. Hierzu müssen aus dem jeweiligen Aspekt Fragen an den Unterricht entwickelt werden, d. h. der Aspekt ist *didaktisch zu entfalten*. Das läßt sich nur so bewerkstelligen, daß die Gruppe eine Unterrichtsstunde (am besten vom Projektleiter gehalten) beobachtet, wobei jeder Teilnehmer sich auf seinen Aspekt konzentriert. Anschließend werden die Erfahrungen ausgetauscht. Ziel dieser Arbeitsphase ist es, die Referendare zu befähigen, in entsprechender Weise den eigenen Unterricht zu beobachten und das Beobachtete der Gruppe mitzuteilen, so daß die dabei auftretenden Probleme erkannt, benannt und diskutiert werden können. Hierzu stehen wöchentlich zwei Stunden zur Verfügung (d. h. die regelmäßigen Sitzungen der Allgemeinen Abteilung). Es empfiehlt sich, Partnerarbeit zu ermöglichen, damit zum einen nicht der einzelne Referendar der Gruppe gegenübersteht, zum anderen Unterrichtsbeobachtungen von einem zweiten Referendar kontrolliert und korrigiert und eventuelle Theorie-Defizite leichter ausgeglichen werden können.

Bereits in der im vorigen Abschnitt dargestellten Phase des Übergangs von stärker theorieorientierter zu praxisorientierter Arbeit zeichneten sich die folgenden positiven Ansätze deutlich ab: (1) Theorie und Unterrichtspraxis werden durch das Interesse der Referendare an der Lösung unterrichtlicher Probleme miteinander verknüpft. (2) Die Fähigkeit zu „didaktischer Gesprächsführung“ entwickelt sich, weil in Gesprächen über Unterricht neben der eigenen Erfahrung Theorie-Elemente als Sachkompetenz eingebracht werden, so daß durchschaute Abhängigkeiten als aufklärbar erscheinen; Gespräche dieser Art sind tendenziell auf Diskurse angelegt. (3) Unterrichtsbesuche erhalten – vom Projektthema her – einen neuen Sinn: An die Stelle der Kontroll- und Wertungsfunktion treten das Eigeninteresse des Referendars und die Beratungsfunktion. Allerdings hängt es noch immer stark vom persönlichen Verhältnis zwischen Ausbilder und Referendar ab, in welchem Maß sich dieses Ziel verwirklichen läßt. (4) In den Gesprächen über Unterricht bildet sich in Ansätzen die innere Einheit von Selbsterfahrung und Theorie-Aneignung ab, so daß diese das breite Spektrum eines Unterrichts widerspiegeln, der auf die Integration von sozialem und fachspezifischem Lernen abzielt. So erfahren Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme eine neue Einschätzung, weil sie – im Blick auf soziales Lernen – im Kontext schulischer (d. h. institutionalisierter) und familialer Sozialisation und damit im gesellschaftlichen Zusammenhang gesehen werden. Die immer wieder geforderte und häufig in Frage gestellte Professionalisierung des Lehrerberufs hängt u. E. auch davon ab, ob der Referendar in der zweiten Ausbildungsphase die Verknüpfung von ‚subjektivem‘ und ‚objektivem Faktor‘ im Unterricht als noch weithin ungelöstes Problem erkennt, an dessen Lösung er nach Abschluß der Ausbildung mitarbeiten muß.

Zwei Anmerkungen über Verlauf und Ergebnisse des Projekts seien noch angefügt: (1) Entgegen der Projektidee war es an keiner Stelle zu Gesprächen über die Vorgehensweise gekommen, d. h. Metakommunikation hatte sich nicht auf die „Methode“ bezogen (vgl. oben Ziff. 1.), sondern lediglich auf Gruppenspannungen, Schwierigkeiten mit dem Projektleiter oder Ausbildungsprobleme der Referendare; (2) Unterrichtsdiskussionen waren von den Teilnehmern weniger aus der Sicht ihrer jeweiligen Aspekte, als vielmehr einerseits didaktisch allgemein, andererseits persönlich und bezogen auf den Einzelfall geführt worden. Das schließt die Verknüpfung von Theorie und Praxis keineswegs aus, engt jedoch die Möglichkeiten projektorientierter Arbeit ein.

Die Gespräche über die beiden Kritikpunkte machten deutlich, wie stark Studienreferendare durch die Belastung der eigenen Unterrichtsarbeit (12 Wochenstunden), durch Lehrproben, Ausbildungsveranstaltungen in drei Fächern und die Vorbereitung auf die zweite Staatsprüfung beansprucht werden. Hier liegen die entscheidenden Hindernisse für eine projektorientierte Ausbildung und die Gründe dafür, daß man dazu neigt, der Vermittlung theoretischen Wissens für das Bestehen der mündlichen Prüfung letztlich den Vorzug zu geben, andererseits Theorie-Diskussionen eher im Blick auf unmittelbare Praxishilfe als unter übergreifenden Zielsetzungen zu führen. Der Dualismus von Theorie und Praxis, den projektorientierte Arbeit überwinden soll, bricht hier – wenigstens im Ansatz – erneut auf; auch für junge Lehrer zunächst attraktive Ausbildungsformen können letztlich hinderliche Ausbildungsbedingungen nicht kompensieren.

Literatur

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: BILDUNGSKOMMISSION: Aspekte für die Planung der Bildungsforschung. Bonn 1974.

DRECHSEL, R.: Wir haben's getragen sieben Jahr'. Ein Zwischenbericht zum „Bremer Modell“ der Lehrerbildung. In: *b:e 11* (1978), 6, S. 38–43.

FICHTEN, W., et al.: Von der Meisterlehre zur meisterlichen Anpassung? Einphasige Lehrerbildung in Oldenburg. In: *b:e 11* (1978), 6, S. 49–54.

HESSISCHER KULTUSMINISTER (Hrsg.): Diskussionsentwurf zur Neuordnung der Lehrerbildung. In: *bildungspolitische informationen*, IA/71. Wiesbaden 1971.

HESSISCHER KULTUSMINISTER: Verordnung über die pädagogische Ausbildung und die Zweite Staatsprüfung für die Lehrämter. Stand 2. 9. 1975.

HOFFMANN, W.: Beschreibung, Analyse und Planung von Unterricht als Kernstück der Gymnasiallehrerbildung in der Zweiten Phase. (Europäische Hochschulschriften. Reihe XI, Bd. 20.) Bern/Frankfurt 1975.

HOFFMANN, W.: Projektarbeit in der zweiten Phase der Lehrerbildung als Antwort auf eine wissenschaftliche Herausforderung. In: *Die Deutsche Schule* 69 (1977), S. 115–119.

HOFFMANN, W.: *Universität, Ideologie, Gesellschaft.* (Beiträge zur Wissenschaftssoziologie.) Frankfurt 1968.

WINNEFELD, F.: *Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld.* München ³1965.