

Gruschka, Andreas

**Fachliche Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium der Erzieherausbildung - Über den Bildungsgang der Schüler der Kollegschule und zur Möglichkeit der Schule, diesen zum Thema zu machen**

*Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 143-152. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 18)*



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Fachliche Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium der Erzieherausbildung - Über den Bildungsgang der Schüler der Kollegschule und zur Möglichkeit der Schule, diesen zum Thema zu machen - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 143-152 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-228421 - DOI: 10.25656/01:22842

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-228421>

<https://doi.org/10.25656/01:22842>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Beiträge zum 8. Kongreß  
der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft

vom 22.–24. März 1982 in der Universität Regensburg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Dietrich Benner, Helmut Heid, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1983

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft :**  
Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft : vom 22. – 24. März 1982  
in d. Univ. Regensburg / Im Auftr. d. Vorstandes  
hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel :  
Beltz, 1983.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 18)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft ; 8)

ISBN 3-407-41118-9

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;  
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft : Beiträge vom  
... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; HST

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, 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 bleibt 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 benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1983 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41118 9

# Inhaltsverzeichnis

|   |     |
|---|-----|
| Vorwort . . . . .   | 5   |
| <b>I. Öffentliche Ansprachen</b>  |     |
| HERMANN GRANZOW . . . . .   | 15  |
| HANS MAIER . . . . .  | 22  |
| HANS THIERSCH . . . . .   | 26  |
| <b>II. Öffentliche Vorträge</b>   |     |
| HANS AEBLI<br>Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis<br>von Weltbild und Schema . . . . .  | 33  |
| DIETRICH BENNER<br>Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion . . . . .   | 45  |
| WALTER HORNSTEIN<br>Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute . . . . .   | 59  |
| PETER M. ROEDER<br>Bildungsreform und Bildungsforschung . . . . .   | 81  |
| <b>III. Symposien: Vorträge/Berichte</b>  |     |
| HANS NICKLAS<br>Erziehung zur Friedensfähigkeit in einer friedlosen Welt? . . . . .   | 99  |
| <i>Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirektismus in Staatshoheit</i> . . . . .   | 105 |
| WOLFGANG KLAFKI<br>Vorbemerkungen zum Bericht über das Symposium . . . . .  | 105 |
| HANS-CHRISTOPH BERG<br>Freie Schulen als Regelschulen . . . . .   | 108 |
| ALOIS ALDER<br>Erfahrungen an der Friedensschule in Münster . . . . .   | 113 |
| DORIS KNAB<br>Der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages im Lichte einiger Erfahrun-<br>gen aus der Schulreformerarbeit an der Friedensschule Münster . . . . . | 118 |

|  |     |
|--|-----|
| BARBARA BOTH / ALBERT ILIEN und die GREMIEN DER GLOCKSEE-SCHULE,<br>unter Mitarbeit von RENATE STUBENRAUCH / JÜRGEN FRIEDMANN / RUDOLF<br>MESSNER<br>Zur Pädagogik der Glocksee-Schule . . . . .   | 122 |
| MARIA FRIEDERIKE RIEGER<br>Stiftung Landerziehungsheim Neubuern – Ziele und Schwierigkeiten einer<br>„freien“ Schule und der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages . . . . .  | 130 |
| JOHANN PETER VOGEL<br>Zur gegenwärtigen Situation von Schulen besonderer pädagogischer Prägung<br>und den entsprechenden Vorschlägen im Schulgesetzentwurf des Deutschen<br>Juristentages . . . . .  | 133 |
| HANS-CHRISTOPH BERG / WOLFGANG KLAFKI / DORIS KNAB<br>Leitfragen und Thesen zur Fortführung der Diskussion über die Zielsetzung und<br>die pädagogische Gestaltungsfreiheit von privaten und staatlichen Schulen<br>besonderer pädagogischer Prägung und über die schulrechtliche Absicherung<br>solcher Schulen . . . . . | 136 |
| <i>Sekundarstufen II – Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter . . . . .</i>   | 139 |
| HERWIG BLANKERTZ<br>Einführung in die Thematik des Symposions . . . . .  | 139 |
| ANDREAS GRUSCHKA<br>Fachliche Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium der Erzie-<br>herausbildung – über den Bildungsgang der Schüler der Kollegschule und zur<br>Möglichkeit der Schule, diesen zum Thema zu machen . . . . .  | 143 |
| HAGEN KORDES<br>Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium fremdsprachlicher<br>Bildung . . . . .  | 153 |
| WOLFGANG FISCHER<br>„Jugend“ als pädagogische Kategorie – historische Rückfragen an Untersuchen-<br>gen zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung . . . . .   | 168 |
| JÜRGEN ZIECHMANN<br>Stellenwert empirischer Verfahren in der Curriculumforschung. Eine Diskussion<br>anhand von Projekten . . . . .  | 179 |
| HEINZ-OTTO GRALKI / ULRIKE STRATE / CARL-HELLMUT WAGEMANN<br>Die Sozialisation von Studenten in Hochschulen. Bericht über ein Symposium . . . . .  | 185 |
| <i>Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Zusammenarbeit zwischen Hoch-<br/>schulen und außeruniversitären Trägern . . . . .</i>  | 203 |
| JOACHIM DIKAU<br>Zusammenfassung des Symposiums . . . . .  | 203 |
| GÜNTHER DOHMEN<br>Rückwirkungen wissenschaftlicher Weiterbildung auf Hochschule und Hoch-<br>schulpolitik . . . . .  | 208 |

|   |     |
|---|-----|
| HANS-DIETRICH RAAPKE  |     |
| Beteiligung der Hochschule an der allgemeinen Erwachsenenbildung als Herausforderung für Wissenschaft und Praxis . . . . .                                    | 214 |
| <i>Prävention – Zauberwort für gesellschaftliche Veränderung oder neue Form der Sozialkontrolle?</i> . . . . .  |     |
|   | 219 |
| HANS-UWE OTTO   |     |
| Einleitung zur Fragestellung des Symposions . . . . .   | 219 |
| PETER GROSS   |     |
| Über die Präventivwirkung des Nichtwissens – Popitz revisited . . . . .   | 221 |
| HEINRICH KUPFFER  |     |
| Die Fragwürdigkeit der Prävention in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik . . . . .   | 228 |
| NORBERT HERRIGER  |     |
| Präventive Jugendkontrolle – eine staatliche Strategie zur Kolonisierung des Alltags . . . . .  | 231 |
| <i>Arbeit und Freizeit im Wandel – Antworten der Pädagogik</i> . . . . .  | 237 |
| HORST W. OPASCHOWSKI  |     |
| Neue Erziehungsziele als Folge des Wertewandels von Arbeit und Freizeit . . . . .   | 237 |
| WOLFGANG NAHRSTEDT  |     |
| Die Zukunft von Bildung, Arbeit und Freizeit: Berufsarbeit wird knapp – Chance für gesellschaftliche Arbeit? . . . . .  | 250 |
| <i>„Ausländerpädagogik“ als pädagogische Spezialdisziplin?</i> . . . . .  | 259 |
| JÖRG RUHLOFF  |     |
| Einleitende Problemskizze . . . . .   | 259 |
| HELMUT LUKESCH  |     |
| Empirische Befunde zur Stellung des Ausländerkindes im deutschen Schulsystem und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft . . . . .      | 262 |
| FRANZ HAMBURGER   |     |
| Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft . . . . .  | 273 |
| HANS MERKENS  |     |
| Erfordernis und Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung in der Schulpädagogik . . . . .   | 283 |
| JÖRG RUHLOFF  |     |
| Thesen zur Schlußdiskussion . . . . .   | 292 |
| JÖRG RUHLOFF  |     |
| Zur Diskussion . . . . .  | 295 |
| <i>Autobiographische und literarische Zeugnisse als Quellen und Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und Handlungsorientierung II</i> . . . . . |     |
|   | 297 |
| DIETER BAACKE   |     |
| Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie . . . . .   | 298 |

|   |     |
|---|-----|
| ROTRAUT HOEPEL  |     |
| Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien. Autobiographien als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion . . . . .   | 307 |
| THEODOR SCHULZE   |     |
| Auf der Suche nach einer neuen Identität . . . . .  | 313 |
| <i>Aufgaben und Verfahren interpretativer Theoriebildung</i> . . . . .  | 321 |
| PETER ZEDLER  |     |
| Entwicklungslinien und Kontexte interpretativer Theoriebildung . . . . .  | 321 |
| EWALD TERHART   |     |
| Übersicht über die Beiträge . . . . .   | 333 |
| HEINZ MOSER   |     |
| Versuch eines Resumées aus den Regensburger Diskussionen . . . . .  | 343 |
| <i>Leben und Lernen jenseits patriarchaler Leitbilder</i> . . . . .   | 351 |
| HEDWIG ORTMANN  |     |
| Einleitung in die Problemstellung des Symposiums . . . . .  | 351 |
| SIGRID METZ-GÖCKEL  |     |
| Macht- und Selbstlosigkeit der Frauen. Assoziative Überlegungen zum Mutter-Tochter-Bündnis in den letzten drei Generationen oder das Matriarchat lebt weiter . . . . .  | 353 |
| BIRGIT CRAMON-DAIBER  |     |
| Bericht über die Ergebnisse der Begleitforschung zum Fünfjahresprogramm der Bundesregierung „Modellplan zur Freisetzung humaner Ressourcen und zur kreativen Entwicklung neuer Subsistenzformen“ (M.H.R.K.S.) . . . . . | 364 |
| CHRISTINE HOLZKAMP / GISELA STEPPKE   |     |
| Leben und Wissenschaft – einige Überlegungen zu den Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Trennung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft . . . . .   | 372 |
| <i>Forschungsfreiheit, Forschungsethik und Datenschutz</i> . . . . .  | 381 |
| WOLF-DIETER EBERWEIN  |     |
| Freiheit der sozialwissenschaftlichen Forschung und Datenschutz: Probleme und Lösungsansätze . . . . .  | 381 |
| HERMANN AVENARIUS   |     |
| Die Genehmigungsrichtlinien der Kultusminister unter juristischem Aspekt . . . . .  | 384 |
| KARLHEINZ INGENKAMP   |     |
| Beispiele für die Behinderung der Forschungsfreiheit durch die ministerielle Genehmigungspraxis . . . . .   | 388 |
| EWALD ZACHER  |     |
| Einige verfassungsrechtliche und schulrechtliche Bemerkungen zur Zulässigkeit von wissenschaftlichen Erhebungen an Schulen und zur einschlägigen Genehmigungspraxis . . . . .   | 392 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>LENELIS KRUSE</b><br>Ethische und rechtliche Normen als Problem für die pädagogisch-psychologische<br>Forschung . . . . .             | 395 |
| <b>WILFRIED BERG</b><br>Zur grundrechtlichen Problematik von Datenschutzbehörden und Forschungs-<br>freiheit . . . . .                   | 399 |
| <b>KARLHEINZ INGENKAMP</b><br>Beispiele für Konflikte zwischen Datenschutz und Forschern . . . . .                                       | 403 |
| <b>PAUL J. MÜLLER</b><br>Die Implementation des Datenschutzes im Bereich der wissenschaftlichen For-<br>schung . . . . .                 | 407 |
| <b>EDGAR WAGNER</b><br>Die informierte Einwilligung . . . . .  | 410 |
| <b>ERWIN DEUTSCH</b><br>Das Problem der informierten Einwilligung für Forschung und Datenschutz . . . .                                  | 413 |
| <b>HELMUT GASSEN / MICHAEL SCHWANDER</b><br>Zuständig sein und überflüssig werden . . . . .  | 417 |
| <b>ULRICH HERRMANN / JÜRGEN OELKERS / JÜRGEN SCHRIEWER / HEINZ-ELMAR<br/>TENORTH</b><br>Überflüssige oder verkannte Disziplin? . . . . . | 443 |
| <b>VERONIKA REISS</b><br>Sprechpausen im Unterrichtsdiskurs . . . . .  | 465 |

*Fachliche Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium der Erzieherausbildung – Über den Bildungsgang der Schüler der Kollegschule und zur Möglichkeit der Schule, diesen zum Thema zu machen*

1. Jede Vorstellung vom Bildungsgang eines Schülers postuliert ein Objektives und ein Subjektives: Einmal soll der Schüler an die fachlichen Kompetenzen in einem mehrjährigen Prozeß herangeführt werden, die in der Sekundarstufe II von einer beruflichen Ernstsituation oder vom Studium her verlangt werden. Auf der anderen Seite wird immer auch unterstellt, daß dieser mehrjährige Aneignungsprozeß den Schüler nicht nur zum Objekt von Anpassung macht, sondern zum individuell gestaltenden Abnehmer und Prüfer der in der Schule angebotenen Inhalte. Während man sich in den letzten Jahren vor allem darum bemühte, die objektive Seite eines Bildungsgangs zu rationalisieren, überließ man das Thema der subjektiven Komponente weitgehend den Kritikern der Rationalisierung. Diese unterstellten der Schule entweder die Entkopplung von Qualifikation und sich entwickelnder Person, was sich etwa in der These vom Auseinanderfallen von Lernen und Leben ausdrückte, oder aber sie akzeptierten die These von der gelungenen Erreichung gesellschafts- oder produktionsrelevanter Qualifikationen und kritisierten die Schule dann als Abrichtung des Schülers auf entmündigende Anforderungen.

Die rationalisierenden Curriculumplaner wie die Kritiker wiesen indes nie nach, wie der Schüler auf die zugemuteten Inhalte seines Bildungsgangs reagiert und wie er diese sich so zu eigen macht, daß fachliche Kompetenzentwicklung gleichzeitig mit fachlicher Identitätsbildung eingelöst werden kann.

Will man die Kompetenzentwicklung angehender Erzieher untersuchen, dann ergibt sich aus folgenden drei Gründen ihr (bisher vernachlässigter) Zusammenhang zur fachlichen, aber auch zur allgemein altersspezifischen Identitätsbildung:

- Der Schüler setzt bewußt oder unbewußt eigene Erziehungserfahrungen, die seine Persönlichkeit geprägt haben, in Erwartungen an die Ausbildung zum Erzieher um. Die Übernahme von Kompetenzerwartungen bricht sich notwendig an jenen Erfahrungen.
- Der Schüler hat parallel zum schulischen Bildungsgang eine Reihe alltagsspezifischer allgemeiner Entwicklungsaufgaben zu lösen (Sicherung einer materiellen Unabhängigkeit, Loslösung vom Elternhaus, politische Sozialisation etc.). Diese interagieren mit den Erfahrungen der Erzieherausbildung. Von der Ausbildung wird ggf. die Kompensation, Stützung jener Aufgabenlösung erwartet, wie umgekehrt Probleme in diesem Bereich Auswirkungen auf die fachliche Entwicklung haben müssen.
- Jede Ausbildung zu Erziehern thematisiert die Person des Schülers. Sie wird damit zur Erziehung der Erzieher. Dieses Doppelverhältnis bewirkt eine direkte Hereinnahme der personalen wie der sozialen Identität des Schülers in die Ausbildung. Das pädagogische Handeln des Schülers kann nur als ein Spezialfall sozialen Handelns erfahren werden.

Unsere Evaluationsstudie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung angehender Erzieher der Kollegschule verfolgt, ausgehend von diesen Überlegungen, mehrere Fragen:

– Zum einen versuchen wir, die individuellen Bildungsgänge der Schüler als Aufbau ihrer Kompetenzen zu rekonstruieren. Dazu begleiten wir die Schüler über die drei Jahre der Schule, stellen im Test die Aufgaben nach, denen sich die Schüler in Schule und Praxis gegenüber sahen, und führen mit ihnen lernbiographische Interviews durch (vgl. GRUSCHKA u. a. 1981; WBK 1981a, b).

– Zum zweiten untersuchen wir, welchen Beitrag ein Unterricht, der berufliches mit wissenschaftspropädeutischem Lernen zu verbinden versucht, zum Kompetenzaufbau und dabei zur Identitätsbildung leistet. Hier begleiten und untersuchen wir ebenfalls über die Dauer des Bildungsgangs in allen einbezogenen Lerngruppen den Unterricht (vgl. WBK 1982).

2. Bei der Planung der Untersuchung ergab sich zunächst das Problem, an welche Theorie der fachlichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung anzuschließen wäre. In der Verlängerung des von HERWIG BLANKERTZ angedeuteten Sachverhalts mußte festgestellt werden, daß es bisher für Fachschule, Fachoberschule oder gymnasiale Oberstufe keine ausgeführte Theorie oder Konzeption sozialberuflicher bzw. pädagogischer Kompetenzentwicklung gab, die den Bildungsgang des Schülers als mehrjährigen Aneignungsprozeß objektiv vorgefundener Kompetenzerwartungen thematisierte.

Die Lehrpläne und das vom Lehrer realisierte Curriculum ist deswegen nicht als bloße Umsetzung abbilddidaktischer Prinzipien zu denken. Eine Wissenschaftssystematik ist zwar Ausgangspunkt für jedes Pädagogik-Curriculum, dennoch gehen in dieses auch eine Fülle impliziter oder expliziter didaktisch-methodischer Entscheidungen zum Bildungsgang des Schülers ein: Es sei vom Einfachen zum Schweren voranzuschreiten; die philosophischen Rückfragen sollten erst auf der Basis eines breiten Wissens gestellt und beantwortet werden usw. usf. (vgl. KULTUSMINISTER NW 1981).

Es ist klar, daß solche didaktischen Regeln eine übergreifende Vorstellung vom mehrjährigen Aneignungsprozeß des Schülers bezüglich der Kompetenzen des Zielsystems nicht ersetzen können. Hinsichtlich der Inhalte des Curriculums wird die Wissenschaftssystematik oft durch die normativen Urteile der Lehrer überdeckt, die das verlangen, was sie selbst kennen und als wichtig erachten. Bestimmte inhaltlich-methodische Schwerpunkte legitimiert der Lehrer nicht in Rekonstruktion oder Antizipation von Fragestellungen, die sich Schüler in ihrer Entwicklung stellen, sondern in der Reaktion auf ein als unbefriedigend erlebtes Schülerverhalten: Bestimmte Theorien behandelt er gerade darum intensiver, weil er die Schüler von deren instrumentalistischen Verwertungsinteressen an Theorie abbringen möchte.

Die hier aphoristisch angedeutete Zusammenfassung einiger wichtiger Erfahrungen aus dem Projekt darf nicht als Kritik an der Qualifikation der Lehrer verstanden werden. Denn nicht sie, sondern die für Planung und Reflexion zuständigen Fachdidaktiker und Unterrichtsforscher sind aufgefordert, das Erfahrungs- und Theoriedefizit aufzugreifen. Geht man aber die einschlägige Literatur durch, so findet sich dort mit nur einer Ausnahme – der programmatischen Arbeit von HELGA FISCHER (1979) – nichts, was uns eine empirisch geprüfte Vorstellung vom Bildungsgang angehender Erzieher bzw. Schüler mit pädagogischen Kursen erlauben würde.

Dieses didaktische und theoretische Defizit hat in den Schulen Folgen. Denn man kann nicht davon ausgehen, daß die Ausbildung angehender Erzieher sich dem intuitiven Geschick der Lehrer verdankt. (Daß vom letzteren nicht auszugehen ist, zeigen unsere Untersuchungen deutlich.)

Es gibt Schüler, die in der Schule auch gegen widrige Bedingungen ihre fachliche Kompetenzen identitätsstiftend entwickeln. Aber auch die große Mehrheit der Schüler, die jenseits positiver Lehrervorbilder und gelegentlicher „Aha-Erlebnisse“ im Unterricht Schule nicht als produktive Lern- und Entwicklungshilfe erfährt, erwirbt dennoch grundlegende Qualifikationen für Studium und Praxis. Es muß also auf der *Seite des Schülers* einen Entwicklungsmechanismus geben, der ihn auch unter ungünstigen Bedingungen im Verlaufe der drei bis vier Jahre seiner Ausbildung befähigt, die Anforderungen der erzieherischen Praxis einlösen zu können.

Genau an dieser Überlegung setzten wir bei der Konzeptualisierung unserer Untersuchung an: Wir griffen dabei auf eine Idee zurück, die wir in den der Untersuchung vorhergehenden Jahren der Curriculumentwicklung formuliert hatten. Wir fragten damals, ob es eine Alternative zu gängigen Versuchen gäbe, die Wissenschaftssystematik abbilddidaktisch zum Ausgangspunkt des Curriculums zu machen. Dabei unterstellten wir, daß die Schüler nicht chaotisch, ohne jedes ordnende Prinzip, jeder für sich unterschiedlich an die Fragestellungen und Aufgaben des Bildungsgangs herangehen, sondern gemeinsam im Reflex der erlebten sozialpädagogischen Wirklichkeit eine bestimmte Reihenfolge inhaltlicher Lernerwartungen und Probleme formulieren: Zunächst sind sie unsicher, ob sie die richtige Ausbildung gewählt haben. Vor ihrem ersten Praktikum haben sie dann Angst, pädagogisch verantwortlich auf Kinder zugehen zu müssen. Sodann fragen sie, wie ihre Aktivitäten in der Praxis einen bestimmten übergreifenden Sinn bekommen können. Schließlich suchen sie nach einer Antwort, wie sie angesichts des auf sie zukommenden Berufspraktikums das nachholen und kompensieren können, was ihnen an Fertigkeiten zu eigenständiger Arbeit fehlt.

Diese Fragestellungen wurden zum Ausgangspunkt der Kursentwicklung gemacht.

Eine Reihe von Rahmenbedingungen bewirkte, daß in den untersuchten Lerngruppen (und gleichzeitig *ersten* Kollegsuljahrgängen) die dem Curriculum zugrundeliegende Vorstellung zur Kompetenzentwicklung nur schwach aufgegriffen wurde. Die Kursentwürfe waren inhaltlich und methodisch traditionell wissenschaftspropädeutisch oder berufspragmatisch ausgelegt bzw. unvermittelt innovativ in ihren entwicklungsfördernden Intentionen. Solche Versuchsschwierigkeiten reichen aber nicht, um zu erklären, warum auch in der Kollegschule trotz einiger gelungener Veränderungen mehr oder weniger die typischen didaktischen Strukturen der Fachschule bzw. des Gymnasiums zu finden waren. Nun könnte angenommen werden, daß die mit Beginn der Evaluation elaborierte Theorie des Bildungsgangs bei den Lehrern auf Unverständnis gestoßen wäre. Das Gegenteil war der Fall. In den Gesprächen mit den Lehrern waren wir überrascht über das Maß an Zustimmung, das wir gerade hinsichtlich der als *Entwicklungsaufgaben* rekonstruierten Lernerwartungen und Probleme des Bildungsgangs erfahren haben. Dabei boten wir etwas Anschauliches und für die Lehrer auf der Hand Liegendes als Bildungsgangstheorie an:

Wir gingen von der inzwischen auch in der Kollegsul-Beobachtung identifizierten Vorstellung aus, daß die Schüler in der Auseinandersetzung mit den Aufgaben der Ausbildung und der auf sie zukommenden Praxis einem selbstbestimmten Plan zu ihrer Qualifikation folgen. Angesichts der teils schon erfahrenen, teils antizipierten Komplexität des Handlungsfeldes bemühen sich die Schüler darum, diese zunächst so zu reduzieren, daß sie vor zu bewältigenden Teilaufgaben stehen. In der sukzessiven Lösung solcher Teilaufgaben bauen sie anschließend die Komplexität wieder schrittweise auf. Die Schüler

merken, daß es ihnen an Erfahrung mangelt, sich gleich zu Beginn der Ausbildung für *alle* Aspekte von Theorie und Praxis zu qualifizieren. Sie entwickeln deswegen eine Strategie, wie die Komplexität der Aspekte im Blick bleibt, gleichzeitig aber eine Konzentration auf einen bestimmten, die vorhandene Erfahrung produktiv abdeckenden Aspekt erfolgt. Der unten näher illustrierte Plan für den Kompetenzaufbau ist die Strukturierungsleistung eines jeden Schülers, sie ist aber durch die Rahmenbedingungen der Ausbildung mitbedingt. Diese Bedingungen reflektieren zwar das gesamte Spektrum erzieherischer Qualifikation, gleichwohl werden in ihnen Erwartungen formuliert und Erfahrungsmöglichkeiten strukturiert, die es dem Schüler ermöglichen, sich schrittweise für die Praxis kompetent zu machen. So wird zu Beginn der Ausbildung implizit akzeptiert, daß der Schüler seine Berufswahlmotive abklären kann, aber noch nicht erzieherisch tätig sein muß. Die Praktika sind kurz und stützen den langsamen Aufbau von Verantwortlichkeit. Erst am Ende der Ausbildung wird vom Schüler der Nachweis quasi-professionellen Handelns erwartet.

Unter Berücksichtigung dieser subjektiven wie objektiven Voraussetzungen haben wir folgende vier in der Studie empirisch rekonstruierte und hinsichtlich ihrer Lösungen untersuchte Entwicklungsaufgaben nachgestellt (vgl. WBK 1981a). Sie umfassen inhaltlich das Spektrum sozialpädagogischer Qualifikationen, legen diese aber prozessual so aus, daß der Schüler sich in seinem Bildungsgang mit ihnen identifizieren kann:

(A) Die erste Entwicklungsaufgabe thematisiert ein *programmatisches Berufsrollenverständnis*: Zunächst ist der Schüler darum bemüht abzuklären, mit welchen Erwartungen er in die Erzieherausbildung geht. Er bringt dabei bestimmte Motive und Dispositionen für die angestrebte sozialberufliche Tätigkeit mit. Von diesen weiß er aber nicht sicher, ob sie legitim und realistisch sind. Der mit dem Bildungsgang verlangte Perspektivenwechsel vom zu Erziehenden zum Erzieher ist für den Schüler riskant. Indem er sein programmatisches Berufsrollenverständnis formuliert, bekommt er eine sicherere Orientierung für seine Ausbildung.

(B) Die zweite Entwicklungsaufgabe bezieht sich auf das *Konzept pädagogischer Fremdwahrnehmung*: Auf der Basis seines Berufsrollenverständnisses kann der Schüler sich nun auf die ersten Praktika vorbereiten. Bisher hatte er schon mehr oder weniger Kontakt mit kleinen Kindern, nun ist er verunsichert, weil er fragt, ob sein damaliges Verhalten auch pädagogisch angemessen war. In der Folge seines Perspektivenwechsels problematisiert er seine Fähigkeit, Kinder wahrzunehmen, denn er möchte sichergehen, daß seine Umgangsweise pädagogisch ist. Erst wenn er ein Konzept pädagogischer Fremdwahrnehmung erarbeitet hat, kann er die alte Sicherheit in der neuen Rolle des Erziehers wiederherstellen.

(C) Im dritten Ausbildungsabschnitt geht es um das *Konzept pädagogisch-praktischen Handelns*: Wenn der Schüler sicher ist, daß er mit pädagogisch gerechtfertigten Motiven auf die Erzieher-Praxis zusteuert, und er weiß, wie er Kinder wahrnehmen kann, wird er sich auf die systematische Perspektive der Arbeit mit ihnen konzentrieren können. Nun geht es darum, die in den ersten beiden Aufgaben entwickelten Perspektiven und erste praktische Erfahrungen in ein Konzept pädagogischen Handelns umzusetzen: Der Schüler sucht nach einem Modell pädagogischen Handelns, mit dem er kontinuierlich seine pädagogischen Leitvorstellungen umsetzen kann.

(D) Im letzten Ausbildungsabschnitt geht es um die vierte Aufgabe: eine *Strategie der Professionalisierung* zu entwickeln. Im Verlaufe der praktischen Erprobung seines Konzepts pädagogischen Handelns tauchen vielfältige Friktionen und auch eigene Kompetenzdefizite auf, die in dem Augenblick große Wichtigkeit bekommen, in dem der Schüler sich auf die selbständige Praxis im Berufspraktikum vorbereitet. Dieses hat eine neue Qualität für ihn, weil er nun ohne den Schonraum der Schule sich und der Einrichtung beweisen muß, auf den verschiedenen Ebenen eine systematische Arbeit leisten zu können.

Die Schüler durchlaufen nicht alle gleichzeitig diese vier Entwicklungsaufgaben. Auch bedeutet die Sequenz nicht, daß Krisen bei der Lösung der Aufgaben ausgeschlossen sind. Jede Entwicklungsaufgabe erlaubt dem Schüler, die Praxis des Erziehers in ihrer

Komplexität zu betrachten. Gleichwohl stellen die Aufgaben Brennpunkte dar, auf die der Schüler zu bestimmten Zeitpunkten besonders bezogen ist. In der Beobachtung der Schüler über die Dauer der Ausbildung konnten wir mit unterschiedlicher Akzentuierung genau diese vier Aufgaben rekonstruieren. Die verschiedenen Rückfragen und Probleme des Schülers ließen sich in ihrer Bedeutungsstruktur als Ausdruck dieser vier Aufgaben interpretieren. Die Entwicklungsaufgaben stellen die Etappen des Bildungsgangs dar, deren Erreichen über das Ausmaß der Kompetenzentwicklung entscheidet. Sie macht der Schüler in der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit der vorgefundenen pädagogischen Wirklichkeit für sich selbst verbindlich. Er sucht für die Aufgaben nach Lösungen, die ihn zum einen handlungsfähig machen, die ihm zum anderen aber auch den Aufbau einer sozialberuflichen Identität erlauben. Beides wird erst in dem Augenblick eingelöst, in dem der Schüler sich hinsichtlich aller mit der Aufgabe angesprochenen Situationen perspektivisch als mit sich selbst identisch Handelnder erfährt.

Will man nun die Lösung der Aufgaben rekonstruieren, dann muß man die Sinnstrukturen freilegen, die den verschiedenen Teilantworten auf die Probleme der Entwicklungsaufgaben zugrunde liegen. Wir glauben, mit dem Konstrukt der *Orientierungsmuster* bzw. *Deutungsmuster* jene Struktur erfassen zu können. Als solche Muster werden bekanntlich *generative* Orientierungen verstanden. Sie erlauben dem Schüler eine fachlich kompetente Antwort auf alle mit der Aufgabe objektiv gestellten Probleme so zu finden, daß sie seine berufliche Identität verbürgen. Die im Orientierungsmuster strukturierte Kompetenz erfüllt zur Lösung jeder Entwicklungsaufgabe vier Funktionen: Der Schüler muß erstens die Probleme der Aufgabe als pädagogische Anforderung *ordnen* und *benennen* können, damit die Komplexität der einzelnen Aufgaben nicht diffus bleibt. Angesichts der Vielfältigkeit der Bezugsnormen für eine angemessene pädagogische Antwort auf die gestellten Aufgaben muß der Schüler zweitens die Fähigkeit ausbilden, sich selbst *normativ zu orientieren*. Er muß lernen, seine Lösung gegenüber anderen und sich selbst als richtig und legitim vertreten zu können. Zum dritten muß er einen Zugriff auf die *Erklärung* der mit der Aufgabe verbundenen Problemsituationen gewinnen. Schließlich verlangt die Entwicklungsaufgabe viertens nach einer Perspektive der *praktischen Problemlösung*. Sie wird sowohl hinsichtlich der Planung, der Durchführung als auch der Begründung der eigenen Interventionen erforderlich.

Das Orientierungsmuster sichert, daß die verschiedenen Operationen eines Schülers in einem konsistenten Zusammenhang stehen. Dies gelingt, indem der Schüler seine Leiterfahrungen und die Leitideen, die ihn biographisch hinsichtlich der Entwicklungsaufgabe motivieren, einbringt. Die fachliche Identität der Schüler wird damit eng mit seiner personalen und allgemein sozialen Identität verwoben. Kommt es nicht zur Ausbildung von Orientierungsmustern, dann kann der Schüler zwar fachliche Fertigkeiten entwickeln, diese haben aber einen labilen Status. Der Schüler wird in problematischen Situationen nicht konsistente Handlungsperspektiven verfolgen können. Im krisenfreien Bildungsgang eines Schülers kommt es zu einer aufbauenden Erarbeitung von Orientierungsmustern. Dabei werden einmal erarbeitete Orientierungen im Verlauf des Bildungsgangs immer komplexer, rationaler und autonomer. Im Falle von schweren Krisen hingegen erscheint der Bildungsgang des Schülers als Kontinuität eines disparaten Erlernens von beliebigen Fertigkeiten und Wissen sowie als Nichterfüllung dessen, was in seinen Leiterfahrungen und -ideen angelegt war.

3. Wenn die Schüler klagen, die Schule habe nicht ausreichend an den Entwicklungsaufgaben angeknüpft, dann muß zur Klärung der Ursachen an zwei Bedingungen erinnert

werden, die die Einlösung didaktisch schwierig machen: Die Aufgaben werden von den Schülern unterschiedlich aufgegriffen, und die Schüler versuchen unterschiedliche Leitideen zu realisieren (vgl. EDELSTEIN 1979). Vom Lehrer wird so ein hohes Maß an Individualisierung des Unterrichts erwartet. Er muß einen komplexen und toleranten Normhorizont haben, der es ihm erlaubt, auch noch unausgelegene Ideen der Schüler sowie ihre Fehler als Hinweise zu einer bestimmten Ausrichtung der Aufgabe und ihrer Lösung zu verstehen. Damit ist ein Verhalten ausgeschlossen, bei dem der Lehrer die Lösung als allein gültige vermittelt, die er selbst im Rahmen seiner pädagogisch-praktischen Entwicklungsaufgaben erarbeitet hat. Die Schüler erwarten Widersprüchliches: Ihre Ideen, die sie zu Kompetenzen entwickeln wollen, sollen ernst genommen und gefördert werden. Der Lehrer soll als erfahrener Fachmann sagen, ob diese Ideen realistisch sind. In der Folge wird erwartet, daß der Lehrer den Schüler vor Niederlagen in der Praxis bewahrt. Dort erleben die Schüler gelegentlich eine Bestätigung ihrer Ideen, häufiger aber eine Verunsicherung. In dieser Situation empfinden die Schüler die Hilfen der Praxis, aber auch die der Schule als Anpassungsempfehlungen oder Initiationszwänge, denen sie sich unterwerfen müssen. In einer solchen Zuspitzung kann es nur schwer zu fachlichen Orientierungen kommen, die gleichzeitig die Identität des Schülers sichern.

Das Dargestellte läßt sich an einem kleinen Beispiel plastisch machen: In der dritten Aufgabe haben wir bei einigen Schülern ein Muster prototypisch rekonstruiert, welches wir den „pädagogischen Diskursivisten“ nennen. Dieser Schüler geht von der Leiterfahrung aus, daß das pädagogische Verhältnis ein Herrschaftsverhältnis begründet. Seine Leitidee lautet: Es ist zur Selbständigkeit zu erziehen, indem so viel Selbstverständigkeit wie möglich in Freiräumen zugebilligt wird. Das pädagogische Handeln werde vor allem auf der Beziehungsebene wichtig. Dort müsse an die Interessen und Bedürfnisse der Betroffenen angeknüpft werden. Kommt es hier zu Konflikten, dann sei es die Aufgabe des Erziehers, möglichst herrschaftsfrei diese zu regeln. Dazu sei es notwendig, Argumentieren und Überzeugen zu lernen, dabei glaubhaft die Perspektiven der Kinder zu verstehen.

Bei dem Lehrer, der dieses Muster nicht teilt, weil er keine Möglichkeit seiner Professionalisierung sieht, wird der Schüler als Idealist kritisiert und auf die „Wirklichkeit“ hingewiesen werden. Für den Lehrer aber, der etwa die Verfahren der humanistischen Psychologie (ROGERS u. a.) kennt und der die Theorie der Freiräume selbst didaktisch füllen kann, besteht die Möglichkeit, dem Schüler Hinweise zu geben, wie er seine Vorstellungen zu einer pädagogischen Kompetenz erweitern könnte.

Die im Beispiel formulierte Forderung ist nicht utopisch. Mit einer schrittweisen Erweiterung des Normhorizonts und der fachlichen Kompetenz des Lehrers wäre jener Schüler zu fördern. Tatsächlich besitzt der Lehrer für einen konsequent entwicklungsfördernden Unterricht die grundlegenden Erfahrungen, denn seine Schüler sind ihm hinsichtlich ihrer Ideen und Orientierungen schon von ihren kritischen Rückfragen her gut bekannt. Oft fehlt die Fähigkeit zum immanenten Aufspüren der ansatzweise formulierten Ideen und ihrer individualisierten Aufnahme im Unterricht. Damit ist keine Aufforderung zum affirmativen Umgang mit den überschüssigen, praktisch noch nicht umgesetzten Vorstellungen verbunden. Denn es muß ja das Interesse des Schülers selbst sein zu lernen, wie die eigene überschießende Vorstellung in die sozialpädagogische Praxis zu vermitteln wäre. Das impliziert, daß der Lehrer den Schüler in seiner Vorstellung nicht nur ermutigt, sondern ihm auch die Schwachstellen offenlegt. Die Balance zwischen Ermutigung und Kritik dürfte hier die entscheidende didaktische Problemebene markieren.

4. Unsere Untersuchung befaßt sich schwerpunktmäßig mit der Rekonstruktion der Bildungsgänge der Schüler. Ohne dem Ergebnis hier vorgreifen zu können, soll zum Abschluß an zwei zentralen Problemen des Unterrichts die Schwierigkeit einer konsequenten Entwicklungsförderung jenseits des skizzierten Balance-Problems näher gekenn-

zeichnet werden. Im folgenden fasse ich nur Analysen des Kollegs Schulunterrichts zusammen. Die Strukturen ließen sich aber genauso auch in den anderen Schulformen identifizieren.

Mein erstes Beispiel bezieht sich auf den erziehungswissenschaftlichen Unterricht, der in relativer Distanz zur Praxis die Aufgabe hat, die Praxis systematisch zu erklären und über sie aufzuklären.

Die Verknüpfung dieses theoretischen Unterrichts mit den Entwicklungsaufgaben der Schüler in der Logik der skizzierten Entwicklungstheorie müßte folgendermaßen geschehen: Dem Schüler werden Entwicklungsmodelle und besondere theoretische Erklärungsversuche angeboten, die die typischen Wahrnehmungsprobleme von Kinderverhaltensweisen lösen helfen. In unserem Beispiel: Das Modell der kognitiven Entwicklung (etwa PIAGET) und das der Sozialentwicklung. Die Theorie müßte so vorgestellt werden, daß der Schüler lernen kann, an ihr sein Wissen zu prüfen und sie bei der Analyse von wahrgenommenen Problemen produktiv zu machen.

Beide Ziele sind im vorliegenden ersten Curriculumentwurf für die Kollegschule nur ansatzweise eingelöst. Selbst in der letzten Entwicklungsaufgabe, also dem Test, wie gut die Schüler eine Strategie ihrer Professionalisierung entwerfen können, gelingt es nur einem kleinen Teil der Schüler, sich entweder selbständig analysierend (also Hypothesen entwickelnd und diese verfolgend) oder mit direktem Bezug auf die gelernten Theorien dem vorgestellten pädagogischen Konflikt zu nähern. Ja, man muß präziser sagen, daß nur wenige darin eine hilfreiche Möglichkeit sehen. Ein großer Teil von ihnen ist in einer Klausur in der Lage, eine bestimmte Theorie zu reproduzieren und kritisch zu diskutieren. Außerhalb der Klausuren zeigen die meisten Schüler aber, *wie sie sich selbst* verhalten würden. Sie operieren dabei lieber mit dem eigenen, inzwischen praktisch erweiterten Alltagsverstand, ohne daß dieser deutliche Spuren ihrer theoretischen Beschäftigung zeigen würde. Der Grund hierfür ist zunächst im Unterricht zu suchen, der eine Tradition nicht abstreifen kann, die wir in der gymnasialen Oberstufe, in der Fachschule oder Fachoberschule finden.

Man unterrichtet etwa Psychoanalyse, weil die Schüler in ihrer naiven Zugangsweise diese für die Psychologie schlechthin halten und weil sie sich gerade von ihr einen Aufschluß erwarten, der Einblick in die eigene Person erwarten läßt. Die Schüler sind also hoch motiviert, indes nicht unbedingt mit Blick auf die Analyse der Situation ihrer Adressaten, sondern mit Bezug auf die eigene Person. Der theoretische Unterricht umfaßt in der weit verbreiteten „Standardform“ lediglich eine knappe Vorstellung der Entwicklungsphasen nach FREUD (anal, oral, genital) mit kleinen Beispielen (Fritz wird das Töpfchen lobend oder einfach so weggenommen...). Hinzu kommt eine knappe Vorstellung der Freudschen Topik. Abschließend wird die Theorie hinsichtlich ihrer Nutzenanwendung für die erlebten Praxisprobleme (in der Regel) negativ bewertet. Im günstigen Falle wird auf den historischen Fortschritt aufmerksam gemacht, der in der öffentlichen Akzeptanz der frühkindlichen Sexualität liegt. Damit hat es sein Bewenden. Die Schüler sind enttäuscht. Sie bekommen weder Aufschluß über sich, noch erfahren sie, wie man ansatzweise mit Hilfe der Psychoanalyse kindliches Verhalten verstehen könnte. Schließlich lernen sie auch nicht methodisch einen Zugang zum kindlichen Bewußtsein. Mit Blick auf das umfangreiche Lernprogramm wird statt dessen weiter fortgeschritten, etwa zu Lerntheorien. Dort kommt es zur gleichen Erfahrung.

Im Verlaufe des Bildungsgangs erwerben die Schüler ein mehr oder weniger umfangreiches passives Vokabel-Wissen. Die in unserer Untersuchung theoretisierenden bzw. analysierenden Schüler sind die Ausnahme von dieser Regel.

Dabei sind die Schüler mit großer Wissenschaftsgläubigkeit in den Bildungsgang eingetreten. Sie gehen lange davon aus, daß es zu pädagogischen Problemen *eine* richtige

wissenschaftliche Erklärung gibt. Dieser Glaube überdauert bei vielen Schülern die Zeit, in der sie selbst schon die skizzierte Erfahrung gemacht haben. Der Lehrer bemüht sich demgegenüber, den „Positivismus“ der Schüler zu problematisieren. Für ihn ist es wichtig, daß der Schüler auf den pädagogisch-normativen Bezugspunkt achtet, der die Erklärung bestimmt. In diesem Sinne wird das Normbewußtsein der Schüler geschärft. Da diese aber den Bezug zu den Problemen nicht schaffen, die sie erklärt haben wollen, verdichtet sich mit der Zeit der Eindruck großer Beliebigkeit der wissenschaftlichen Theorie: Aus ihr ist im Endeffekt nichts zu lernen.

Das zweite Beispiel zum Mißlingen der Verbindung von fachlicher Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung bezieht sich auf das Fach, das im Bildungsgang vor allem die Aufgabe hat, die Praktika der Schüler vorzubereiten, zu begleiten und auszuwerten. Während die Enttäuschung der Schüler im theoretischen Unterricht begrenzt bleibt, weil die getreue Reproduktion und kritische Diskussion vorgestellter Theorien in einer Klausur mit einer guten Note belohnt wird, kommt es im „Didaktik-Methodik-Unterricht“ zu einer direkten Thematisierung der Persönlichkeit des Schülers. Denn ein Teil der zu vergebenden Note bezieht sich auf das Verhalten, das der Schüler während eines didaktischen Versuchs in der Praxis zeigt. Im Lehrplan sind solche „Referendarstunden“ vorgesehen. Der Streit um Sinn oder Unsinn dieser Praxis-Versuche stellt einen „Roten Faden“ im Unterricht dar. Dabei sind es vor allem die folgenden Aspekte, die als Hindernisse bei der Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung angesehen werden: Zur Aufgabe des beurteilenden Lehrers gehört es, dem Schüler zurückzumelden, in welcher Weise er sich wo pädagogisch unangemessen verhalten hat. Nur sehr ich-stabile Schüler beurteilen entsprechende Kritik des Lehrers gelassen, gleichsam als „kollegiale Tips“ zur Verbesserung ihres Interaktionsverhaltens. Häufiger verstehen die Schüler die Kritik als Urteil über ihr eigenes Sozialverhalten („Die kleine Nicole haben Sie völlig unbeachtet gelassen; Sie scheinen Schwierigkeiten zu haben, sie anzunehmen?!“). In ihrer Bedrängnis kommt es zu der Gegenreaktion, den Lehrer radikal unter die sozialen Normen zu verpflichten, die dieser auf sie angewandt hat. Scheitern die Lehrer dabei (und davon ist auszugehen), dann verliert ihre Kritik an Legitimität.

Das Angebot erscheint zudem als unpädagogisch, weil es den Schüler aus dem kontinuierlichen Aufbau einer Beziehung zu den Adressaten und ggf. aus gerade laufenden Aktivitäten herausreißt. Die kleine didaktische Aktion soll extra für den Besuch ausgebaut werden, und sie hat an dem dafür festgesetzten Termin stattzufinden. Das gilt unabhängig von der Situation der Kindergruppe. Das Angebot gilt dann als erfolgreich, wenn gemäß detaillierter Planung gehandelt wurde. Folglich überwiegen solche Aktivitäten, bei denen der Schüler sichergehen kann, daß die Kinder mitmachen, daß sie in der zur Verfügung stehenden Zeit realisiert werden können und daß sie vom Anspruchsniveau her leicht zu steuern und zu bewältigen sind. So wird immer wieder eine Kleinigkeit gebastelt, eine Bilderbuch-Betrachtung oder ähnliches durchgeführt. Die Schüler planen mithin *keine Aktion*, die auf ihre aktuellen Entwicklungsaufgaben Bezug nimmt. Auch bleibt die Anregung aus, die eigene Orientierung zu erproben. Die Schüler erleben die Besuche der Lehrer somit nicht als Gelegenheiten, mit diesen über die Formulierung und Erprobung der eigenen Orientierungsmuster zu sprechen. Im Gegenteil kann es dazu kommen, daß der Lehrer versucht, schon mit Blick auf die Reaktion der Praxisstellen den Schüler von ggf. dysfunktionalen Ideen abzubringen. („Warten Sie doch ab, bis Sie in einer Praxisstelle Ihrer Wahl sind und im Berufspraktikum arbeiten, dann können Sie systematisch solche Dinge verfolgen!“)

Mit beiden Beispielen soll nicht behauptet werden, die Wirkung der Schule sei durchweg negativ. Manchmal knüpft die Theorie voll an die Fragen der Schüler an. Bestimmte normative Rückfragen werden beantwortet, der Lehrer wirkt als Person, seine vielen technischen, häufig auch emotional aufmunternden Hinweise sind in ihrer Relevanz nicht zu unterschätzen. Der Schüler, der in seiner pädagogisch-didaktischen Orientierung das verfolgt, was der Lehrer kompetent vormacht, wird von diesem gefördert. Schließlich ist auch bei inhomogenen Klassen erheblich, daß viel Zeit zur Verfügung steht, mit Mitschülern die Praxiserfahrung auszutauschen und zu bewältigen. Aber gerade das Letztere ist die eigene Leistung der Schüler. Die Schule bietet hierfür einen Rahmen; Unterrichtsveranstaltungen führen in der Regel nur zu Erzählungen aus der Praxis, münden nicht in Analysen erlebter Praxis, so daß die Wirkungen der Schule nicht als intentional gesteuerte Förderung der Schüler beschrieben werden können.

Auf den ersten Blick mag es nun verwundern, daß die Schüler zu einem guten Teil trotz dieser negativen Bedingungen recht elaboriert die angestrebte Zielkompetenz erreichen, d. h. sowohl ein Modell der Berufsrolle, eine Kompetenz zur pädagogischen Fremdwahrnehmung, ein Konzept pädagogischen Handelns und eine Überlegung zu dessen Professionalisierung erarbeiten. Indes nur auf den ersten Blick und nur unter der Voraussetzung mag das verwundern, wenn man Schule überhaupt den entscheidenden Stellenwert für die Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung zuweist. Wenn man davon ausgeht, daß die Schüler auch die Entwicklungsaufgaben als entfremdete Lernanforderungen der Schule erleben, dann müßte in der Tat der positive Verlauf der Kompetenzentwicklung erstaunen. Gerade aber weil die berufliche Orientierung bei fast allen Schülern zur eigenen Perspektive wird, kann der Schüler bei der Lösung seiner Entwicklungsaufgaben die eigene Kompetenzentwicklung in die Hand nehmen. Dabei entwickelt sich seine Handlungskompetenz stärker als seine Fähigkeit, auch analytisch die Probleme der Praxis zu erklären. Dies ist ein wichtiger Grund, warum die Schüler in ihrem Berufspraktikum schnell in Krisen geraten. Neben dieser Gruppe sich produktiv entwickelnder Schüler gibt es eine andere, die angesichts der dargestellten Konflikte der Ausbildung in Resignation verfällt und die uns am Anfang selbstbewußter, offener und perspektivenreicher begegnet ist als gegen Ende der Ausbildung. Schließlich gibt es eine dritte Gruppe, die die Widersprüchlichkeit von Anspruch und Wirklichkeit in der eigenen Person und im System Schule nicht bewältigen kann und um ihrer Identität willen entweder die Ausbildung abbricht oder sich auf den studienbezogenen Aspekt beschränkt und die Anforderungen der Schule nur noch zum „Schein“ erfüllt. Diese Schüler übernehmen die Entwicklungsaufgaben nicht mehr als eigene Aufgaben. Hier wird durch das schulische Curriculum kein Beitrag zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung eingelöst.

5. Zwei Schlußbemerkungen: Die kritischen Resultate der ersten Jahre eines Schulversuchs sind einseitig so berichtet, als ob es sich um rein schulisch bedingte Prozesse handele. Davon kann natürlich keine Rede sein, da kein Schüler seine Identität beliebig in gesellschaftliche Teilbereiche aufspalten kann. Die vorgenommene Verkürzung müßte so durch die Wirkungsanalyse außerschulischer Faktoren, insbesondere über die Wirkung anderer altersspezifischer Entwicklungsaufgaben aufgehoben werden. Hier kommt vor allem der Aspekt der politisch-moralischen Sozialisation in diesem Lebensalter in den Blickpunkt.

Das Augenmerk wurde auf die kritischen und nicht auf die ebenfalls feststellbaren positiven Resultate der ersten Jahre des Schulversuchs gelegt. Das könnte so mißverstanden werden, als ob die Evaluateure sich enttäuscht von der Kollegeschule distanzieren

würden. Davon kann aber keine Rede sein. Im Gegenteil: Die kritische Analyse ist die notwendige Voraussetzung dafür, daß die Ausbildung in ihrer pädagogischen Qualität verbessert wird und sie dadurch ihren pädagogischen Rechtsgrund behaupten kann. Die Schüler haben uns aufgefordert, dies kritisch aus ihrer Schule zu berichten. Auch die Lehrer sind offen für eine solche Kritik; aber diese Kritik muß und wird eingebunden sein in Bemühungen zur Curriculumrevision und Lehrerfortbildung. Auf solche Formen der Handlungsorientierung ist und bleibt die Evaluationsstudie bezogen und verpflichtet (vgl. etwa beispielhaft BREMER u. a. 1981, <sup>2</sup>1982).

### *Literatur*

- BREMER, U. u. a.: Das revidierte Erzieher-Curriculum. Bd. 1. Neuss/Münster 1981, <sup>2</sup>1982.  
EDELSTEIN, W.: Lernen ohne Zwang? In: Neue Sammlung 20 (1980), S. 430–449.  
FISCHER, H.: Identität in der Erzieher-Ausbildung. Düsseldorf 1980.  
GRUSCHKA, A. u. a.: Kompetenzentwicklung in Bildungsgängen. Entwicklungsaufgaben. Deutungsmuster. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1 (1981), S. 269–289.  
KULTUSMINISTER NW: Empfehlungen zum Fach Erziehungswissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. Köln 1981.  
WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG KOLLEGSCHULE (Erzieher-Studie): Die vier Entwicklungsaufgaben des Bildungsgangs – ihre Nachstellung durch Evaluationsaufgaben. Münster 1981 (a).  
WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG KOLLEGSCHULE: Die Lernbiographien von Kollegschülern – Durchführungsverfahren und erste Ergebnisse lernbiographischer Interviews. Münster 1981 (b).  
WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG KOLLEGSCHULE: Unterrichtsanalysen zur Erzieherausbildung der Kollegschule. Münster 1983.

#### *Anschrift des Autors:*

Dr. Andreas Gruschka, Hörsterstr. 21, 4400 Münster