

Glück, Gerhard

Basisqualifikation "Unterrichten". Ein Versuch, sie am Ende des 5. Semesters zu erreichen

Die Deutsche Schule 96 (2004) 4, S. 438-454



Quellenangabe/ Reference:

Glück, Gerhard: Basisqualifikation "Unterrichten". Ein Versuch, sie am Ende des 5. Semesters zu erreichen - In: Die Deutsche Schule 96 (2004) 4, S. 438-454 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274303 - DOI: 10.25656/01:27430

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274303>

<https://doi.org/10.25656/01:27430>

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, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Gerhard Glück

Basisqualifikation „Unterrichten“

Ein Versuch, sie am Ende des 5. Semesters zu erreichen¹

Unter Implizitem Wissen versteht man in der neueren wissenschafts-theoretischen Diskussion eine Fähigkeit bzw. ein Können eines Menschen, das sich im Vollzug zeigt. Der Professionelle dieses mehr oder weniger erfolgreichen Handelns kann es nicht mit Worten oder abstrakten Zeichen so vollständig erklären, dass ein Novize es ebenso oder näherungsweise so gut ausführen kann (zur Definition und Regeln vgl. das Lehrbuch Bednorz/Schuster 2002, S. 107 – 129).

Beispiele: Schwimmen und Radfahren lehren oder einer Gruppe Kinder in den Ferienbetreuung eine Geschichte erzählen, die diese fesselt oder ein unbekanntes Lied mit einer Schulklasse einüben.

Diese Erkenntnis ist nicht gerade neu (vgl. Herbart 1982, S. 125), in der Lehrerinnenausbildung² – im Zuge der Anhebung der sog. „Wissenschaftlichkeit“ in den 60er Jahren wurde sie in der Deutschen Erziehungswissenschaft erfolgreich verdrängt. Die Hoffnungen auf ein solideres Fundament der Gestaltung des Unterrichts richteten sich auf eine generalisierbare empirische Forschung. Auch ich teilte diese Erwartungen an die sich entwickelnde experimentelle Forschung, bis ich beweisen konnte, wie wenig und mit welcher unsicheren Schätzungen eine Aussage in der Unterrichtsforschung zuverlässig zu generalisieren war (Glück 1987).

In meinem Beitrag skizziere ich eine Variante der Lehrerausbildung, die für das bewusste Imitieren und unbewusste Lernen einen größeren Raum anbietet. Ohne dies im Einzelnen ausführen zu können, beziehe ich mich in meiner Basis auf die in neuerer Zeit wiederbelebten Wissenschafts-Theoretiker Fleck (1896 – 1961) und Polanyi (1891 – 1976), die Psychologen Reber und Neugebauer und – pars pro toto für die Neurologie – auf den in Ulm lehrenden Manfred Spitzer. Die Gedanken von Michael Polanyi und Ludwik Fleck habe ich erst durch die profunde Habilitationsschrift von Georg Neuweg (1999) kennen gelernt.

1 Die Gewährung eines Forschungssemesters im SS 2003 durch die Universität zu Köln ermöglichte mir das Studium der Werke von Ludwik Fleck und Michael Polanyi. Meinen Mitarbeiterinnen Sonja Bauernfeind, Annette Forkel und Almut Schroer danke ich für viele Diskussionen. Gisela Schwarze hat die 1. bis 4. Fassung meines Aufsatzes geduldig gekürzt und wieder erweitert.

2 Um die weibliche und männliche Form anzusprechen und den Text doch flüssig lesbar zu gestalten, benutze ich im Folgenden beide Formen alternierend. Immer sind beide Geschlechter gemeint.

1. Implizites Können bei Lehrerinnen

Der Lehrer-Professionsforscher Rainer Bromme (1992) erkennt aus eigenen und vielen anderen Untersuchungen:

a) In der Regel verwenden erfahrene deutsche Lehrer keines der didaktischen Modelle, die ihnen im Studium nahegelegt wurden. Die typische Unterrichtsvorbereitung (im Durchschnitt für eine 45-Stunde dauert sie 15 Minuten) *enthält nicht die klassischen Schritte eines Problemlöseprozesses: Zielanalyse, Mittelanalyse, Hypothesenauswahl und -bewertung, schließlich eine Entscheidung* (S. 2). Wenn ein Ablauf, eine Strategie bzw. Dramaturgie gefunden ist, klärt sich das andere in der Handlungsvorbereitung sehr zügig – innerhalb weniger Minuten!

b) Experten können „gekonnt“ und „intelligent“ handeln, aber das *Wissen, das sie dazu benötigen, häufig nicht vollständig angeben, ... nicht genau (genug) erklären. ... Sie vermitteln ihr Können ihren Lehrlingen besser weiter, indem sie es praktizieren und begleitend erklären* (Bromme 1992, S. 121, ebenso auch Donald Schön 1983). Dieses implizite Wissen – Bromme greift hier im Anschluss an englisch-sprachige Autoren auf Polanyis „Tacit Knowledge“ zurück – ist nicht aus einer anfänglichen bewussten Aufmerksamkeit im Verlauf von Übung und Automatisierung herabgesunken. „*Es unterscheidet sich vielmehr inhaltlich und seiner Struktur nach von dem expliziten Wissen, das in Form von Regeln und Theorien verbalisierbar ist*“ (Bromme 1992, S. 121; ähnlich die in Finnland von Kansanen und Meri wertgeschätzte Studie von Freema Elbaz 1983, vgl. Teil 4). Auch Frank-Olaf Radtke (1996, S. 106) bestätigt diese Differenz durch den Bezug zu Gilbert Ryles „Begriff des Geistes“ (1969, S. 28). „*Es gibt ... viele Tätigkeiten ..., die unmittelbar geistige Eigenschaften darstellen, jedoch weder intellektuelle Operationen noch ihre Wirkung sind*“, das „*Kognitive Unbewusste*“ (nach Reber).

Aus ihrer Kritik aufwändiger Forschungen zur künstlichen Intelligenz in der US-amerikanischen, insbesondere militärischen Forschung kommen die Brüder Dreyfus zur selben Schlussfolgerung: „*Wenn keine außergewöhnlichen Schwierigkeiten auftauchen, lösen Experten weder Probleme, noch treffen sie Entscheidungen, sie machen einfach das, was normalerweise funktioniert*“ (Dreyfus/Dreyfus 1987, S. 55).

Die allgemeine Erkenntnis aus (a), (b), Dreyfus und Schön: *Praktiker und Wissenschaftler gleichen sich in der Art, eine Aufgabe zu bewältigen, sie benötigen Denken und Intuition*. Für die Erwachsenenbildung resümiert Bettina Lemke (2003, S. 74) in einem Sammelreferat:

„*Die nichtbewusste Wahrnehmung hat eine größere Kapazität, ist schneller und sensibler als bewusste Wahrnehmung. Sie kann Muster (Gestalten, Erg. G.G.) erkennen, ist unabhängig von bewusster Aufmerksamkeit und kann Informationen außerhalb der normalen Wahrnehmungsschwellen erfassen.*“

Dagegen setzt die Psychologin Hilde Haider (2000, S. 188) aus der Perspektive der experimentellen Psychologie ihre Skepsis: Es gebe weder eindeutige empirische Belege über die „*Existenz impliziten Wissens*“ noch dagegen. *Durch Empirie könne möglicherweise keine gesicherte Abgrenzung beider Wissensarten bewiesen werden*, wie auch bei manchen anderen Dichotomien.

2. „Meisterlehre“ in der Lehrerbildung

Ludwik Fleck und Michael Polanyi halten eine Meisterlehre mit Unterordnung des Novizen für unumgänglich, um in die Wissenschaft eingeführt zu werden. Eine Art „*Initiation*“, bei der *nicht der Zweifel am Anfang steht*, sondern das Üben und Lernen am Modell wird notwendig sein, um die guten Fähigkeiten annäherungsweise zu erwerben, die ein Könnler in seinem Gebiet zeigen kann. In den Kunst-Fächern wie im Handwerk ist der „*Meister*“-Begriff angesehen und es gibt „*Meister-Kurse*“, für die man sich erst mal qualifizieren muss. Warum ist im deutschen Sprachgebrauch der Begriff „*Lehrer*“ nicht so hoch angesehen wie in der asiatischen Kultur?

Der Norwegische Dozent Kaare Skagen hat in Hessen die Referendar-Ausbildung beobachtet und in seinem „*Material*“ waren die Beziehungen zwischen Mentoren und Fachleiter weitgehend nicht von einem Diskurs der Offenheit und der guten Argumente geprägt und auch nicht von der Suche nach dem besten Argument“ (Skagen 2003, S. 361). „*Eine kritische Rehabilitation des Prinzips, von einem Meister zu lernen, der Referendarinnen in eine Kultur des Lernens (einführt – Erg. G. G.), dürfte sich produktiv auswirken*“.

Die Schweizer Lehrerforscher Messner/Reusser verwenden den Begriff „*Meisterlehrer*“ (als synonym für Expertenstadium) positiv: Ein Experte handelt „*flüssig und quasi-automatisch; an die Stelle aufwändigen, reflexiven Problemlösens und des Fällens planvoller Entscheidungen tritt in kritischen Handlungssituationen das sofortige Erkennen bzw. Sehen der „richtigen“ Struktur: der Experte, der eine pädagogisch-didaktische Handlungssituation wahrnimmt, erkennt sofort, was zu tun ist und handelt scheinbar anstrengungsfrei so, dass es in der Regel einfach funktioniert*“ (2000, S. 163). Das ist ohne die Polanyischen Begriffe zu benutzen eine Darstellung des impliziten Modus des Handelns mit „*quasi-automatisch*“, „*scheinbar anstrengungsfrei*“, und „*sofortiges Erkennen bzw. Sehen*“. Kahlert (2004, S. 92 ff.) unterscheidet prozedurales vom deklarativen Wissen. Das Prozedurale erweise sich „*erst im Vollzug ... als persönliches Könnenswissen*.“

Die Österreicher Mayr und Teml (2003, S. 136 und 147) setzen sich vom *Vor- und Nachahmen* einer indoktrinierenden „*Meisterlehre*“ der Lehrerbildungsanstalten ab, sehen andererseits im Rahmen einer schulpraktischen *Lernwerkstatt* die „*Meisterlehre*“ „*wieder zu ihrer Geltung kommen, wenn Ausbildungslehrerinnen – über bloßes Vor- und Nachahmen hinausgehend – den Studierenden den Blick für ihre didaktischen Konzepte und pädagogischen Überzeugungen öffnen*“ (S. 147). Dagegen plädieren Boness/Hoffmann/Koch (2003, S. 226 f.) für die distanzierte Sicht des Novizen auf die Praxis. Sie sehen die Gefahr – „*angeregt durch das enorme implizite Wissen des Mentors oder der Mentorin – sich übereilt in ein Meister-Novize-Verhältnis zu begeben. In dieser Lage schauen sie dem Meister zu und bemühen sich, dem Beispiel nachzueifern, um bewusst-unbewusst die Kunst zu lernen*“.

Ich sehe die Gefahr nicht, wenn die Unterrichtsstunde des Meisters ebenso – wie die der Novizen – in einer Zeitstunde nach Schlee u. a. 1999/2001 reflektiert wird. Das Nachahmen gelingt auch nur dann, kommt gut bei Schülerinnen und Hospitantinnen an, wenn es zur Persönlichkeit passt.

Heinrich Roth, der als 14-Jähriger in das Lehrer-Seminar Künzelsau 1920 eintrat, erinnerte sich 1973 aus Anlass des 100-jährigen Bestehens dieser Ausbil-

dungsstätte an die Meister der Unterrichtskunst: „Bei aller Kritik, die wir heute daran üben, eins ist sicher: nie mehr war die Lehrerbildung *so nahe am Alltag des Schullehrens*, und noch nie war so oft eine Unterrichtsstunde zu einem Kunstwerk, zu einem Kabinettstück ausgeformt worden ... Es war also auf die Meisterlichkeit der Personen gestellt, nicht auf die Sache“ (Roth 1975, S. 825).

Bei aller – aus damaliger Sicht berechtigten Kritik an der Niedrighaltung des Volksschullehrerstandes und damit des einfachen Volkes durch die geistliche Schulaufsicht (bis 1918) – anerkennt Roth die Meister der Unterrichtskunst ohne einen Hauch von Abwertung: Er nennt Albert Schumann einen Pädagogen, „jener Meisterlichkeit, die in ihrer Person die Einheit von Theorie und Praxis verkörperten. Er hielt jene Meisterlektionen, die unvergessen bleiben, weil sie künstlerische Gestaltung waren, die den Schüler ebenso ergriffen wie die zuhörenden Seminaristen und Lehramtskandidaten, ja Gäste der Stadt drängten sich zu den Stunden. Noch höre ich den Schluss der Geschichtsstunde über den Russlandfeldzug und die Völkerschlacht bei Leipzig, die er mit Heinrich Heines Lied „Die Grenadiere“ beendete: „Der Kaiser, der Kaiser gefangen ...“ Ich habe in dieser Hochform keinen Unterricht – Unterricht als Kunstform – mehr gesehen“ (a. a. O.).

2.1 *Theorielos die Kunst des Meisters erwerben?*

Es geht mir bei meinem Vorschlag einer Einrichtung „wöchentlich ein Tag Schulpraxis“ nicht um das „An-die-zweite-Stelle-Setzen-der-Theorie“, des kognitiven Bewusstseins. Der Anteil der Semesterwochenstunden Praxis/Theorie soll in den ersten fünf Semestern 4 : 16 betragen, also überwiegt die Theoretische Lehre mit 80 %. Wenn man die sechs Wochen Kompakt-Praktika und den Aufwand für die Vorbereitung und Beratung der Unterrichtsstunden mit berücksichtigt, wird sich ein Verhältnis von 25 % bis 30 % Praxis zu 70 % bis 75 % Theorie in den ersten 5 Semestern ergeben. Dagegen sind dann die abschließenden zwei Semester mit der Examensarbeit und den Prüfungen wieder ganz der Theorie gewidmet. Allerdings: auch in den Vorlesungen und Seminaren der Dozenten wird explizit UND implizit (unbewusst!) gelernt!

Die Erziehungswissenschaftler der hessischen Universitäten halten als eine von drei Dimensionen „die Vorbereitung von *Handlungsfähigkeiten und Routinen* mit eigenen konkreten Tätigkeiten, die theoriebezogen analysiert werden, für wichtig. Sie halten es zumindest für „denkbar“, dass Studierende intensiver als bisher“ ... „in praktische und verantwortungsbewusste Tätigkeiten in einer Schule eingebunden werden und ihre Erfahrungen in der Universität interpretieren können“ (KEhU 2004). In seinem Plädoyer für das Kind fordert Schlömerkemper (2003, S. 8) die Prioritäten anders zu setzen: „Pädagogische Kompetenzen von Lehrerinnen ... sind nur dann in anspruchsvoller Weise zu entwickeln, wenn sie von Anfang an angebahnt, gründlich fundiert, differenziert entfaltet und habituell gefestigt werden.“

Und – im Kontrast zu Duncker, Bräuer und Bonnes u. a. – halte ich beides für möglich, Theorie zu begreifen und eine Verhaltenssicherheit vor einer Klasse im Erst-Studium zu erwerben. Bräuer (2003, S. 495) wendet sich – mit rezeptologischem Praxisbezug – recht polemisch gegen die universitäre Praxisausbildung. Es ist offensichtlich vielen Pädagogen nicht vorstellbar, dass am konkreten Fall einer gehaltenen Unterrichtsstunde viele Alternativen in einer kol-

legialen Gruppe erfunden werden können, ohne dass dies zum Schema „Bei Fall A ist Handlung B indiziert“ mechanistisch praktiziert werden müsste.

2.2 TIMSS, PISA, IGLU und die Lehrer-Ausbildung

In Ländern, in denen eine Schulpraktische Ausbildung im Erststudium mit selbstständigem Unterricht unter Anleitung üblich ist und beratend begleitet wird – wie in Akademien der Schweiz und Österreich und Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg sowie finnischen Universitäten – sind in der Regel auch die messbaren Schulleistungen bei TIMSS und PISA deutlich höher, auf jeden Fall höher als der Durchschnitt aller deutschen Bundesländer.

Meine Hypothese: Diese besseren Lernerfolge sind zum Teil auf eine Beachtung und Förderung der „*Kunst des Unterrichtens*“ im Studium durch gute Mentoren und das in der Schulpraxis mit-betreuende und beratende Hochschulpersonal bedingt.

Der deutsche Lehrer-Nachwuchs gelangt im Vergleich zu den meisten Europäischen Ländern, zwei bis drei Jahre später in eine verantwortliche und voll bezahlte Unterrichtspraxis. Deshalb skizziere ich in Teil 3 eine Folge von Lernschritten, die nach 5 Semestern zur befriedigenden Basisqualifikation „*Unterrichten!*“ führt und innerhalb 4½ Jahren zur zweiten Dienstprüfung führen wird. Gegenüber der bisherigen Normalausbildung in den Deutschen Bundesländern, werden die Lehrer *ein Jahr früher in den vollen Schuldienst eintreten*. Verglichen zu den aktuell diskutierten *BA/MA-Modellen* werden die Lehrer *1,5 bis 2 Jahre eher voll verantwortlich in den Schuldienst eintreten können*.

3. Studieren in einer Universitäts-Ausbildungsschule

Jede Hochschule, die eine Lehrerinnen-Ausbildung anbieten möchte, errichtet eine Ausbildungsschule auf dem Campus oder beauftragt eine bestehende Schule in unmittelbarer Nähe (höchstens 5 Minuten Fußweg). An diesen Schulen wären dann fast ausschließlich besonders qualifizierte Lehrer mit einer (30 – 90 Tage) Beratungsausbildung tätig, deren Lehrerdeputat um 1/4 ermäßigt und die durchschnittlich 1,5 Gehaltsstufen höher besoldet werden.

Dann kann in fünf Semestern eine „basale Lehrfähigkeit“ erreicht werden, die vor einer Prüfungskommission durch selbstständige Gestaltung zweier Unterrichtsstunden in zwei verschiedenen Fächern beraten und mit Values (Noten) beurteilt wird. Im 1. bis 3. Semester wird nur qualitativ beraten. Im 4. und 5. Semester werden Bewertungen für den gehaltenen Unterricht erteilt, die zu je einem Drittel in die Note der Lehrfähigkeits-Bescheinigung (siehe Abb. 1 auf S. 446) ins Endzeugnis eingehen. Andreas Dick (1996, S. 109) schlägt eine ähnliches Modell in der „klassischen Form der Meister-Lehrling-Tradition“ vor.

Nach dieser Ausbildungsphase kann der Vorbereitungsdienst auf ein Jahr verkürzt werden. Innerhalb dieses Jahres kann der Anwärter mindestens 6 Stunden des Fachunterrichts selbstständig übernehmen. Für ein anderes Drittel der Woche ist er einer Mentorin zur Hospitation zugeteilt und unterrichtet gelegentlich in den Klassen der Mentorin, wobei für 10 – 15 Stunden im ganzen Ausbildungsjahr eine ähnliche Beratung und Bewertung wie im 2. und 5. Semester des Studiums mit Bewertung stattfindet. Für die Referendarzeit liegt nach Schlee (1999) eine hohe Akzeptanz dieses Modells vor.

3.1 Stufenweiser Aufbau der Kunst des Unterrichtens

1. Semester

Organisation: Gruppen von 8 Studierenden werden von jeweils einem Ausbildungs-Lehrer an einem Vormittag je Woche in einer Schulklasse betreut. Sie nehmen an drei Unterrichtsstunden beobachtend teil, an die sich nach einer Pause von 15 Minuten 90 Minuten für Rückblick und Ausblick auf den nächsten Vormittag anschließen. Ein Dozent der Hochschule wird je nach freiem Lehrdeputat mindestens für ein halbes, besser ein ganzes Semester an der Gruppe teilnehmen und muss sich auch *mit mindestens zwei gehaltenen Unterrichtsstunden – wie der Ausbildungslehrer – vor den Studierenden zeigen.*

Durch die Einbindung bzw. Teilnahmepflicht des Mittelbaus und aller Professorinnen der Hochschule in diese schulpraktische Ausbildung an ein bis zwei Vormittagen erwarte ich einen *Aktualitätsschub für die Seminarthemen.* Durch diese jede Woche neue Konfrontation mit den Problemen und Lösungen der Praxis werden die HochschullehrerInnen ihre Themen realitätsnäher und konstruktiver für die Studierenden auswählen und gestalten können. *Statt „trägem Wissen“ wird lebendige Erfahrung in die Seminare notwendig einfließen, „kontextgebundenes“ und „situiertes“ Lernen wird möglich (Messner/Reusser 2000, S. 284; vgl. Gruber u. a., S. 143f.).*

Nach drei bis vier Wochen können die Studierenden – im ersten Semester noch auf freiwilliger Basis – kleinere Aufgaben im Unterricht übernehmen, z. B. für 10 bis 20 Minuten oder bis zu einer ganzen Stunde den Unterricht vor der Klasse selbst leiten. Das Beratungsmuster von Schlee wird eingeführt und die Ausbildungslehrer wie auch die Hochschullehrer lassen sich nach demselben Verfahren im Gespräch beraten und fragen; eine Benotung ist nicht vorgesehen³. Eine Beurteilung in Form von Noten oder Values für Studierende soll keinesfalls im 1. bis 3. Semester erfolgen. Es werden nur Credits für die Anwesenheit und die gehaltenen Stunden vergeben. Es ist ein *Probearbeiten, es soll ermutigen und in einem möglichst angstfreien Raum stattfinden.*

2. Semester

Organisation: An zwei Vormittagen sind je vier Novizen in der Ausbildungsschule und gestalten je zwei Stunden; insgesamt in den 13 – 15 Wochen eines Semesters mindestens 8 Stunden. Für *jede Unterrichtsstunde, ob vom Lehrer oder Novizen gehalten, wird eine Zeitstunde für die Beratung eingeräumt.* In dieser Zeit kann auch schon die nächste Aufgabe, die eine Woche später zu bewältigen ist, angesprochen und geplant werden – auch durch Ideen Sammeln

3 Ausbildungslehrer und Dozentinnen haben in der Regel eine 1. und 2. Dienstprüfung mit schulpraktischen Noten schon absolviert. Zur Einstellung in die Hochschule wird wiederum eine Unterrichtsstunde vor einer Berufungskommission gehalten (wie in Baden-Württemberg an Pädagogischen Hochschulen üblich). Mindestens einer, besser beide – Lehrer und Dozentinnen – haben mindestens eine 30-Tage angefangene, besser eine abgeschlossene 90-Tage-Beratungsausbildung mit Zertifikaten anerkannter Institute. Und die Dozentinnen der Hochschule haben mindestens 2 Jahre zusammenhängende Schulpraxis nach dem Referendariat nachzuweisen.

der ganzen Gruppe nach Art des „Brain-Stormings“! Wenn diese konsequente *Teamarbeit* von Studierenden akzeptiert wird und von ausgebildeten Beratern in den folgenden Semestern geleitet wird, genügen 6 Kompakt-Wochen Praktika in Schulen⁴. Nach dem zweiten, spätestens nach dem dritten Semester, folgt das 3- oder 4-wöchige Praktikum an einer Schule außerhalb der Universität. Die Schulleitung dieser Schule sollte darauf achten, dass eine *Lehrkraft den Novizen betreut, die ihn fördern und fordern* kann und dafür auch ein angemessenes Honorar für die Mehrarbeit (150 Euro für die 3 Wochen zusätzliche Mehrarbeit) erhält oder eine entsprechende Stundenentlastung.

3. Semester

Organisation: Eine Gruppe von acht Novizen ist zwei Vormittage in der Schule und jeder von diesen hält zweiwöchentlich eine selbstständige Unterrichtsstunde, evtl. auch eine Doppelstunde. Wie schon im 2. Semester werden am Vormittag nur zwei Stunden Unterricht von den Novizen gehalten, anschließend 120 Minuten für eine ungestörte Beratung mit einem Ausbildungslehrer und einer Dozentin in der ganzen 8er-Gruppe, wenn vom Stundenplan der Hochschule möglich, sonst in der 4er-Gruppe. Ausbildungslehrer und Dozentinnen führen ab und zu (jeder mindestens 2 Stunden je Semester) eigenen Unterricht im Beisein der Novizen durch und lassen sich nach dem gleichen Beratungsmuster in der Gruppe beraten. Keinesfalls sollten die lange vorbereiteten Lieblingsthemen der Lehrer und Dozentschaft dabei „vorgeführt“ werden. Das Thema wird vom Fortgang des Lernens der Klasse und vom Stoffverteilungsplan her formuliert; auch die Novizen können ein Thema für die nächste Woche dem Dozenten vorschlagen.

Jeder Lehramtsstudent hat nach dem 3. Semester mindestens 12 selbstständige Unterrichtsstunden vor der Gruppe absolviert. Wenn der Ausbildungslehrer anbietet, eine Phase zu übernehmen, worin der Novize sich unsicher fühlt, Entlastung wünscht und dann wieder an den Novizen abgibt oder selbst zu Ende führt, wird dies keinesfalls negativ bewertet. Manchmal ist es angebracht, Hilfe anzufordern, anstatt sich selbst zu überfordern!

Am Ende des 3. Semesters wird zusammen mit den Praxisleistungen des zweiten Semesters und dem Bericht aus dem Blockpraktikum des Mentors eine Einzel- oder Gruppenberatung angesetzt, die zu qualitativen Empfehlungen führen wird:

- Wo liegen die Stärken des Novizen?
- An welchen besonderen Aufgaben könnte er sich in den nächsten Semestern erproben?
- Was sollte nachgeholt werden, evtl. auch durch Wiederholung eines Semesters?
- Oder bestehen Zweifel an der Eignung für den Lehrerberuf?

Bei *gravierenden Zweifeln* wird die weitere *Immatrikulation im Studiengang verhindert*; nur auf Antrag der Studierenden wird ein Wiederholungs-Semester für die schulpraktische Ausbildung angesetzt. Bei dieser Wiederholung steht am Ende die Entscheidung an, ob der Kandidat für den Lehrerberuf geeignet ist

⁴ Es bedarf keiner 12 bis 14 Wochen, mit vorwiegend Hospitationen und Erkundungen, wie in NRW nach neuer LPO von 2003 vorgesehen.

oder nicht. Diese Entscheidung wird als rechtsverbindliches Dokument ausgehändigt. (Einspruch also möglich!)

4. Semester

Organisation: Prinzipiell wie im 2. Semester (8 selbstständige Unterrichtsstunden mit Beratung); jedoch Beurteilung mit Credits und Values (vgl. Abb. 1, S. 446).

Ein zweites zwei- oder dreiwöchiges Praktikum in der vorlesungsfreien Zeit dient der Übung und der Sicherheit, auch alleine vor einer Schulklasse ohne Mentorin und nachfolgende Beratung nach dem 3. oder 4. Semester zu bestehen⁵.

5. Semester

Organisation: wie im 3. Semester (4 selbstständige Unterrichtsstunden); jedoch Beurteilung mit Credits und Values.

Ich halte zwei Kompaktpraktika mit insgesamt 6 Wochen, in denen – mit weniger Anleitung und nachfolgender Beratung etwa 30 Stunden – selbstständiger unterrichtet werden darf (bzw. „muss“) für ausreichend. In den letzten Wochen des zweiten Praktikums sollte mindestens die Hälfte eines normalen Deputats vom Praktikanten erfüllt werden: An mindestens drei Tagen müssen je fünf Stunden hintereinander unterrichtet werden. Die *eigene Belastbarkeit des Lehrer-Seins sollte damit weniger beurteilt als selbst erfahren werden.*

Mit diesen 24 intensiv beratenen Unterrichtsstunden und 6 Praktikumswochen kann im Regelfall die Fähigkeit, mindestens „befriedigend“ unterrichten zu können, erworben und gezeigt werden. Unsicherheiten, ob man geeignet ist, verschwinden oder sie werden dazu drängen, sich für einen anderen Beruf zu entscheiden.

6. und 7. Semester

Im 6. und 7. Semester sind keine praktischen Unterrichtsstunden zu erbringen, diese Zeit ist für die abschließende, teils in der Praxis forschende, wissenschaftliche Arbeit vorgesehen, sowie für Prüfungen und Kolloquien – soweit bei einem Credit-System noch erforderlich. Die Examensarbeiten werden wiederum in größeren Gruppen von 5 – 15 Kandidaten von einem Dozenten betreut und sollten Team-Fähigkeit auch beim wissenschaftlichen Arbeiten einüben. Dazu müssten die Prüfungsordnungen auch Teamarbeiten von 2 oder 4 Personen ermöglichen.

Referendariat

Das „Frei-Schwimmen“ und Ablösen von den mindestens 6 Meisterinnen der Unterrichtskunst im Studium wird dann in eigener Verantwortung in einem Jahr des Referendariats gelingen.

⁵ Eine Variante wie in Helsinki könnte auch eingeführt werden: am 2. Tag seiner Ausbildung erhält jeder Student eine Schule im Lande zugewiesen, an die er sich jederzeit wenden kann und dort nach Absprache hospitieren oder selbst unterrichten kann. Der Schulleiter bzw. der betreuende Lehrer bescheinigt die Anwesenheit und die selbstgehaltenen Stunden ohne Bewertung (mindestens 6 Wochen bis zum Ende des 5. Semesters).

Abbildung 1: Struktur der schulpraktischen Ausbildung im Überblick

| Zeit /Semester | Studierende | Lehrende (AL = Ausbildungslehrerinnen) |
|---|--|--|
| 1. Sem. | Vorwiegend Hospitationen, kleinere Versuche 10 – 20 Minuten; z. B. Gruppenarbeit betreuen. | AL halten viele Stunden, Dozenten zwei Unterrichtsstunden. |
| 2. Sem. | Mindestens 8 selbständige Stunden | AL weniger Stunden Dozenten 2 Stunden AL und Dozenten beraten mit Novizen (bis 5. Semester) |
| | Kompaktpraktikum 3 bis 4 Wochen (oder nach 3. Semester) | Mentor berät |
| 3. Sem. | Mindestens 4 selbständige Stunden | Dozenten 2 Stunden |
| bis hier keine Notenbewertung, nur Credits ausführliches Beratungsgespräch mit AL und Dozent | | |
| 4. Sem. | 8 selbständige Stunden (auch Team möglich) | Beratung intensivieren, Values (Noten) erteilen AL und Dozenten halten Stunden nach Wunsch der Studierenden |
| 5. Sem. | 4 selbständige Stunden | - „ - |
| 1. Prüfung auf befriedigendes Unterrichten können | | Noten erteilen |
| 6./7. Sem. | Examensarbeit, abschließende Kolloquien, Prüfungen in Theorie | Dozenten beraten, betreuen Examen und prüfen. |
| 8./9. Sem. | Referendariat (bezahlt wie heute üblich) | Seminarleiter und Betreuungslehrer beraten, leiten an und prüfen |
| | 1/3: 6 Stunden selbständiger Unterricht | |
| | 1/3: Hospitation beim Mentor, 12 Stunden selbständig mit Beratung des Mentors 1/3: Seminare/Lesen/2. Hausarbeit | |
| Ende des 9. Sem. | 2. Dienstprüfung nach 4,5 Jahren üblich und möglich | |

3.2 Personal-Strukturelle Aspekte in der Hochschule:

Für die notwendigen Qualifikationen müssen die finanziellen Anreize erst durch die definitive und gesicherte Bereitstellung der Stellen geschaffen werden, eine solche wesentlich erweiterte, andere Laufbahn mit zusätzlichen Kompetenzen einzuschlagen.

- Alle Dozentinnen der Hochschule haben eine mindestens 2-jährige Schulpraxis nach dem Referendariat und eine Beratungsausbildung mit Zertifikat.
- Alle Ausbildungslehrer haben neben 5 Jahren Unterrichtserfahrung eine mindestens 30-Tage umfassende Beratungsausbildung angefangen und versprochen, diese zu vervollständigen.

Die Ausbildungslehrerinnen sind – wie üblich – zunächst einmal Klassenlehrerinnen in einer Klasse, an der sie so viel wie möglich selbst unterrichten. Ihre Titel orientieren sich an den entsprechenden Dienstbezeichnungen der Studienräte, Oberstudienräte bzw. Direktorinnen im Hochschuldienst. Ihr Unterrichtsplan endet an zwei Vormittagen nach der zweiten oder dritten Stunde, um eine von Schülerbetreuung und Unterricht befreite und geschützte Zeit für die Beratung von 120 Minuten – ohne Störung von außen – möglich zu machen. Dafür werden zusätzliche Voll- oder Teilzeit-Lehrerinnen eingestellt.

Die Ausbildungslehrerinnen sind Angestellte oder Beamte der Hochschule und unterstehen – was die Beratung betrifft – der Leiterin der schulpraktischen Ausbildung, die in der Regel eine Professorin mit der höchsten Gehaltsstufe in der Hochschule ist, oder dem Direktor der Ausbildungsschule. Für ihre Unterrichtstätigkeit ist der Direktor der Ausbildungsschule alleine zuständig (Regelgehalt A 16). Die Leiterin der Schulpraktischen Ausbildung muss in einer Beratungsmethode den Trainer-Status haben und andere Beratungskonzepte durch mindestens einwöchige Kurse kennen gelernt haben.

Die individuelle Beratungs-Bereitschaft aller Hochschuldozenten im Semester muss mindestens 3 Zeitstunden umfassen – zusätzlich zu den Gruppen-Beratungen nach dem Unterricht der Novizen – wobei ein Teil davon flexibel nach den zeitlichen Möglichkeiten der Studierenden vereinbart wird. Dies ist eine notwendige Voraussetzung dafür, dass das Studium in der Regelstudienzeit in 7 Semestern gelingen kann.

3.3 Notwendige finanzielle Umschichtungen

Für die Entlastung der Ausbildungslehrer (25 % weniger Pflichtstunden) und das höhere Gehalt müssten bundesweit – wenn das Konzept in ganz Deutschland eingeführt würde – 38 Mio. Euro/Jahr mehr aufgebracht werden. Wenn dies politisch nicht durchsetzbar ist, wird eine Absenkung der Eingangsstufe für alle Lehrerinnen (für 5 Jahre) vorgeschlagen (vgl. Gutachten Dr. Dieter Dohmen: homepage „www.fibs-koeln.de“).

Dieses um 10 % niedrigere Gehalt (ergäbe sich bei einem BA-Abschluss zwangsläufig!) für 5 Jahre zu akzeptieren, wird heftige Widerstände der Lehrerverbände hervorrufen. Andererseits ist durch den Vergleich der OECD (2001, S. 217) nachgewiesen, dass deutsche LehrerInnen – kaufkraftbereinigt 20 % mehr verdienen als der europäische Durchschnitt – sogar 1/3 mehr als finnische Lehrer. Und: Sie beginnen 2 – 3 Jahre später ihre volle Berufstätigkeit! Durch die fünfjährige Absenkung würden sie immer noch 17 % über dem Durchschnitt der europäischen Länder liegen, ein Jahr früher fertig werden, und 4250 volle bzw. ca. 8500 Teilzeit-Lehrkräfte (12 – 14 Stunden) könnten bundesweit zusätzlich eingestellt werden.

Für diese über die normale Lehr-Qualifikation erforderliche Beratungs-Ausbildung und Tätigkeit erhalten Ausbildungslehrerinnen eine um durchschnittlich 1,5 Gehaltsstufen höhere Besoldung während ihrer Tätigkeit an der Ausbildungsschule, weil sie eine höherwertige Tätigkeit ausführen und eine mindestens 9000 € kostende privat bezahlte Beratungs-Qualifikation erworben haben. Zunächst erhalten sie als P/SI-Lehrer die A13-Stufe, und SII und Sonder-schullehrer je nach Alter A14 bzw. A15. 50 % der Ausbildungslehrer-Stellen

sind in der nächst höheren Besoldungsstufe A14 oder A15 bzw. A16 ausgewiesen. Diese Stufen werden durch eine Bewährungszeit von etwa 10 Jahren für alle erreichbar.⁶

Die Lehramtsprüfungsverordnung (LPO) von Nordrhein-Westfalen vom 27. März 2003 (GV. NRW. S. 182) lässt im Teil III „Andere Formen der Lehrerbildung“ zu, „alternative Organisationsmodelle zu entwickeln“ (§ 47 (1) letzter Satz), wenn Gleichwertigkeit gewährleistet ist und der Modellversuch ausgewertet und weiterentwickelt wird (§ 47 (3) und (4)).

4. Das Praktische Können der Lehrer – eine angemessenere Beschreibung des Lehrerinnen-Handelns!

Beim Lehrerbildungskonzept für die Universität Helsinki von Pertti Kansanen und Matti Meri (2003, S. 9) spielt die Studie über das Praktische Wissen der Lehrkräfte von Freema Elbaz eine zentrale Rolle. Freema Elbaz (1983, S. 14) beklagt die übliche Geringschätzung und Unterbewertung des Lehrerinnen-Wissens. Sie möchte zeigen, dass Lehrer neben didaktischem Wissen auch über psychologisches Wissen⁷ verfügen, wenngleich weniger und anders als das der Universitätspsychologen. Sie weist in einer ausführlichen Fallstudie nach, wie eine Lehrerin dieses Wissen in einer einzigartigen Weise einzusetzen versteht: Die 30-jährige Englisch-Lehrerin Sarah, unterrichtet zum Zeitpunkt der Interviews und Beobachtungen seit 5 Jahren an einer Vorort-Highschool in Toronto in den Klassen 10 bis 13 und verfügt über weitere 5 Jahre Lehrerbildung an anderen Institutionen.

Sarah selbst bewertet ihr eigenes Wissen und Können im Kontrast zur „Theorie“, die sie von der Universitäts-Ausbildung her in Erinnerung hat, geringer! Es erscheint ihr sehr bescheiden (poorly!) gegenüber dem – anscheinend – überlegenen Wissen der Spezialisten. Dieses sog. praktische Können (practical thinking) analysiert Freema Elbaz nach fünf Gesichtspunkten:

- es zeigt sich in Situationen,
- es ist Ausdruck der Persönlichkeit,
- es zeigt die enge oder weite soziale Bandbreite, in der ein Mensch sich orientiert,
- es charakterisiert die existentielle Erfahrung eines Menschen

6 Die Gehälter der finnischen Trainingslehrkräfte beginnen mit einem 11 % höheren Ansatz und steigen bis zu 21 %, je nach zusätzlichem Unterricht und Aufgaben. Persönliche Mitteilung am 12.02.04 von Lyrki Loima, Ph. D. (Theol), B. A., Administrative Principal der Viikki Traing School in Helsinki. Meine obigen Ansätze für die Beratungslehrerinnen würden minimal 12 % bis maximal 22 % höher liegen als das im Jahr 2003 übliche deutsche Lehrergehalt.

7 Aus dem Kontext der Dissertation von Elbaz schließe ich, dass ein großer Teil des sog. „praktischen und psychologischen“ Wissens „implizites Wissen“ betrifft, wie es Polanyi (1985, Kapitel 1) definiert, auch wenn sie es „thinking“ nennt; deshalb habe ich „practical thinking“ im Weiteren als „praktisches Können bzw. Könnerschaft“ übersetzt. Fritz Bohnsack (2000, S. 82) stellt in seiner Defizit-Analyse universitärer Lehrerbildung einige Argumente zusammen, die belegen, dass es nicht um Anwendung der univesitären Theorien in der Praxis geht, sondern um zwei Arten des Wissens und verweist auf das implizite Wissen, das nur teilweise verbalisierbar ist.

- und schließlich hat dieses Praktische auch einen Bezug zu einer allgemeinen, umfassenden und objektiven Theorie (S. 21).

Elbaz fußt auf Deweys Erkenntnis, dass alles Wissen seinen Ursprung in erfahrenen Problemen hat und deshalb im logischen Sinne auch nicht kohärent ist⁸. Es ist für jeweilige besondere Situationstypen passend. Bedachtes, wohlwogeneres Wissen ist der Hauptbestandteil des praktischen Wissens, jedoch gleich wichtig für die Lehrer sind *intuitive und nachträglich reflektierte Vorgehensweisen*. Letztere führt Elbaz wiederum zurück auf allgemeine Sachverhalte, Ziele und Glaubenssätze. Dabei beruft sie sich auf die Lebenswelt-Analyse von Schütz und Luckmann, welche sowohl das alltägliche Funktionieren als auch das wissenschaftliche Vorgehen erlaubt bzw. zulässt: Das praktische Lehrerinnen-Können wäre somit ein Spezialfall des alltäglichen Handelns, das alle Menschen bewältigen.

Im vorletzten Kapitel der Fallstudie über Praktisches Können charakterisiert Freema Elbaz (S. 156) den Stil der Lehrerin Sarah unter mehreren Aspekten als den einer „Künstlerin“⁹ (artist), weil Sarah sich der Beziehung von Form und Inhalt bewusst ist und Anspannung schöpferisch verwendet, um ihr eigenes Verstehen und Wachstum zu fördern.

Diese hohe Wertung des praktischen Könnens gilt auch, wenn Sarah oft ihre Ziele nicht erreicht und nicht vollendet, was sie sich vorgenommen hat (S. 157). Innerhalb der Rhythmen eines Schuljahres gelingt es ihr jedoch, auf beeindruckende Weise ihre Ziele zu erreichen. Sarah bringt den notwendigen Ausgleich und allfällige Anpassungen so auf den Boden der Realität, dass sich eine *praktische Könnerschaft im tatsächlichen Handeln* diagnostizieren lässt.

Im Gespräch und Austausch mit der Doktorandin und Forscherin Freema Elbaz sieht Sarah ihr eigenes praktisches Wissen der Theorie untergeordnet. Aus der wissenschaftstheoretischen Sicht von Ludwik Fleck und Michael Polanyi würde eine gänzlich andere Wertung und Wertschätzung nahe liegen:

Gerade die intuitiv geäußerten Bilder, welche die Lehrerin Sarah verwendet, um ihren Unterricht und Lehrstil zu charakterisieren (S. 142 – 148) würden sich als *eigentlich Tragende, das Fundament ihrer Kompetenz* erweisen, wie zum Beispiel:

„Man kann sich nicht verstecken!“ oder „Ich habe mal wieder zuviel vorgegeben und zu wenig herausgefordert!“

Zum Schluss der Dissertation kommt die Pointe der Theorie-Analystin Freema Elbaz, die mit Polanyis Kontrastierung impliziten Könnens und expliziten Wissens voll übereinstimmt, ohne dass Elbaz sich auf ihn beruft:

Würde jemand alle Einsichten von Sarah haben, würde dieser eine gute Begründung von Sarahs Unterricht geben können. Doch er wäre unfähig, in die-

8 Heinrich Roth erlaubte den Pädagoginnen explizit den Eklektizismus, während eine Pädagogische Psychologie und erst recht eine Psychologie auch den Anspruch der Widerspruchsfreiheit erfüllen muss.

9 Den positiven Aspekt einer „Selbstdarstellung des Lehrers“ diskutieren Grau und Seidler 1982 unter dem Titel: „Der Lehrer – ein Schauspieler?“

ser Schule und in diesem System zu arbeiten. Denn Sarahs Kompetenz und Können ist praktisch – nicht theoretisch, es ist persönlich und kunstgerecht.

Für eine angemessene deutsche Übersetzung würde hier auch „meisterhaft“ oder „meisterlich“ passen, wenn dieser Begriff in der neueren schulpädagogischen Diskussion nicht so negativ kommentiert wäre. Nur vereinzelt wird der „Meister“ im Lehrerberuf positiv konnotiert wie bei dem in Tromsø lehrenden Dozenten Kaare Skagen (2003), bei Heinrich Bauersfeld (2003) sowie im Themenheft (4/2003) „Mentoring“ des österreichischen Journals für Lehrerinnenbildung und den Schweizer Beratungen zur Lehrerbildung (Messner/Reusser 2000, S. 163). Gabriele Faust sieht positive, weiterführende Ansätze in der Schweizer Lehrerbildung anlässlich der Eröffnung der Pädagogischen Hochschule Zürich. Das berufliche Handeln wird „in ausgewählten Einzelaspekten schon während der Erstausbildung (ge-)übt“ (Faust 2002, S. 494). Der Erwerb der „wissenschaftlichen Grundlagen“ und „des praktischen Handelns“ muss „gleichzeitig betrieben werden“ (S. 498).

Karin Nölle kann durch ihre empirische Forschung mit Kurt Czerwenka nachweisen, dass gerade das Theoriewissen auf konkrete Erfahrungen, Vorstellungen und Episoden bezogen werden kann, wenn Studierende größere Praxisanteile in den Studiengängen absolvieren. Bei der deutschen, konventionellen Lehrerbildung (jedoch erst „konventionell“ geworden mit Beginn der 70er Jahre, Anm. G.G.) können Novizen ihre Beobachtung deutlich weniger einer Theorie oder einem Theorie-Element zuordnen als bei der Schweizer Lehrerbildung; dort können die Studierenden „nahezu dreimal höher“ klassifizieren (Czerwenka/Nölle 2002, S. 12). Durch kollegiale Beratung und Kooperation könnte dies – nach Czerwenka/Nölle (S. 34) – noch gesteigert werden, etwa – nach meiner Einschätzung – durch das von der Gruppe um Jörg Schlee entworfene und von mir in Köln mit Lehramtsstudierenden erprobte Modell einer 60-Minuten-Beratung nach gehaltenem Unterricht.

Seit Hausmanns „Didaktik und Dramaturgie des Unterrichts“ (1959), der den Lehrer mit dem Regisseur eines Theaterstücks analogisiert, wurde die Unterrichtskunst und Meisterschaft einer Lehrkraft kaum mehr Aufmerksamkeit geschenkt (nur vereinzelt bei Grau/Seidler 1982). Ludwig Duncker (2002) – ganz in der Linie des main-streams – ist überzeugt, dass das handwerklich-praktische Modell nur „den Lehrer als den erfahrenen Praktiker und Routinier“ erzeugen könne (S. 23) und bescheinigt der Unterrichtskunst im Rahmen des hermeneutisch-dialektischen Modells keine „befriedigende Wirkung und Resonanz“ (S. 31).

Anerkennung und Aufwertung des Lehrberufs:

Eine entgegengesetzte Sicht zu Duncker und Radtke/Webers (1998), die die praktische Erfahrung ganz aus der ersten Phase beseitigen wollen und deshalb eine dritte Phase fordern, vertritt Rudolf Messner (2002, S. 59 ff.): Die Universität tendiere zu Intellektualismus und Selbstdarstellung; das praktische Lehrerinnen-Können könne „nicht einfach nach dem Bilde wissenschaftlichen Wissens“ geformt werden.

Andreas Dick, wissenschaftlicher Berater des Erziehungs-Departements des Kantons Freiburg/Schweiz scheut sich deshalb nicht, „Unterricht als praktisches Kunsthandwerk“ zu betrachten (Dick 1996, S. 380). Er verweist auf die Selbst-Wahrnehmung des Unterrichtens von Magdalene Lampert, die als Hoch-

schulprofessorin und Volksschullehrerin je eine halbe Stelle einnahm. In der Rolle der Lehrerin mit einer Schulklasse geht Magdalene Lampert kaum analytisch-theorie-orientiert vor. „Sie geht Probleme ... gesamtheitlich an, so wie sich diese in der Unterrichtssituation ... präsentieren“ (Lampert 1985, zitiert nach Dick 1996, S. 95f.).

Mit der Sprache des Goethe-Zeitalters hat Johann Friedrich Herbart in den ersten Vorlesungen über Pädagogik das implizite Können des guten Lehrers als „pädagogischen Takt“ zu definieren versucht: „Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker ... zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung ...“ (Herbart 1982, S. 125; vgl. Friedrich 2003, S. 132 f.). Es ist bis auf die Nuancen genau das, was Magdalene Lampert aus ihrer Unterrichtspraxis berichtet oder Tolstoj in seinem Essay über die Fähigkeiten des Lehrers ausführt: „Er fühlt an der Zunge, was das Kind braucht, um etwas zu verstehen“ (gefunden bei Donald Schön 1983, p. 66). Felix Winter hat Tolstoj's Buehlein „Die Schule von Jasnaja Poljana“ für das Oberstufen-Kolleg Bielefeld ausgewertet: „Was mich am meisten ... von Tolstoj beeindruckt hat, sind seine künstlerische Art, genau zu beobachten und sein unbedingter Wille, die Zufriedenheit der Schüler zum Maßstab seines Handelns zu machen“ (Winter 1995, S. 5).

Eine gut nachvollziehbare, lesenswerte Darstellung des meisterhaften Physiklehrers K. im Lichte „impliziten“ und „expliziten“ Wissens gibt Rudolf Messner (2002, S. 63f.): „Herr K. denkt nicht lange nach, sondern er handelt im Unterricht rasch und ‚intuitiv‘. Er scheint eine Art ‚Gefühl‘ für den richtigen Impuls und die richtige Ansprache der Lernenden zu haben ... So sagt er z. B., dass seine Methode darin bestehe, die Schüler zur Lösung von Problemen anzuregen und deren Arbeit daran zu moderieren. ... Er ist ‚Handlungsexperte‘ und kein ‚Verbalisierungsexperte‘“. Soweit sehr gekürzt Rudolf Messners beeindruckende und lesenswerte Darstellung.

Ein drittes Beispiel einer Lehrer-Künstlerin Frau S. nach Sarah und Herrn K. Bei der Erprobung einer Unterrichtsreihe zum Entdeckenden Lernen habe ich Frau S. kennen gelernt:

Frau S. ist Mathematiklehrerin an einer Realschule. Wenn sie zu Beginn der Stunde vor ihrer 7. Klasse steht, in der sie u. a. Mathematik erteilt, stehen alle Schülerinnen an ihren Tischen. Die zierliche Lehrerin spricht kein Wort, steht ruhig da. Innerhalb kürzester Zeit kommt die Klasse zur Ruhe. In die völlige Stille hinein begrüßt man sich gegenseitig. Das „Guten Morgen“ stellt für alle den Beginn der Stunde dar: Ein Signal, sich zu konzentrieren, sich der Materie zuzuwenden! Sie spricht während des gesamten Unterrichts mit ruhiger Stimme in moderater Lautstärke. Dennoch ist die Stimmlage nicht eintönig, vielmehr spielt sie mit ihrer Stimme – und ihrem Körper: Wichtige Antworten, interessante Fragen, schwierige Materie – all dies spiegelt sich in ihrer Körperhaltung, in Mimik und Stimmlage. Die Schüler sind gefesselt, langweilig wird es kaum jemandem. Der Lehrer sei (auch) Schauspieler, so ist ihre Meinung¹⁰.

10 Gottfried Hausmann (1959) hat mit seiner Dramaturgie des Unterrichts etwas gesehen, vielleicht auch entdeckt, was die Schulpädagogik lange nicht wahrhaben wollte. Gute Lehrerinnen können und dürfen inszenieren, zugleich Regie führen und eine Rolle spielen.

Auch Unmut über leichte Unruhe im Klassenraum ist ihr anzusehen. Verbal zurechtweisen muss sie nur selten. Nie wiederholt sie sich. Nie auch noch so wichtige Bemerkungen der Schülerinnen. Vielmehr lässt sie Sätze – manchmal auch mehrfach – von den Schülern wiederholen. Alle sollen ihren Klassenkameraden Aufmerksamkeit entgegenbringen, nicht nur der Lehrerin. Sie ist mit Freude, Engagement und Kreativität Lehrerin.¹¹

Als ich in meinem Seminar „Grenzen der Unterrichtsplanung“ diese Schilderung vorlas und fragte, ob die etwa 50 Lehramtsstudierenden auch solche guten Lehrer kennen gelernt haben, meldeten sich zwei und verfassten ähnliche Charakterisierungen¹².

Solche Lehrerinnen wie Sarah, Herrn K., oder Frau S. und die hier nicht ausgeführten zwei weiteren LehrerInnen für eine Ausbildungsschule der Universität zu gewinnen, wäre eine Bedingung für das Gelingen des in Abschnitt 2 skizzierten Konzepts. Es wäre gut, wenn in der Ausbildungsschule der Universität verschiedene Unterrichts-Stile verwirklicht werden, die synergetisch zusammenwirken können. Nur „Klarheit der Lehrer-Äußerung“ müsste bei allen Ausbildungslehrern in hohem Maße vorkommen (vgl. die Scholastik-Studie von Weinert und Helmke 1997).

Literatur

- Bauersfeld, Heinrich 2003: Lehrerbildung als Meisterlehre. Gedanken zur Vorbereitung von Grundschullehrerinnen auf ihren Beruf. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 3, 2003, 4, S. 43-51
- Bednorz, Peter; Martin Schuster 2002: Einführung in die Lernpsychologie. 3. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Basel: Reinhardt
- Bohnsack, Fritz 2000: Probleme und Kritik der universitären Lehrerausbildung. In: Bayer, Manfred u. a. (Hg.): *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 52-123
- Boness, Christian; Andreas Hoffmann, Katja Koch 2003: Das Team-Ombuds-Modell. Eine Antwort auf fehlende Standards und divergente Erwartungen bei schulpraktischen Studien. In: *Die Deutsche Schule*, 95, 2003, 2, S. 220-231
- Bräuer, Christoph 2003: Wider einen falsch verstandenen Praxisbezug. Ein zweifacher Weg zur professionsbezogenen Lehrerbildung. In: *Die Deutsche Schule*, 95, 2003, 4, S. 490-498
- Bromme, Rainer 1992: *Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber
- Czerwenka, Kurt; Karin Nölle 2002: Probleme des Erwerbs professioneller Kompetenz im Kontext universitärer Lehrerausbildung. DFG-Forschungsprojekt. Abschlussbericht. Lüneburg: Universität
- Dick, Andreas 1996: *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

11 Die Beschreibung von Frau S. stammt von Annette Forkel, die etwa drei Wochen in der Klasse 7 hospitiert hat und zusammen mit Frau S. ein von uns entwickeltes Mathe-Lernspiel erprobt hat.

12 Sie können zusammen mit dem 6-seitigen Gutachten von Dr. Dieter Dohmen beim Autor angefordert werden.

- Dreyfus, Hubert L.; Stuart E. Dreyfus 1986: Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek (Rowohlt) 1987. Original: Mind over Machine. New York: Free Press
- Duncker, Ludwig 2002: „Schulpraxis im Lichte von Theorien“: Die Bedeutung von Theorie und Praxis in der Professionalisierung des Lehrberufs. In: Die Deutsche Schule, 94, 2002, 1, S. 21-38
- Elbaz, Freema 1983: Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge. London: Croom Helm
- Faust, Gabriele 2002: Wissenschafts- und berufsbezogene Lehrerbildung. Zur Eröffnung der Pädagogischen Hochschule Zürich/Schweiz. In: Die Deutsche Schule, 94, 2002, 4, S. 487-499
- Fleck, Ludwik 1935: Die Entstehung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre von Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt: Suhrkamp), 1980. Original: Basel (Bruno Schwabe) 1935
- Friedrich, Leonhard 2003: Der Beruf des Lehrers und die Aufgabe der Lehrerbildung im Horizont der PISA-Studie. In: Coriand, Rotraud (Hg.): Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. Geschichte oder Herausforderung? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 125-140
- Glück, Gerhard 1973: Situationsgebundenes Lernen in der Hochschule. Ein Beitrag zur curricularen Reform der Lehrerbildung. In: Thema Curriculum, 3, 1973, S 116-124
- Glück, Gerhard 1987: Generalisierung von Erfahrungen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Glück, Gerhard; Richard Allen: 2004 Ludwik Fleck's ideas in science, compared to similar concepts of Michael Polanyi with some consequences für Teacher education. Paper for the Polanyi-Society-Meeting Nottingham. 2./3. April 2004. Printed in: Appraisal. A Journal of Constructive and Post-Critical Philosophy and Interdisciplinary Studies. Volume 8
- Grau, Herwig; Burkhard Seidler 1982: Der Lehrer – ein Schauspieler? Überlegungen zur Selbstdarstellung des Lehrers In: Die Deutsche Schule, 74, 1982, 4, S. 279-289
- Gruber, Hans; Heinz Mandl, Alexander Renkl 2000: Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: Mandl, Heinz; Jochen Gerstenmaier (Hg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen: Hogrefe, S. 139-156
- Haider, Hilde 2000: Implizites Wissen in der experimentellen Psychologie. In: Neuweg, Hans Georg (Hg.): Wissen-Können-Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. München: Studien-Verlag, S. 175-196
- Hausmann, Gottfried 1959: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg: Quelle u. Meyer
- Herbart, Johann F. 1982: Pädagogische Schriften, 1. Band: Kleinere pädagogische Schriften (hg. von W. Asmus) Stuttgart: Klett
- Kahlert, Joachim 2004: Lehrerbildung zwischen lehrbarem Wissen und lernbaren Können. Eine Interpretation von Kommunikationsstörungen und ein Vorschlag. In: Merckens, Hans (Hg): Lehrerbildung. IGLU und die Folgen. Opladen: Leske + Budrich, S. 85-101
- Kansanen, Pertti; Meri Matti 2003: Didactic relation in the teaching-studying-learning-process. Final Version. Helsinki
- KEhU 2004: Konferenz der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler hessischer Universitäten: Eckpunkte zum Kernstudium der Lehrerbildung. Der Beitrag der Bildungswissenschaften zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Erziehungswissenschaft, 15, 2004, 28, S. 25-36
- Lampert, Magdalene 1992: Practices and Problems in Teaching Authentic Mathematics. In: Oser, Fritz K.; Andreas/Dick, Jean-Luc Patry (Ed.): Effective and Responsive Teaching. The New Synthesis. San Francisco: Jossey Bass, p. 295-314
- Lemke, Bettina 2003: Nichtbewusste Informationsverarbeitungsprozesse und deren Bedeutung für das Lernen Erwachsener. In: Report Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, 26, 2003, 3, S. 71-83

- Mayr, Johannes; Hubert Teml 2003: Von der „Schulpraktischen Ausbildung“ zu den „Schulpraktischen Studien“. Entwicklungstendenzen in der österreichischen LehrerInnenbildung. In: Die Deutsche Schule, 7. Beiheft, S. 133-156
- Messner, Helmut; Kurt Reusser, 2000: Berufliche Entwicklungen von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 18, 2000, 2, S. 157-171 und 3, S. 277-294
- Messner, Rudolf 2001: Szenarien zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerbildung. In: journal für lehrerinnen-bildung, 1, 2001, 2, S. 10-19
- Neugebauer, Uwe 2003: Verbalisierbarkeit und interindividuelle Unterschiede bei inzidentellen Lernaufgaben. Dissertation an der Math.-Naturwiss. Fakultät II der Humboldt-Universität zu Berlin 2003
- Neuweg, Hans Georg 1999: Könnerschaft und Implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) 2001: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren. Paris
- Polanyi, Michael 1966: The Tacit Dimension. Garden City, New York: Doubleday. Deutsch: Implizites Wissen. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1985
- Radtke, Frank-Olaf; Hans-Erich Webers 1998: Schulpraktische Studien für Lehramtsausbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem. In: Die Deutsche Schule, 90, 1998, 2, S. 199-216
- Radtke, Frank-Olaf 1996: Wissen und Können. Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich
- Reber, Arthur S. 1992: The Cognitive Unconscious: An Evolutionary Perspective. In: Consciousness and Cognition, 1, 1992, p. 93-133
- Roth, Heinrich 1975: 100 Jahre Lehrerbildung: In: Die Deutsche Schule, 67, 1975, 12, S. 819-831
- Ryle, Gilbert 1969: Der Begriff des Geistes. Stuttgart: Reclam
- Schlee, Jörg u. a. 1999: beraten lernen. Personenzentrierte Gesprächs- und Arbeitsformen im Studienseminar. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest: Kettler-Verlag, VEB Dortmund: VBE-Verlag NRW GmbH (2001)
- Schlömerkemper, Jörg 2003: Die „Sache“ des Lehrers ist das Kind! Ein Plädoyer für eine professionsbezogene Lehrerausbildung. In: Die Deutsche Schule, 95, 2003, 1, S. 6-9
- Schön, Donald A. 1983: The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books
- Skagen, Kaare 2003: Zwischen Beratung und Anweisung. Das Meister-Muster oder Lernen am guten Beispiel. In: Die Deutsche Schule, 95, 2003, 3, S. 354-363
- Spitzer, Manfred 2002: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum
- Weinert, Franz E.; Andreas Helmke (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlagsunion
- Winter, Felix 1995: Tolstojs pädagogisches Suchen – die Schule von Jasnaja Poljana (und einige Gedanken zum Oberstufen-Kolleg). Manuskript Bielefelder Oberstufen-Kolleg 1995

Gerhard Glück; geb. 1941; Dr. phil., M.A., Volksschullehrer 1962 – 1965 in Baden-Württemberg, 1 Jahr davon Ausbildungslehrer. Zweitstudium der Päd. Psychologie, Pädagogik und Biometrie in Tübingen. Seit 1976 Professor für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, PH Neuss, RWTH Aachen und Universität Köln. Vierjährige Ausbildung (100 Tage) zum pädagogisch-therapeutischen Berater, Counselor grad. beim Institut für Humanistische Psychologie Eschweiler.

Anschrift: Universität zu Köln, EZW-Fakultät, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln
 Emails: gerhard.glück@uni-köln.de; gerh.glück@t-online.de