

Forneck, Hermann J.

Komplexitätsreduktion in der Lehrerausbildung

Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 1, S. 87-96,



Quellenangabe/ Reference:

Forneck, Hermann J.: Komplexitätsreduktion in der Lehrerausbildung - In: Unterrichtswissenschaft 11 (1983) 1, S. 87-96, - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-295079 - DOI: 10.25656/01:29507

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-295079>

<https://doi.org/10.25656/01:29507>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Komplexitätsreduktion in der Lehrerbildung

Ausgehend von dem problematischen Verhältnis zwischen Lehrerbildung und der späteren Berufspraxis junger Lehrer wird das Problem behandelt, wie zu Ausbildungszwecken die immense Komplexität des pädagogischen Feldes für den Lehrerstudenten zu reduzieren ist. Anschließend werden die Projektarbeit und das Microteaching auf ihre Leistungen zur Komplexitätsreduktion hin untersucht. Der Verfasser entwickelt dann eigene Vorstellungen zur Komplexitätsreduktion und stellt die sich daraus ergebenden hochschuldidaktischen Konsequenzen dar.

Complexity-reduction in teacher training

This essay proceeds from the problematical relationship between teacher-training and the subsequent teaching-practise of young school-teachers and discusses the problem how immense complexity of the pedagogical field can be reduced for the purpose of teacher-training. The author investigates projectwork and microteaching in relation to their contribution to complexity-reduction. In the course of the argument he evolves an own conception of complexity-reduction and its consequences for teaching on university level.

Das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis stellt eines der zentralen Probleme nicht nur der Pädagogik (s. *Oelkers* 1976), sondern auch der Lehrerbildung dar. Die unter dem Begriff „Theorie-Praxis-Gefälle“ geführte Diskussion hat eine Reihe von institutionellen und inhaltlichen Veränderungen in der Lehrerbildung angeregt, da allgemein anerkannt wurde, daß die bisherige Lehrerbildung praxisfern ist und die angehenden Lehrer ihre Berufspraxis nicht angemessen zu meistern vermögen¹. Die mit diesen institutionellen und organisatorischen Reformen (ein- bzw. mehrphasige Stufenlehrerbildung, Ausbildung zu einem einheitlichen Lehramt, verschiedene Organisationsmodelle zum Projektstudium und zur Verzahnung von theoretischer und praktischer Ausbildung) einhergehenden (nur teilweise) neuen Probleme (s. *Bayer* 1980) haben die Fragen der sogenannten inneren Reform, der Integration erziehungswissenschaftlicher, fachdidaktischer und berufspraktischer Ausbildungselemente und somit das Problem eines einheitlichen Studienganges virulent werden lassen. Unsere Überlegungen zur Komplexitätsreduktion in der Lehrerbildung sind hier einzuordnen. Wir gehen dabei von einer Auffassung des Verhältnisses von Theorie und Praxis aus, welche dieses Verhältnis nicht auf die Relation zwischen Theorie und Technik verkürzt. Lehrerbildung soll die Studenten zum „geschickten, theorieorientierten und prinzipiengeleiteten pädagogischen Handeln“ (Herbart) befähigen oder – wie der Deutsche Bildungsrat ausführt – zu berufsqualifizierenden Handlungskompetenzen für pädagogische, soziale und curriculare Tätigkeitsfelder führen. Nehmen wir diese Auffassung als Maßstab, so müssen wir konstatieren, daß das so qualifizierte pädagogische Handeln junger Lehrer heute noch nicht Wirklichkeit ist. Die Berufssituation junger Lehrer ist – so zeigen uns die empirischen Erhebungen – durch eine Vielzahl von Problemen gekennzeichnet (s. *Cloetta/Hedinger* 1981, *Koch* 1972). Der Übergang

von der Ausbildungsinstitution Universität zur Berufspraxis gestaltet sich vielfach als Praxisschock (*Mueller-Fohrbrodt* 1978). Dabei ist dieses Phänomen nicht auf die Bundesrepublik beschränkt. *Tanner* und *Wanzenried* z.B. halten fest, daß das Phänomen des „Praxisschock ... selbst bei der in der schweizerischen Lehrerausbildung hochgehaltenen Verknüpfung von fachlich-theoretischer und schulpraktischer Ausbildung zu beobachten ist“ (*Tanner/Wanzenried* 1979, S. 303). Auch wenn wir weit davon entfernt sind, die Lehrerausbildung allein für die schwierige Berufssituation junger Lehrer verantwortlich zu machen, so verweisen die empirischen Befunde darauf, daß das Verhältnis von Ausbildung und Schulpraxis problematisch ist. Schlimmstenfalls „produziert der undurchschaute Zusammenhang von Theorie und Praxis einen Lehrer, der am Ende Deutungen und Tatsachen, Werturteile und Seinsurteile nicht voneinander zu trennen vermag, und anstelle von wissenschaftlicher Rationalität entsteht ... ideologisches Denken“ (*Hoffmann* 1980, S. 589). Ein wesentlicher Grund für das ungelöste Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft, resp. Lehrerausbildung, wird in der Komplexität des pädagogischen Geschehens gesehen. „Das pädagogische Feld ist gekennzeichnet durch einen hohen Grad an Komplexität, Undurchschaubarkeit und durch die Vielfalt der Methoden, die zu seiner Erforschung angesetzt werden müssen“ (*Deutscher Bildungsrat* 1974, S. 32). Lehrerausbildung hat die Studenten zum pädagogischen Handeln in diesem komplexen pädagogischen Feld zu befähigen. Wir sind nun der Ansicht, daß dies leistbar ist, indem wir Studenten befähigen, sukzessive Situationen von zunehmender Komplexität zu beherrschen. Damit ist das Problem verbunden, wie zu Lernzwecken diese immense Komplexität des pädagogischen Feldes für den Lehrerstudenten zu reduzieren ist.

Projektarbeit in der Ausbildung

Ein weitverbreiteter Versuch, die hier aufgeworfene Problematik zu lösen, ist die Projektarbeit.

Hoffmann nimmt in seinem Projektbericht über „Disziplinprobleme im Unterricht und Soziales Lernen“ (*Hoffmann* 1980, S. 587–596) die Verminderung der Komplexität als einen Grund für die Integration der Projektarbeit in die Lehrerausbildung. In dieser wird eine bestimmte praxisnahe Thematik, bei *Hoffmann* das Disziplinproblem, thematisiert und bearbeitet.

Der Vorteil der Projektmethode wird daneben in dem Praxisbezug, der die Projektarbeit auszeichnen soll, gesehen. Exemplarisch soll die professionelle Auseinandersetzung mit einem praktisch relevanten Problem eingeübt werden: als Aufklärung der äußeren Bedingungen von Unterricht (d.h. die außerhalb der Person des Lehrers lokalisierbaren Bedingungen) und als Klärung der inneren Bedingungen (d.h. die Selbstaufklärung). Weiter sei die Integration verschiedener Faktoren des unterrichtlichen Geschehens in der Projektarbeit möglich, weshalb *Hoffmann* zu einer optimistischen Einschätzung der Möglichkeiten der Projektarbeit in der Lehrerausbildung gelangt: „Projektarbeit kann neben der Integration von Theorie und

Praxis auch die Verknüpfung der verschiedenen Elemente der Ausbildung leisten“ (Hoffmann 1980, S. 590).

Projektarbeit stellt aber nicht per se eine Vereinfachung des pädagogischen Geschehens dar. Hoffmann betont z.B. bei der von ihm dokumentierten Projektarbeit: Das „Disziplinproblem ist so komplex, daß seine Aspekte einen breiten Bereich erziehungswissenschaftlicher Theorie repräsentieren ...“ (Hoffmann 1980, S. 590). Die Projektarbeit führt nicht notwendig zu einer Komplexitätsreduktion. Der Vorteil der Projektarbeit besteht in den praktischen Fragestellungen und den damit verknüpften Ausbildungswirkungen (Integration verschiedener Ausbildungselemente). Sie ergänzt somit traditionelle Formen universitärer Ausbildung, in denen die systematische Aneignung des pädagogischen ‚Gegenstandes‘ betrieben wird. Auf die Frage, mit welchen Themen und wie Komplexitätsreduktion vorgenommen werden soll, kann die Projektarbeit keine Antwort geben. Dazu – und auf diese Frage werden wir später zurückkommen – wäre zu klären, worin eigentlich die Komplexität des pädagogischen Feldes besteht.

Lehrerverhaltenstraining

Die zweite, inzwischen verbreitete und zu einer Reihe höchst differenzierter Vorstellungen und Programme entwickelte Möglichkeit der Verringerung der Vielfalt des pädagogischen Feldes besteht darin, in Trainingsprogrammen die „gewöhnlich komplexen Situationen des Klassenunterrichtes“ (Allen/Ryan 1972, S. 17f.) zu reduzieren. Das an der Stanford-University entwickelte Microteaching basierte auf der Einsicht, daß sich „jeder Lehrprozeß in eine Vielfalt verschiedener Fertigkeiten aufteilen läßt“ (Allen 1976, S. 3). Darüber hinaus wurde die Reduktion in den Dimensionen „Klassengröße, Stoffgebiet und Zeit“ (Allen/Ryan 1972, S. 18) vorgenommen. In Deutschland charakterisiert Zifreund das Microteaching:

- „– Statt vor ganzen Klassen wird zunächst vor kleinen Schülergruppen unterrichtet ...
- Statt ganzer Unterrichtsstunden werden Kurzversuche durchgeführt (von ca. 5–10 Min. Dauer).
- Statt umfangreicher unterrichtlicher Aufgabenstellung werden ... Einzelzüge des Lehrverhaltens geübt (...) (Zifreund 1972, S. 71).

Mit einer so vorgenommenen Komplexitätsreduktion wird eine bessere Vermittlung zwischen Theorie und Praxis möglich. Das „Anwenden von Unterweisungsfertigkeit, das Anwenden von Lehrtechniken, das Meistern bestimmter Stoffe aus dem Lehrplan oder das Demonstrieren von Lehrmethoden“ (Allen/Ryan 1972, S. 18) sind praktische, alltägliche Tätigkeiten des Lehrers. Indem der Student bestimmte Verhaltensweisen methodisch kontrolliert einübt, entwickelt er ein Verhaltensrepertoire, das seinen occasionellen Charakter verliert und professionelles Handeln ermöglicht (s. Nuthali 1976, S. 179 oder Kieviet 1976, S. 191). Allerdings ergibt sich die Praxisrelevanz des Microteachings nicht ausschließlich aus der Komplexitätsreduktion schulischer Wirklichkeit, sondern auch aus einem Erkenntnis-

fortschritt, der handelnd aus dem Umgang mit Lern- und Erziehungsbedürftigen gewonnen wird (Zifreund 1966). Letztlich verändert dies – und darauf hat Zifreund bereits 1966 hingewiesen – den „kontemplativen“ Charakter des akademischen Studiums (Zifreund 1966). Neben diesen praktischen Erfolgen des Microteachings in der Lehrerbildung scheint im Zusammenhang mit der theoretischen und praktischen Weiterentwicklung von Programmen zum Lehrverhalten eine weitere positive Entwicklung feststellbar:

Mit der methodisch kontrollierten Ausarbeitung von Trainingsprogrammen geht eine ebenso methodisch kontrollierte Erforschung der unterrichtlichen Wirklichkeit einher. Das anfänglich im Microteaching entstandene Problem, daß in einer „intuitiven, subjektiven und von Mentoren, Studienkollegen oder den Auszubildenden selbst durchgeführten Analyse“ der Videoaufzeichnungen sich die Gefahr verbirgt, „einer aus individuellen Neigungen entstehenden diffusen und verzerrten Darstellung“ (Perlberg/Bar-on/Levin/Bar-yam/Lewy/Etrog 1976, S. 83) Raum zu geben, hat zur Kombination von Microteaching und Interaktionsanalyse geführt (ebenda S. 83 ff.). Die damit initiierte detaillierte Untersuchung unterrichtlicher Situationen ermöglicht wiederum eine Taxonomie von Microteaching-Situationen (s. Beattie 1976).

Heute ist Microteaching in eine Lehrerbildungskonzeption integriert:

„Das Training einzelner der hier skizzierten Lehrfertigkeiten stellt in sich als isolierte Übung der Beherrschung des einen oder anderen Teaching-Skills keinen Wert dar. Ausgangspunkt ist vielmehr der Unterrichtsprozess, in dem der Lehrer oder Student sich um ein Lernziel- und Adressaten-gerechtes Verhalten bemüht ... Microteaching ist daher keine isolierte Ausbildungseinheit, sondern steht im Kontext von Unterrichtsversuchen und Unterrichtsanalysen ...“ (Krumm 1976, S. 670, s. auch Krapf)

Mit dieser hier nur angedeuteten Entwicklung des Microteachings hat sich innerhalb zweier Jahrzehnte eine differenzierte und komplexe Auffassung von Microteaching ergeben. Zwar ermöglicht die „Konzentration auf nur eine oder wenige unterrichtliche Verhaltensweisen beim Training ein wirksames Erlernen und ein schrittweises Verfügbarmachen der komplexen Anforderungen der Praxis“ (Klinzing 1976, S. 308), andererseits weisen verschiedene Trainingsansätze (s. Becker 1976) gegenüber dem frühen skillorientierten Ansatz einen hohen Grad an Komplexität auf. Dies wird vor allem dann deutlich, wenn man die inhaltliche Seite verschiedener Trainingsansätze (performances) untersucht.

Angemessene Komplexitätsreduktion

Damit stellt sich die Frage nach der Komplexitätsreduktion in mehrfacher Hinsicht: Zunächst ist die Frage aufgeworfen, was in der Lehrerausbildung reduzierbar ist und was konstitutive Bedingung des pädagogischen Geschehens ist. Einerseits ist die ungeheure Vielfalt und Verwickeltheit pädagogischer Prozesse zu reduzieren, damit der Student überhaupt die Möglichkeit hat, sukzessive das pädagogische Geschehen zu erfassen. Andererseits darf diese Reduktion nicht die wesentlichen Bedingungen pädagogischer Situationen² berühren, da sonst die Ausbildungselemente pädagogisch bedeutungslos werden.

Es geht also nicht um bloße Komplexitätsreduktion, sondern um eine angemessene Form dieser Vereinfachung. *Angemessen ist Komplexitätsreduktion in der Pädagogik, resp. Lehrerausbildung, dann, wenn sie die wesentliche Struktur des pädagogischen Geschehens für den Studenten freilegt. Diese wesentliche Struktur stellt die pädagogische Interaktion, bzw. das erzieherische Verhältnis dar.*

Dieses Verhältnis, das in der Pädagogik begrifflich unterschiedlich gefaßt wurde (z.B. pädagogischer Bezug bei Nohl, idealtypisches natürliches Verhältnis bei Rousseau, dialogisches Verhältnis bei Buber) ist vielfacher Kritik ausgesetzt:

Einmal wird auf dem Hintergrund lebensphilosophischer Kulturkritik die Normativität von Erziehung in Frage gestellt (s. Fink 1970); zum anderen erscheint das pädagogische Verhältnis aus der Perspektive einer aus dem kritischen Rationalismus abgeleiteten Erziehungswissenschaft als zu vage und unoperationalisierbar (s. Brezinka 1978); und weiter erscheint einer „Politischen Pädagogik“ (s. Menze 1976) die Theorie des pädagogischen Verhältnisses als zu individualistisch.

Menze gibt gegenüber dieser „kritischen“ Tendenz in der Erziehungswissenschaft zu bedenken:

„In den charakterisierten Entwicklungstendenzen zeichnet sich eine Kapitulation der Theorie vor der Wirklichkeit ab, in der unbeschadet um alle destruirende und konstruierende Theorie die liebevolle Zuneigung der Mutter zu ihrem Kind, die vertrauensvolle Zuwendung des Schülers zu seinem Lehrer, die hilfreiche Handlung des Erziehers gegenüber den jungen Menschen Bestand haben. Nicht der pädagogische Bezug hat sich aufgelöst, wohl aber ist eine mit ihm verknüpfte Theorie fragwürdig geworden, die die Beziehung zu den Phänomenen verlor, zu deren Erklärung und Bedeutung sie doch bestimmt sein sollte“ (Menze 1978, S. 298).

Für die Lehrerausbildung sind diese Überlegungen von entscheidender Bedeutung. Der Sinnzusammenhang einzelner pädagogischer Maßnahmen und Verhaltensweisen läßt sich nur aus dem pädagogischen Verhältnis bestimmen. Orientierung, Bedeutung, erlangt das im Fachstudium erworbene Wissen nur im Horizont dieses Verhältnisses. Die Lehrertätigkeiten (z.B. Elternarbeit) setzen immer die pädagogische Interaktion voraus, bzw. beziehen sich auf diese. Wo diese gestört ist, findet kein befriedigendes Lernen statt und sind dem Lehrer die eigentlich pädagogischen Einwirkungsmöglichkeiten genommen. Im pädagogischen Verhältnis sind Unterricht und Erziehung noch eine Einheit, das pädagogische Bemühen noch nicht aus dem Zweck-Mittel-Zusammenhang herausgelöst. Das pädagogische Ethos, welches beinhaltet, daß alle, noch so professionalisierten Handlungen des Lehrers zur Förderung des Schülers vorgenommen werden, ist noch nicht eliminiert. Das pädagogische Verhältnis hat also in der Lehrerausbildung paradigmatischen Charakter. Im Sinne unserer Überlegungen ist es das allgemeinste des pädagogischen Tuns. Die größtmögliche Reduktion von Komplexität, die in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrern vorgenommen werden kann, darf eines nicht eliminieren, nämlich das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler oder, im Rückgriff auf interaktionistische Begriffe, das bedeutsame Handeln eines Lehrers mit einem Schüler. Jede weitere Vereinfachung zerstört das Konstituens pädagogischen Tuns und damit die Vielzahl von Bildung. Vergewenigt man sich die Vielzahl der möglichen Beziehungen innerhalb einer Klasse, so verwundert es nicht, wenn sich junge Lehrer in der Komplexität der Unterrichtspraxis verstricken. Andererseits ist im päd-

agogischen Verhältnis zwischen nur zwei Personen der gesamte Horizont möglicher Probleme zwischen Lehrer und Schüler enthalten. Wir haben es in diesem Verhältnis mit zwei unterschiedlichen Persönlichkeiten zu tun, die aus verschiedenen Generationen stammen, einer mit einem immensen Wissensvorsprung gegenüber dem anderen, Menschen, die evtl. aus unterschiedlichen sozialen Schichten, Lebenswelten, Konfessionen u. v. a. herkommen. In der pädagogischen Beziehung entwickeln sich Sympathie, Abwehr, Ängste, also alle Phänomene, die wir aus der Tiefenpsychologie kennen. Hier treten im absichtsvollen Umgang eines Menschen (damit ist der Horizont der Didaktik im weiteren Sinne angesprochen) mit einem jüngeren Menschen Lern- und Disziplinprobleme auf. Hier entscheidet es sich, ob Bildungs-, Lernprozesse, d. h., Entwicklungen zur Mündigkeit in Gang kommen.

Diese kurzen Andeutungen mögen genügen, um aufzuzeigen, daß das pädagogische Verhältnis eine höchst „komplexe“ Angelegenheit ist. Gleichzeitig ist es die einfachste bedeutsame Einheit des pädagogischen Geschehens, hinter die zurückzugehen, notwendig Bedeutungsverlust und damit immer auch die Gefahr einer Technisierung der Lehrerausbildung nach sich zieht. Angesichts der zentralen Bedeutung des pädagogischen Verhältnisses im Unterricht muß es das Ziel der Lehrerausbildung sein, die Studenten zu befähigen, ein pädagogisches Verhältnis zwischen sich und dem Schüler aufzubauen. Dieses Verhältnis entsteht nicht per se, sondern ist Leistung des professionellen Erziehers. In dieses Verhältnis muß der Lehrer fachwissenschaftliche Kenntnisse, Wissen, eingeübte Verhaltensweisen, Engagement u. v. a. einbringen und so eine kontinuierliche, pädagogische Beziehung gestalten.

Hochschuldidaktische Konsequenzen

Für die Lehrerausbildung stellt sich nach den bisherigen Überlegungen die Frage, wie Qualifikationen für die Gestaltung des für die spätere Lehrertätigkeit grundlegenden pädagogischen Verhältnisse vermittelt werden können. Wir haben z. B. mit Studenten im Rahmen ihrer universitären Ausbildung eine Hausaufgabenbetreuung von Schülern durchgeführt. In dieser Veranstaltung betreuten Studenten während 4 Monaten einen leistungsschwachen Schüler. Die Studenten waren damit weitgehend von den Anforderungen der Schulbehörde, der Schulgemeinde, von Kollegen und vom zeitlichen Druck des Lehrplans entlastet. Alle Probleme, die entstehen, wenn mehrere Schüler gemeinsam lernen, waren ausgeschaltet. Weiterhin hatten die Studenten keine Selektions-, Bewertungs- und Disziplinarfunktionen wahrzunehmen. Diese Ausbildungssituation wies folglich einen erheblich geringeren Komplexitätsgrad auf als das Berufsfeld eines Lehrers. Mit Hilfe von Videoaufnahmen, Gruppensitzungen, Einzelgesprächen und Arbeitsgruppen, die spezielle Fragen etwa aus der Lerntheorie, der Persönlichkeitspsychologie, der Didaktik und anderes erörterten, wurde jeweils für die konkrete Student-Schüler-Beziehung erarbeitet, was ein pädagogisches Verhältnis ist. Dabei wurde für die Studenten einsehbar und erfahrbar, wie sehr die Gestaltung dieses Verhältnisses von

den beteiligten Persönlichkeiten abhängig und wie wesentlich ein solches Verhältnis für den Lern- und Erziehungsprozeß ist. In dieser Veranstaltung war die Möglichkeit gegeben, die theoretisch erarbeiteten Resultate in entsprechende Verhaltens- und Handlungskonsequenzen umzusetzen. Anhand der Videoaufzeichnungen konnte dann die Schüler-Lehrer-Interaktion analysiert und das weitere Lehrerverhalten bestimmt werden. Dabei ging es nicht um einzelne Verhaltenssequenzen, sondern immer um das pädagogische Handeln gegenüber einem bestimmten Schüler und mit bestimmten Zielsetzungen. Das Theorie-Praxis-Verhältnis konnte auf verschiedenen Ebenen in einem Sinnzusammenhang erfahren und bewältigt werden. Unsere Überlegungen gehen nun dahin, in der Lehrerausbildung ein System solcher zunehmend komplexeren Situationen für den Studenten bereitzustellen, damit er diese sukzessive sowohl kognitiv, emotiv als auch tentativ beherrschen lernt.

Die hier kurz vorgestellte Ausbildungssituation „Hausaufgabenbetreuung“ kann vielfältig variiert und komplexer gestaltet werden:

- Durch Einschalten des Zeitfaktors (bestimmter Lehrstoff in vorgegebener Zeit) verändert sich das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler.
- Durch Veränderung der Aufgabenstellung kann z. B. das Verhältnis von didaktischer Präparation und Realisation eingeübt werden.
- Wenn zwei Studenten mit einem Schüler arbeiten, stellen sich die Grundanforderungen von Kooperation.
- Das Problem des Eltern-Lehrer-Verhältnisses kann paradigmatisch eingeübt werden.

Eine weitere Steigerung der Komplexität tritt dann ein, wenn statt mit einem, mit zweien oder mehreren Schülern gearbeitet wird. Dann sind Studenten mit Phänomenen der Dynamik sozialer Beziehungen konfrontiert, die sich, da die Studenten diese nicht kennen und durchschauen, negativ auf den Lernprozeß und das erzieherische Verhältnis auswirken. Gelingt es jedoch, diese Prozesse für den Studenten einsichtig zu machen, dann kann eine Gruppenatmosphäre geschaffen werden, die den Lernprozeß befördert. Atmosphäre ist aber nichts anderes als der Ausdruck der Qualität der Beziehungen der beteiligten Individuen untereinander.

Die von uns vorgeschlagene und durchgeführte Komplexitätsreduktion sieht keine Sequenzierung der Zeit (etwa 5–10 Min. Intervalle) voraus. Pädagogische Prozesse kommen nur zustande, wenn Kontinuität entstehen kann (s. *Blankertz*)³. Somit ist es einmal dieser Prozeß, der in der Lehrerausbildung erfahrbar zu machen ist und zum anderen sind die damit einhergehenden Qualifikationen dem Lehrstudenten zu vermitteln. Die Atomisierung von Zeit in der Lehrerausbildung negiert die konstitutive Bedingung intersubjektiver Verhältnisse bzw. des erzieherischen Verhältnisses. Zugleich aber findet die spätere Berufspraxis unter den institutionell vorgegebenen Zeitintervallen statt. Auch diese Schwierigkeit muß Gegenstand der Lehrerausbildung sein: die Schwierigkeit, über die Atomisierung von Zeit Kontinuität herzustellen. Auch unter dieser Perspektive muß die Komplexität der Anforderungen in der Ausbildung zunehmen.

Kognitive Komplexität

Nun ist im Zusammenhang mit den hier vorgetragenen Überlegungen zur Komplexitätsreduktion in der Lehrerbildung ein Vorgang bedeutsam, der sich vornehmlich bei jungen Lehrern im Übergang von der Hochschule zum Beruf abspielt. Die in empirischen Untersuchungen nachgewiesenen Einstellungsänderungen (s. *Tanner/Wanzenried* 1979) sind unseres Erachtens nichts anderes als die Rückkehr des Studenten zu alltagsweltlichen Erklärungsmustern und der damit korrespondierenden Einstellungen, die im bisherigen Leben erworben und während der Ausbildung überlagert waren. In der Berufspraxis, in der die große Vielfalt der Praxis über dem jungen Lehrer zusammenzuberechnen droht, greift er auf alltagsweltliche Erklärungen zurück (s. *Forneck* 1982). Diese Deutungen reduzieren die Komplexität des pädagogischen Feldes auf vorwissenschaftliche „Erklärungen“ und entsprechende Handlungsrezepte. Dies ist ein Vorgang, den eine Berufsausbildung nicht beabsichtigen kann. Aus diesem Grunde kann im Microteaching auch die Analyse des Videomaterials nicht den Studenten überlassen werden, so daß eine Kombination mit Interaktionsanalysen angestrebt wird.

Da dieser Vorgang vornehmlich im Übergang von der universitären Ausbildung zur Berufspraxis wirksam wird, müssen diese alltagsweltlichen Erklärungen bereits in der Ausbildung thematisiert werden. Solche alltagsweltlichen Erklärungsmuster werden in der Ausbildung allerdings nur dann geäußert, wenn in dieser Praxis, d. h., sinnhaftes Tun, kontinuierliche pädagogische Prozesse zugelassen werden. Ist der Student mit solcher Ausbildungspraxis konfrontiert, muß er für diese „Erklärungen“ haben, um darin handeln zu können. Auch aus diesem Grund dauert eine Hausaufgabenbetreuung zwischen 45–90 Minuten.

Praxisferne und Zerstückelung der Ausbildung verhindern den Rückgriff des Studenten auf alltagsweltliche Erklärungsmuster, da er sich in einer solchen Ausbildungssituation zumeist rezeptiv verhalten kann. Damit werden seine eigenen alltäglichen Deutungen nicht thematisiert. Dann allerdings verfügen die Studenten nach der Ausbildung über doppelte Erklärungsweisen: Einmal die in der wissenschaftlichen Ausbildung erworbenen, zum anderen die alltagsweltlichen Deutungen. Oft sind diese unterschiedlichen Erklärungen des pädagogischen Geschehens kontradiktorisch, so daß am Ende der Ausbildung widersprüchliche Deutungsprozesse nebeneinander bestehen und die reflexive Verarbeitung der eigenen komplexen pädagogischen Praxis blockiert ist. Bewußtseinsmäßig liegt eine chaotische, undifferenzierte Repräsentation der eigenen beruflichen Praxis vor, die gerade den Rückgriff auf einfachste, alltägliche Rezepte nahelegt. Analyse eigener Praxis heißt demgegenüber, die vielfältigen Erscheinungsformen der schulischen Wirklichkeit auf bestimmte Strukturen, Gesetzmäßigkeiten – also Komplexität – zu reduzieren. Komplexitätsreduktion bezieht sich somit nicht nur auf Ausbildungssituationen, deren Komplexität gegenüber der schulischen Praxis reduziert ist, sondern auch auf die subjektiven Verarbeitungsprozesse des angehenden Lehrers über diese seine Berufspraxis. Komplexitätsreduktion in der Lehrerbildung ist Einheit objektiver und subjektiver Momente.

Anmerkung

- ¹ „Ausbildung ist zu kurz und zweifelhaft und führt weder zur Kompetenz in einem Fach, noch zu allgemeinpädagogischem Expertentum“ (*Arbeitsgruppe Schulforschung* 1980, S. 16)
- ² „Die Situation, in der sich ein Subjekt befindet, ist eine konkrete Einheit, die nicht ohne entstellende Abstraktion in subjektive und objektive Bestandteile zerlegt werden kann ... Die objektivierten Gegebenheiten einer Situation sind nicht beschreibbar ohne Vergegenwärtigung des Verhaltens, das sich auf sie richtet und damit nicht nur sie in ihrer Objektivität, sondern auch die Situation im ganzen mitkonstituiert“ (*Bahrtdt* 1958, S. 50).
- ³ Wenn von Pädagogik, erzieherischem Verhältnis u. a. hier die Rede ist, sind damit notwendig Mündigkeit, d. h., Entwicklung der beteiligten Personen, mitgedacht. Komplexitätsreduktion qua Atomisierung von Zeit zerstört die Möglichkeit von Entwicklung.

Literatur

- Allen, D., Ryan, K. A.*: Microteaching, hrsg. von *Zifreund, W.*, Weinheim 1972.
- Allen, D.*: Microteaching – ein Überblick. In: *Zifreund, W.*, 1976, S. 1–28.
- Arbeitsgruppe Schulforschung*: Leistung und Versagen, Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. München 1980.
- Bahrtdt, H. P.*: Industriebürokratie. Stuttgart 1958.
- Bayer, M.*: Das pädagogische Begleitstudium für Lehramtsstudenten. *Z. Pädag.* 4 (1980), S. 511–533.
- Beattie, N. M.*: Auf dem Wege zu einer Taxonomie von Microteaching-Situationen: Implikationen und weitere Fragen. In: *Zifreund, W.*, 1976, S. 381–393.
- Becker, G.*: Darstellung verschiedener Trainingsansätze unter inhaltlichem Aspekt. In: *Zifreund, W.*, 1976, S. 407–443.
- Blankertz, H.*: Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik, in *Oppolzer, S.*, Erziehungswissenschaft, Wuppertal 1971, S. 72–86.
- Brezinka, W.*: Metatheorie der Erziehung. München/Basel 1978. *Cloetta, B., Hedinger, U. K.*: Die Berufssituation junger Lehrer. Bern 1981.
- Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission*: Aspekte für die Planung der Bildungsforschung. Bonn 1974.
- Fink, E.*: Erziehungswissenschaft und Lebenslehre. Freiburg 1970.
- Forneck, H. J.*, Alltagsbewußtsein und Erwachsenenbildung, Zur Relevanz von Alltagstheorien, Frankfurt/New York 1982.
- Hoffmann, W.*: Disziplinprobleme im Unterricht und soziales Lernen. *Z. Pädag.* 4 (1980) S. 587–596.
- Kieviet, F. K.*: Eine holländische Microteaching-Untersuchung. In: *Zifreund, W.*, 1976, S. 191–200.
- Klinzing, H. G.*: Die Integration von Skilltraining und Interaktionsanalyse in Kursen zum Training des Lehrerverhaltens am Zentrum für Neue Lehrverfahren der Universität Tübingen. In: *Zifreund, W.*, 1976, S. 304–350.
- Koch, J. J.*: Lehrer, Studium und Beruf, Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung. Bern 1972.
- Krapf, B.*: Micro-Analyse und Micro-Teaching (MIAMIT), Ein Konzept zur Einübung von Lehrerverhalten. Zürich o. J., mss.
- Krumm, H. J.*: Methodenspezifische Verfahren der Unterrichtsanalyse und des Microteachings zur Herstellung des Berufsbezuges im Fremdsprachenunterricht. In: *Zifreund, W.*, 1976, S. 658–676.
- Menze, C.*: Die Wissenschaft von der Erziehung in Deutschland. In: *Speck, J.* (Hrsg.): Die Problemgeschichte der neuen Pädagogik, Bd. I. Stuttgart 1976.
- Menze, C.*: Kritik und Metakritik des pädagogischen Tuns. *Pädagogische Rundschau* 4 (1978), S. 288–299.
- Mueller-Fohrbrodt, G.*, et. al.: Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Stuttgart 1978.
- Nuthall, G.*: Ein Vergleich des Nutzens von Microteaching mit zwei Schülertypen. In: *Zifreund, W.*, 1976, S. 179–190.
- Oelkers, J.*: Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik. München 1976.
- Perlberg, A., Bar-on, E., Levin, R., Bar-yam, M., Lewy, A., Etrog, A.*: Modifikation des Lehrerverhaltens durch die kombinierte Anwendung von Microteaching-Techniken und dem Technion Diagnostic-System TDS. In: *Zifreund, W.*, 1976, S. 83–110.
- Tanner, H., Wanzenried, P.*: Neuorientierung der Lehrerausbildung – aber wie? In: *Herzog, W., Meile, B.*: Schwerpunkt Schule. Zürich 1979, S. 295–328.

Zifreund, W.: Konzept für ein Training des Lehrverhaltens mit Fernseh-Aufzeichnungen. Zeitschrift Programmiertes Lernen und programmierter Unterricht, Beiheft 1. Berlin 1966.

Zifreund, W.: Zur Problematik fachdidaktischer Studiengänge in der Ausbildung von Lehrern unter besonderer Berücksichtigung der Kombination von Interaktionsanalyse und Microteaching. In: Timmermann, J.: Fachdidaktik in Forschung und Lehre. Hannover 1972, S. 61–72.

Zifreund, W. (Hrsg.): Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse. Dokumentation und Bilanz des 1. Internationalen Microteaching-Symposiums. Weinheim/Basel 1976.

Verfasser: Dr. Hermann-Josef Forneck, Pädagogisches Institut der Universität, Voltastr. 59, CH-8044 Zürich.