

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 61 (1974)
Heft: 17

Artikel: Ansätze zu neuen Formen des Lehrertrainings in der BRD
Autor: Meyer, Ernst
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-532952>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 26.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

folgserlebnissen sein kann. Man sollte aber auch wissen, dass Rechenfertigkeit keine mathematische Fähigkeit ist, sondern sich hauptsächlich aus den Faktoren Gedächtnis, Ausdauer und Konzentration zusammensetzt. Die immer wieder beklagte Rechenschwäche ist daher auch keine Folge der Reform. Sie hängt mit Sicherheit mit der grossen Reizüberflutung und der damit verbundenen Nervosität der Kinder zusammen. Bereits 1956, also zwei Jahre vor der Reform, führte der DIHT (Deutscher Industrie- und Handelstag) eine Untersuchung über die Rechtschreibe- und Rechenfertigkeiten der Schulabgänger durch, deren Ergebnis lakonisch so charakterisiert wird: «Das Mass, in welchem allgemeine Rechenfertigkeit nicht beherrscht wird, ist erschreckend.»

Mathematikunterricht auf allen Stufen ist reformbedürftig

Bei einer Schilderung der allgemeinen Situation des mathematischen Unterrichts sollte man sich nicht auf die Grundschule beschränken, obwohl sie zurzeit im Vordergrund des Interesses steht. Für alle Stufen ist heute kennzeichnend, dass viele neue Stoffe in die Schule drängen und dass die so entstehende Stofffülle jede positive Wirkung des Mathematikunterrichts zu ersticken droht.

Damit aber führt sich die Mathematik nur selbst ad absurdum. Die Mathematik, die

das Symbol für die geistige Souveränität des Menschen ist, wird hier zu einem Mittel, um geistige Abhängigkeit zu schaffen – denn halbes Verstehen führt zur blosen Nachahmung und damit zum Opportunismus, macht unfrei, lähmt die Selbstständigkeit und Kreativität. Dabei könnte man doch gerade im mathematischen Unterricht viele für das Leben unentbehrliche Qualitäten erwerben, wie

- Fähigkeit zu eigenem Urteil, weil man in der Beschäftigung mit Mathematik erfahren kann, was es heisst, eine Sache zu verstehen und nicht nur zu wissen bzw. zu glauben,
- Fähigkeit zu vorurteilslosem Argumentieren, weil man beim gemeinsamen Lösen mathematischer Probleme fremde Argumente so ernst zu nehmen lernt, wie die eigenen und weil man sich dort auf das als wahr Erkannte einigt.
- geistige Beweglichkeit, weil man Lösungsprozesse analysieren und auf das gemeinsame Vorgehen hin reflektieren kann, usw.

Nicht nur in der Grundschule, sondern auf allen Stufen sollte man anerkennen, dass es weniger auf die Mathematik und dafür mehr auf die Schüler ankommt.

Die Reform ist keineswegs abgeschlossen, es sollte aber als eine allgemeine Aufgabe angesehen werden, sie weiter zum Erfolg zu führen.

Ansätze zu neuen Formen des Lehrertrainings in der BRD

Ernst Meyer

Die Einordnung des Lehrertrainings in das erziehungswissenschaftliche Studium

Wer sich in der Bundesrepublik Deutschland zu einem erziehungswissenschaftlichen Studium entschliesst, steht vor einer *Mannigfaltigkeit von Organisationsmodellen*. Die Vielzahl der Studienmöglichkeiten und die bemerkenswerte Uneinheitlichkeit der Benennungen, des Charakters, der Formen und Inhalte sind Ausdruck der geistigen Freiheit und des freien Spiels der pädagogischen

Gedankenbewegung. Eine Standardisierung kann nur von unten herauf wachsen und darf niemals diktiert werden.

In der Vielfalt der vorhandenen Modelle scheint ein Zurechtfinden schwierig zu sein; die zurzeit diskutierten Tendenzen in Richtung auf eine Gesamthochschule stifteten noch mehr Verwirrung. Trotz der organisatorischen und lokalen Uneinheitlichkeit heben sich aber im letzten Jahrzehnt der Entwicklung eindeutige Strukturmomente heraus.

Es zeigt sich:

1. Das seminaristische Übungsprinzip mit der Tendenz zur Abrichtung auf ein Normalverfahren ist tot.
2. Die geistige Integration des Lehrertrainings in die Gesamtheit der akademischen Lehrerbildung ist im Vollzuge.

Somit ist das gesamte Lehrerstudium nicht geprägt von theoretischen Veranstaltungen im Sinne eines Ppropfunterrichts, der auch ein gewisses handwerkliches Können weitergibt, sondern das Lehrerwerden wird als ein Lern- und Reifeprozess gesehen, der sich nach den wissenschaftlichen Erkenntnissen moderner Lern- und Bildungstheorien fördern lässt. Das erziehungswissenschaftliche Studium passt sich in seinem Aufbau solchen Erkenntnissen an; es hält sich an gewisse Reifestufen, wobei noch nicht gesagt ist, dass jeder Student am Ende des Studiums die Erfahrung und Reife für die praktische Arbeit in der Schule erreicht.

Insgesamt wird im erziehungswissenschaftlichen Studium – wie in jedem anderen – ein vielschichtiger Selbstbildungsprozess bei dem jungen Studenten in Gang gebracht, in dem das entfaltete zirkuläre Verhältnis von Theorie und Praxis in jeder Phase Beachtung findet.

Didaktik als Unterrichtswissenschaft

Die besten und sichersten pädagogischen Erfahrungen macht jeder Mensch an sich selber. Pädagogisch wirksam kann nur derjenige werden, der seine eigene Erziehung und sein Studium mit Bewusstsein erlebt hat oder nacherleben kann und erzieherisch noch empfänglich ist. Nur dann ist es möglich, dass ein Lehrer Sinn hat für den jungen, sich entwickelnden Menschen, empfänglich ist für die Eigenregungen seiner Schüler. Von seinen eigenen Erfahrungen her gewinnt er das Verständnis für die bildende und erziehende Wirkung des Umgangs mit Menschen und Sachen. Er kennt dann den Einfluss des rechten pädagogischen Umgangs: dem Kind behilflich zu sein, mündig zu werden – er weiß seine Kräfte richtig einzuschätzen und sie bei seinen Handlungen mit zu sehen.

So betrachtet, wird jeder Einrichtung, an der erziehungswissenschaftliches Studium betrieben werden soll, eine besondere Auf-

gabe zugewiesen: den jungen angehenden Pädagogen ihre eigene Erziehung erleben zu lassen und ihnen Selbsterziehung, Selbstbildung, Selbstkontrolle mehr und mehr zur Pflicht zu machen.

«Fertige» Menschen sind im Lehrerberuf nicht gefragt. Gefragt ist in erster Linie die Fähigkeit, die Jugend zu lehren, die heutige Welt in ihrer Widersprüchlichkeit auszuhalten und ein Unterscheidungsvermögen, ein kritisches Bewusstsein herauszubilden. Diese Fähigkeit kann man nur erlangen, wenn man ständig an sich selber arbeitet, wenn man reifen will und weiß, dass man für solche Intentionen im pädagogischen Feld sich selber und dem anderen voll verantwortlich ist. Von diesem Geist sollte ein erziehungswissenschaftliches Studium getragen sein. Die akademischen Lehrer werden daher in ihrem eigenen Lehren didaktisch so verfahren, wie sie selbst ein verantwortungsbewusstes Handeln des künftigen Lehrers erwarten.

Eine *Didaktik*, die unter anderem auch die Entfaltung eines Selbsterziehungs- und Selbstbildungsprozesses bewirken will, lässt sich auf wenige typische Grundzüge reduzieren. Es kommt ihr darauf an, das gegenseitige «Aufeinanderspielen» von Subjekt und Gegenstand herbeizuführen, und zwar in der Weise, dass sie «einander nicht mehr loslassen, sondern ins Gespräch kommen und miteinander zu leben beginnen»¹. Man spricht in der Pädagogischen Psychologie von der «originalen Begegnung», das heißt, von der höchst persönlichen Auseinandersetzung, in der «Bildung» ermöglicht wird. Es geht darum, nicht nur über die Sache zu reden, sondern ihr ins Auge zu sehen, ihr entgegenzugehen, mit ihr handgreiflich zu werden². In der aktualgenetischen Forschung spricht man von der aktuellen Strukturierung eines Gegenstandskomplexes, die den Lernenden zum Erlebnis einer prägnanten «Endgestalt» führen kann³. Ob es zu einer «originalen Begegnung», zu einer «aktuellen Strukturierung» kommt, hängt davon ab, in welchem Masse der Studierende ein unterrichtliches Geschehen als Problemsituation erleben lernt, zu deren Lösung die gesamte Person bis in ihre emotionalen Bereiche aufgeboten wird. Hier hängt alles von dem Vermögen des Lehrenden ab, den Gegenstand so zu arrangieren, dass der Ler-

nende in seinen Sog gerät und von ihm ergriffen wird. In dem entstehenden improvisatorischen Akt, der Lösungssituation, sind von ihm aber dann auch adäquate Vermittlungshilfen bereitzuhalten, mit denen er dem Lernenden neue Zugänge zu einer Lösung öffnen kann⁴.

In dem Masse, wie man diesem Ansatz folgt, gewinnt das Unterrichtsgeschehen eine beunruhigende Vieldeutigkeit und Variabilität. Das «pädagogische Gewissen» lässt sich nicht mehr mit einer «objektiv-gültigen Methode» beruhigen, und es bleibt uns nichts anderes übrig, als auf die Vermittlung einer doktrinären Unterrichtslehre zu verzichten. Die Aufgabe der Didaktik als Wissenschaft (nicht als Lehre) hebt sich dann deutlich

ab: den künftigen Lehrer in seinem Studium instandzusetzen, eine ganz eigene, persönlich bestimmte Unterrichtshaltung zu entwickeln. Diese aber darf nicht Ausdruck subjektiver Willkür sein, sondern muss den Anspruch erheben können, als Verwirklichung moderner erziehungswissenschaftlicher und psychologischer Erkenntnisse angesehen zu werden. Eine solche Didaktik ist verpflichtet, dem künftigen Lehrer das Verständnis dafür zu erschliessen, unter welchen Bedingungen es zur Praktizierung eines bestimmten Unterrichtsstils kommt.

Der Versuch des Lehrenden, die Voraussetzungen zu einem bildenden Begegnungsakt zu schaffen, liesse sich vereinfacht als Grundmodell wie folgt skizzieren:

Anfangssituation

Arrangement als didaktisches Vor-Ordnen, d. h. Geben und Motivieren des Unterrichtsgegenstandes, mit dem Ziel, ein Handlungsfeld aufzubauen, Lösungssituationen zu entfalten.

Lösungssituationen

Improvisatorische Akte, in denen die Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Gegenstand erfolgt. Die Eigenregungen der Lernenden kommen zur Entfaltung:

- a) in kreativen Lösungsversuchen
- b) im ausprobierten Üben
- c) im kontrollierten Feedback
- d) im verallgemeinernden Integrieren in verschiedenen Lernformen, z. B. in Einzelarbeit
in Kleingruppenarbeit
im Gespräch

Vermittlungshilfen

Das Einhaken der Vermittlungshilfen erfolgt, wenn die Lernenden zu keinen glücklichen Lösungen kommen. Die Stelle des Eingriffs ist abhängig von den Aussagen und Handlungen der Lernenden.

Es handelt sich

- a) um verbale Mitteilungen,
- b) um gedruckte Mitteilungen,
- c) um audio-visuelle Mitteilungen.

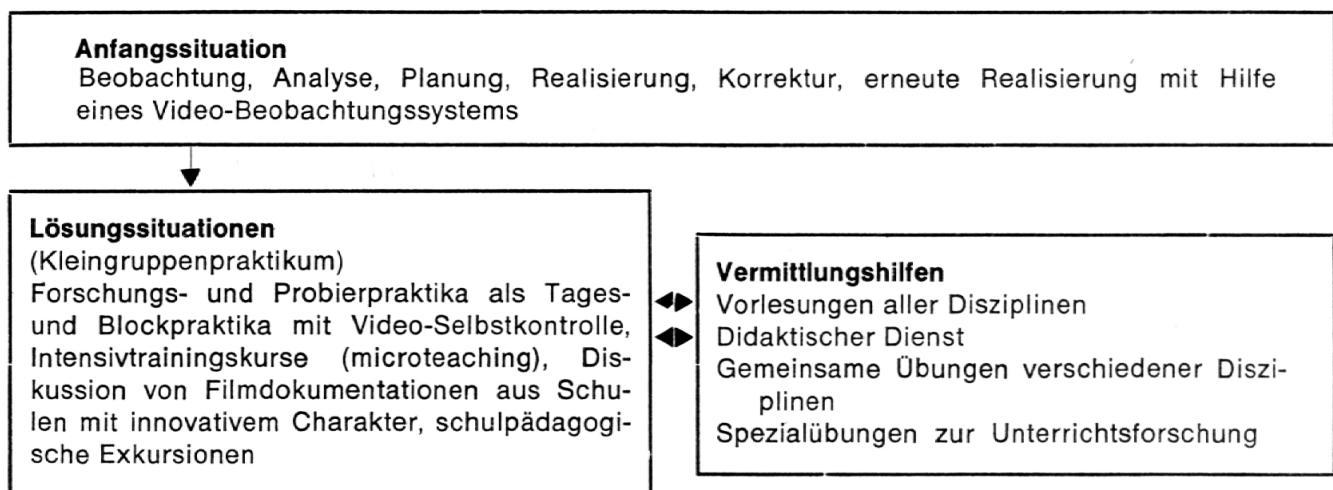
Die Aufgabe des erziehungswissenschaftlichen Studiums zeichnet sich nach diesem Exkurs noch deutlicher ab. Eine Hochschule, die die «Bildung» künftiger Lehrer ermöglichen will, hat durch entsprechendes Arrangement Problem- und Lösungssituationen zu schaffen, um den Studenten das Feld ihrer künftigen Berufssarbeit zu öffnen, damit sie ihre Widersprüchlichkeit und Ambivalenz verstehen lernen. Sie hat in diesem improvisatorischen Akt, der durch den Dialog zwischen Sache und Mitmensch gekennzeichnet ist, die Bereitschaft zu wecken, der sich ergebenden Aufgabe zu entsprechen.

Der Student sollte in diesem Prozess immer wieder versuchen, erste erzieherische und praktisch-pädagogische Einsichten und Fähigkeiten zu gewinnen und auf diese Weise eine geistige Potenz zu entwickeln, die ihn befähigt, Bildungsarbeit im dargestellten Sinne selbstständig und aus dem Wesenhaf-ten heraus zu leisten. Ein «Wahlfach» kann dieses Studium von einem besonderen Fachbereich her substantiiieren. Das Lehrertraining in den verschiedenen Formen aber ist unerlässliches Erregungsfeld und gibt dem Gesamtstudium die Erfahrungssubstanz. Es ist Lösungssituation im wahrsten Sinne des

Wortes und baut – zugleich unter der Vermittlungshilfe der Dozenten und Mentoren – die für die Unterrichtsarbeit erforderlichen Haltungen und geistigen Funktionen allmählich auf.

Entsprechend unserem Grundmodell heben sich bei der Entfaltung des vielschichtigen

Selbstbildungprozesses bestimmte Stationen heraus, die trotz aller Uneinheitlichkeit in der Benennung in irgend einer Form zutage treten und vom Studenten durchlaufen werden müssen. Diese Stationen lassen sich im Sinne der geschilderten Zusammenhänge wie folgt einordnen:



Das technische Instrumentarium der Didaktik

Das umrissene Grundmodell macht deutlich, dass im Sinne der Didaktik als Unterrichtswissenschaft innerhalb dieses Prozesses ein Instrumentarium notwendig wird, das im Sinne einer Interpretation von Wissenschaft die exakte Analyse und Prüfung des Wissenschaftsgegenstandes (=Unterricht) erlaubt. Zu diesem Instrumentarium gehören u. a. ein Video-Beobachtungs- und Trainingssystem und die Filmdokumentation. Die Video-Aufzeichnung ermöglicht das Festhalten der sonst einmaligen Vorgänge zwecks wiederholter Überprüfung von Ersteindrücken und zwecks Verhaltenstraining. Die Filmdokumentation dient der wissenschaftlichen Demonstration von begründbaren Regelhaftigkeiten und von Modellen⁵.

Die Schulen mit Ausbildungsklassen sind mit kleinen Video-Sets (Video-Recorder, Kamera und Monitor auf einem fahrbaren Stativ) ausgestattet, so dass jedem Praktikanten ermöglicht wird, Teilelemente seiner Unterrichtsversuche (z. B. Gesprächsführung) selbst zu kontrollieren und zu analysieren.

Beispiel 1:

Trainingsseminar im 1. Semester
(Anfangssituation)

Es handelt sich um ein dreistündiges Seminar mit einer Teilnehmerzahl von 150–200 Studierenden. Für das Seminar stehen im Grossraum mit Video-Grossbildprojektion sowie 15–20 Seminarräume mit Video-Wiedergabegeräten (Video-Recorder und Bildschirm) zur Verfügung. Der Zugang zur didaktischen Infothek (Sammlung der Unterrichtsdokumentationen mit schriftlichem Begleitmaterial) ist für alle Teilnehmer zugänglich.

Ziel des Trainingsseminars: Die Teilnehmer sollen lernen, Unterrichtssequenzen zu analysieren, zu planen, zu realisieren, zu korrigieren.

Phase der Analyse und Information

Zur Entwicklung von Aufgaben für Einzel- und Kleingruppenarbeit werden provozierende Unterrichtsausschnitte über Videoband vorgestellt (beispielsweise Unterricht über den Winterschlaf des Igels, bei dem der Lehrer durch einseitige Aktionen produktive

Kategorien zur Erfassung von Denkvorgängen in Interaktionsprozessen

Kategorien mit kognitivem Charakter

	<i>Definition</i>	<i>Beispiel</i>
1. Frage nach Auskunft	Eine objektive, nicht diskutierbare Tatsache wird erfragt.	Auf welcher Seite steht das?
2. Aufforderung	Eine Anregung, die einen oder mehrere andere veranlassen soll, etwas zu tun oder zu lassen und die nicht diskutiert wird.	Lies mal! Warte erst mal ab!
3. Feststellung	Auf etwas objektiv Vorhandenes wird hingewiesen (auch Antwort auf eine Sachfrage)	Da ist eine Anweisung! Da steht nichts drin!
4. Wiederholung	Eine Aussage, die von einem selbst oder einem anderen schon gemacht worden ist.	Es ist 5 Uhr.

Kategorien mit bewertendem Charakter

	<i>Definition</i>	<i>Beispiel</i>
5. Zustimmung, Ablehnung	Eine positive oder negative Stellungnahme zu einem Vorredner.	Ja – Nein Nun gut, machen wir es. Das dauert mir zu lange. Findest Du das schön?
6. Frage nach Meinung	Eine subjektive, diskutierbare Stellungnahme wird erfragt.	
7. Meinung	Eine subjektive Stellungnahme, die mit oder ohne stützende Argumente den anderen zur Diskussion gestellt wird.	Der sieht traurig aus. Der sieht traurig aus, er geht so gebückt.
8. Korrektur	Berichtigung oder Einschränkung einer gemachten Aussage.	So kann man es nicht sagen! Reich waren sie, aber ob sie deswegen auch schon vornehm waren?
9. Folgerung	Aus Meinungen, Fakten, Argumenten oder Experimenten wird ein Schluss gezogen.	Also, wenn er von Kind an taub war, dann kann er auch nicht sprechen.

Kategorien mit Produktivem Charakter

	<i>Definition</i>	<i>Beispiel</i>
10. Frage nach Vorschlag	Äusserungen, die auf den Handlungsablauf Einfluss haben, werden erfragt.	Wie sollen wir anfangen? Was machen wir als erstes?
11. Vorschlag	Eine Äusserung, die alle veranlassen soll, etwas zu tun oder zu lassen und die zur Diskussion gestellt wird.	Hier könnten wir vielleicht unterbrechen. Lasst uns zuerst lesen.
12. Erläuterung	Eine Äusserung, die mit subjektiven Argumenten einen objektiv messbaren Sachverhalt begründet.	Im Orient herrscht ein grosser Unterschied zwischen Tag und Nacht, deshalb wird die Nacht dort als besonders kalt empfunden.
13. Beweisführung	Eine Äusserung, die mit objektiven, undiskutierbaren Daten und Fakten einen Sachverhalt begründet.	Es muss ein Quadrat sein, weil alle Seiten gleich lang sind und alle Winkel 90 Grad betragen.

D Nicht einzuordnende Interaktionen

- 01 abgebrochene Interaktionen
- 02 sachfremde Interaktionen

Die Studierenden trainieren in ihren Gruppen das Kategorisieren verschiedener Unterrichtssequenzen anhand von Video-Aufzeichnungen.

Denkansätze der Schüler – trotz äußerlicher Mitarbeit – abblökt). Bei der Diskussion der «Effektivität» eines solchen Unterrichts werden die Teilnehmer in den Gruppen stark verunsichert. Sie verlangen nach Information über Möglichkeiten einer exakteren Analyse solcher Prozesse. Es werden verschiedenartige Handlungskategorien des Lehrers und Denkkategorien bei den Schülern an neuen Video-Aufzeichnungen festgestellt, definiert und mit Beispielen belegt. Der Zusammenhang zwischen beobachtbarem Verhalten und den möglichen Denkvorgängen wird hergestellt. Ein Kategoriensystem wird entwickelt (s. Tabelle auf S. 376!):

Phase der Planung

Die Studentengruppen haben mit ihren gezielten Vergleichsanalysen gewisse Regulativen für ihre eigene Planungsarbeit gewonnen. Sie haben jetzt die Aufgabe zu lösen, Unterrichtssequenzen zu konstruieren, die

verbesserte Modelle zu den analysierten darstellen (z. B. stärker produktiv-bewertende Denkkakte anstreben). Die Planungsprozedur einer Studentengruppe kann am Beispiel «Winterschlaf des Igels» verdeutlicht werden:

Die Gruppe legt zunächst das Lernziel fest. Es lautet: Die Schüler sollen am Beispiel des Winterschlafs des Igels die Übereinstimmung von Körperfunktionen und Verhalten feststellen können. Bevor sie zur Formulierung der Aufgabe gelangt, überlegt sie, welche Teilinformationen bereitgestellt werden müssen, damit die Schüler die angezielten biologischen Erkenntnisse möglichst selbst in Kooperation mit anderen entdecken können. Sie wählt im Blick auf das Lernziel als erste Teilinformation eine Tabelle über die Körpertätigkeit des Igels im Sommer und Winter, da die hier notwendigen Daten – mit Ausnahme der Nahrungsaufnahme – von den Schülern unmöglich gewusst werden können.

	Atmung	Körper-temperatur	Gewicht	Herzschlag	Nahrung
Sommer	je Minute 50 ×	35 °	700 g	200 × je Minute	
Winter	1 bis 8 ×	bis 5 °	560 g	20 ×	

Atmung, Körpertemperatur, Gewicht, Herzschlag im Sommer und im Winter lassen sich auch nicht in der Unterrichtssituation experimentell feststellen. Die Felder unter «Nahrung» können dagegen offen bleiben, da anzunehmen ist, dass die Schüler hier ihr eigenes Vorwissen einbringen können. Die zweite Teilinformation besteht aus einer kurzen filmischen Demonstration mit typischen Verhaltensweisen des Igels im Sommer und im Winter. Es ist zu vermuten, dass nur ein Teil der Schüler solche Verhaltensweisen genauer beobachten konnte. Die Aufgabe ergibt sich jetzt folgerichtig.

Phase der ersten Realisierung

Die Studentengruppe wird einer Schulkasse zugewiesen, in der sich die Realisierung des Entwurfs ermöglichen lässt. Nach Kenntnis der speziellen Unterrichtssituation sind Modifikationen einzubringen. Die Realisierung erfolgt durch einen Exponenten der Gruppe (nach Wahl mit der ganzen Klasse, mit der halben Klasse, mit einer Kleingruppe) im Video-Aufnahmeraum oder mit Hilfe eines kleinen Video-Sets in der Schule.

Aufgabe für Kleingruppen

Wir wollen untersuchen, wieso Tiere im Schlaf ohne Nahrungsaufnahme überwintern können.

Ihr seht an der Tafel eine Tabelle über die Körpertätigkeiten des Igels im Sommer und im Winter.

Wenn ihr die Tabelle gelesen habt, zeige ich euch einen Filmausschnitt.

Ihr könnt in eurer Gruppe darüber sprechen, welcher Zusammenhang zwischen dieser Tabelle und dem Verhalten des Igels, das ihr im Film genau beobachten könnt, besteht. Die Felder unter «Nahrung» sind noch offen. Mit Hilfe des Films könnt ihr sie nachher ohne weiteres ausfüllen.

Kriterien der Aufgabe

Konfrontation mit dem Problem – Zielvorstellung

Erste Teilinformation

Zweite Teilinformation

Angabe von Lernform – Tätigkeitsart

Weitere Hinweise

Handlungsziel

Phase der Korrektur

Die Studentengruppe analysiert den tatsächlichen Verlauf mit Hilfe vorher festgelegter Beobachtungskategorien und entwickelt neue verbesserte Lösungen. Sie diskutiert mit den Schülern nach Wiedergaben des Unterrichts den Prozess und nimmt die Korrekturvorschläge der Schüler entgegen. Die Gruppe entwickelt einen verbesserten Plan.

Phase der zweiten Realisierung

(Ablauf ähnlich der ersten Realisierung)
Für die Gruppenarbeiten stellt das leitende Dozententeam weitere Strukturierungshilfen bereit, die jeweils genau erläutert werden.
Beispiel 1:

- a) Beobachtungsbogen zum Einschätzen von Lehrerfunktionen und Schülerverhalten⁶;
- b) Klassifikation von Handlungsformen in Interaktionsprozessen⁷.

Beispiel 2:

Intensiv-Training für Studierende, die besondere Schwierigkeiten in der Praxis haben (4., 5., 6. Semester)⁸.

Im Folgenden werden die Grundelemente eines solchen Intensiv-Trainings mit den jeweiligen Zielen und Inhalten, der Organisation und den Medien in Umrissen dargestellt:

Ziele und Inhalte

Die Teilnehmer sollen lernen, unterrichtliche Gruppenprozesse zu planen und zu realisieren. (These: Dieses Ziel kann am besten erreicht werden, wenn die Teilnehmer Gesetze der Gruppendynamik an sich selber erfahren und ihre Wirkung erkennen können).

1. Teilziel:

Bewusstmachen von Lernmodellen und ihre Wirkung durch Konfrontation mit verschiedenen Modellen.

Organisation und Medien

Grossgruppe:

Bekanntgabe der Zielvorstellung und des geplanten Verlaufs durch den Leiter, gegebenenfalls Diskussion von Alternativvorschlägen.

Grossgruppe:

Wiedergabe von zwei oder drei Fernsehaufzeichnungen aus Unterricht mit gleichem Thema (in Ausschnitten). Bei den beobachtbaren Vorgän-

Grundelemente des Prozesses

Transparenz der Zielvorstellungen.

Kontrastierung zwecks Ausbildung disponibler und transferierbarer Strukturen (als Ausgangssituation für reflektives Bewusstsein).

Ziele und Inhalte**Organisation und Medien****Grundelemente des Prozesses**

gen sind die Gruppenaktivitäten sehr unterschiedlich ausgeprägt. Aufgaben für Kleingruppen: Feststellen und begründen des lernwirksameren Modells (Teilnehmergruppen [A+B] werden auf Videoband mit Hilfe von 2 Kameras aufgezeichnet).

Grossgruppe:

Diskussion der Lösungen und Umreissen eines gruppendiffektiven Modells (hierzu erhalten die Teilnehmer ein Arbeitspapier: Materialien zur Analyse und Planung von unterrichtlichen Gruppenprozessen).

Grossgruppe:

Wiedergabe der Videobänder (Teilnehmergruppen A+B). Diskussionsleitung durch einen Teilnehmer. Die Diskussion wird auf Videoband mit Hilfe von 2 Kameras aufgezeichnet.

Grossgruppe:

Wiedergaben von unterrichtlichen Anfangssituationen zum gleichen Thema mit unterschiedlichen Strukturen. Aufgabe für Kleingruppen: Kritischer Vergleich der Anfangssituationen unter Benutzung der vorher diskutierten Beobachtungskategorien. (Teilnehmergruppe C wird auf Videoband mit Hilfe von 2 Kameras aufgezeichnet.)

Grossgruppe:

Diskussion der Lösungen, anschliessend Entwicklung der Kleingruppenaufgaben: Konstruktion von Entwürfen, in denen die Initiierung von Gruppenprozessen vorrangig ist. (Teilnehmergruppe D wird auf Videoband mit Hilfe von 2 Kameras aufgezeichnet.)

Grossgruppe:

Diskussion der Entwürfe der Planungsgruppen (Leitung durch einen Seminarteilnehmer). (Die Diskussion wird auf ein Videoband mit Hilfe von 2 Kameras aufgezeichnet!)

Hervorheben der Elemente, deren Übertragung auf andere Situationen erwartet wird.

Ermöglichung eines reflexiven Bewusstseins eigener Tätigkeit.

Bereitstellung einer Mannigfaltigkeit von Erfahrungen.

Anwendung der übertragungsfähigen Elemente.

Ziele und Inhalte	Organisation und Medien	Grundelemente des Prozesses
<p>4. Teilziel: Realisierung von Entwürfen und Korrektur der Realisationsresultate.</p>	<p>Einzelarbeit: Realisierung von Entwürfen zu einem gesellschaftspolitisch relevanten Thema durch Exponenten der Planungsgruppen (das hierbei zu beobachtende Lehrer- und Schülerverhalten wird auf Videoband aufgezeichnet). Selbstkontrolle durch den Unterrichtenden aufgrund der sofortigen Wiedergabe des aufgezeichneten Verlaufs über Bildschirm.</p> <p>Grossgruppe: Wiedergabe der Realisationsversuche zwecks Korrekturvorschlägen. (Im Falle erheblicher Fehlleistungen wird 4. Teilziel wiederholt, d. h. es werden die korrigierten Entwürfe nochmals realisiert und erneuter Kritik unterzogen.)</p>	Feedback als Überprüfung der Wirkung projektierter beziehungsw. realisierter Verhaltensweisen.
<p>5. Teilziel: Konfrontierung mit dem eigenen Lernverhalten in der Klein- und Grossgruppe.</p>	<p>Grossgruppe: Wiedergabe der Videoaufzeichnungen (Teilnehmergruppen C und D). Diskussion über das Verhalten der Gruppenmitglieder, Wiedergabe von Ausschnitten der beiden videoaufgezeichneten Grossgruppendiskussionen. Diskussion über das Verhalten der Gruppenleiter und Diskussionsteilnehmer.</p>	Bewusste Inspektion des gemeinsamen Vorgehens (u. a. zwecks Gewinnung neuer Sichtweisen und Aufgaben).

Anmerkungen

- ¹ Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1957. S. 124
- ² Roth, H.: a. a. O., S. 110 ff.
- ³ Sander, F.: Experimentelle Ergebnisse der Gestaltpsychologie. In: Becher, E. (Hrsg.): 10. Kongressbericht. Exp. Psych., Jena 1928
- ⁴ Im einzelnen dargestellt in Meyer, E.: Unterrichtsvorbereitung in Beispielen. 16. Aufl., Bochum 1973
- ⁵ Siehe Meyer, E. (Hrsg.): Fernsehen in der Lehrerbildung. München 1966; Meyer, E. / Rihovsky, K.: Vom hochschulinternen Fernsehen zum audio-visuellen Zentrum. Heidelberg 1972

⁶ Siehe Meyer, E.: Unterrichtsvorbereitung in Beispielen. 16. Aufl., Bochum 1973

⁷ Siehe die Klassifikation von Andrzej Janowski in Meyer, E. (Hrsg.): Gruppenpädagogik zwischen Moskau und New York. Heidelberg 1972. S. 39 ff.

⁸ Andere Formen des Trainings siehe u. a. Zifreund, W.: Möglichkeiten selbständiger Gruppenaktivitäten im Rahmen eines unterrichtlichen Verhaltenstrainings durch Medien. Heidelberg 1973; Becker, G. E.: Optimierung schulischer Gruppenprozesse durch situatives Lehrtraining. In der Reihe «Gruppenpädagogik – Gruppendynamik», herausgegeben von E. Meyer, Heidelberg 1973.