

Zeitschrift:	Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione
Herausgeber:	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Band:	4 (1982)
Heft:	3
Artikel:	Meine erziehungswissenschaftliche Arbeit in der neuen Sekundarlehrer-Ausbildung
Autor:	Bickel, Peter
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-786509

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: 13.12.2025

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

Meine erziehungswissenschaftliche Arbeit in der neuen Sekundarlehrer-Ausbildung

Peter Bickel

Im Zentrum der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung zukünftiger Sekundarlehrer steht die Person des Studierenden mit ihrem Handeln im zukünftigen Berufsfeld. Mit Methoden der Praxisberatung wird dieses Handeln analysiert und werden neue Verhaltensweisen eingebübt. Die Studierenden erarbeiten sich so ein breiteres Verhaltensrepertoire und gewinnen Sicherheit für ihr berufliches Handeln.

Durch die Revision des Zürcher Lehrerbildungsgesetzes hat die erziehungswissenschaftliche oder – wie sie früher genannt wurde – die pädagogische Ausbildung der Sekundarlehrer eine wesentliche Erweiterung erfahren. Ein Teil der Erweiterung wird von der obligatorischen Grundausbildung getragen, welche den Weg zum Sekundarlehrer um ein Jahr auf vier Jahre verlängert. Die stufenspezifische Ausbildung setzt ihrerseits mit 28 Semesterstunden, verteilt über die ganze Studiendauer, einen deutlichen Akzent (1). Das Team der Erziehungswissenschaftler an der Sekundarlehrerausbildung hat diesen Ausbau zum Anlass genommen, seinen Auftrag zu überdenken und seine Absichten neu zu formulieren.

Die Sekundarlehrerausbildung erfolgt im Kanton Zürich an der Universität (2). Drei Gruppen von Ausbildnern vermitteln den Studierenden das für die Berufsaufnahme nötige Wissen und Können:

- Universitätsdozenten führen sie im Rahmen von Vorlesungen und Uebungen in das fachwissenschaftliche Denken ein.
- Innerhalb der beruflichen Ausbildung beschäftigen sich Didaktik-, Uebungs- und Praktikumslehrer schwerpunktmässig mit den inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Belangen des Unterrichts. Sie führen eigene Klassen, in denen die Studierenden unterrichten – Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung dieses Unterrichts nehmen naturgemäss viel Raum ein. Die Fachdidaktik ergänzt und vertieft diese beim Unterrichten gewonnenen Einsichten und Erfahrungen und systematisiert das un-terrichtsmethodische Wissen.
- Die Erziehungswissenschaftler beschäftigen sich schwerpunktmässig mit den pädagogischen Aspekten des Unterrichts. Zwanzig Sekundarschüler und ihr Lehrer bilden den sehr komplexen Organismus 'Klasse', in dem gelebt, und unter Anleitung des Lehrers gelernt wird. In der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung lernen die Studierenden, sich in dieser Situation mit ihren vielfältigen Beziehungen und widerstreitenden An- sprüchen zurechtzufinden und diese Situation bewusst zu gestalten.

Die inhaltliche Trennung der beiden Ausbildungsbereiche Didaktik und Erziehungswissenschaft/Pädagogik hat lange Tradition (3); ihre personelle Trennung ergibt sich aus der Struktur der Zürcherischen Sekundarlehrerausbildung: Die verschiedenen Ausbildungsbefürfnisse werden hier von Spezialisten abgedeckt. Dabei ist die Trennung doch letztlich künstlich, denn die beiden Disziplinen befassen sich lediglich mit zwei verschiedenen Aspekten eines einzigen Gegenstandes, des Unterrichts.

1. Die Erziehungswissenschaft muss sich definieren

Für mich als Erziehungswissenschaftler hat die Trennung zweifellos ihr Gutes: Sie zwingt mich, neben dem Didaktiker einen eigenen Standort zu beziehen und ausdrücklich zu sagen, mit welchen Fragen des Unterrichts ich mich im Rahmen meiner Ausbildungstätigkeit befassen will. Wir unterstehen dabei beide der übergreifenden Zielsetzung der Lehrerausbildung, den Studierenden auf seinem schwierigen Weg vom Mittelschüler zum Se-

kundarlehrer ein Stück weit zu begleiten und ihm beim allmählichen Uebernehmen seiner zukünftigen Berufsrolle behilflich zu sein.

Ich sehe meinen Beitrag als Erziehungswissenschaftler hauptsächlich in den folgenden drei Anliegen:

- *Entwicklung der Persönlichkeit:* Ein Lehrer braucht gleichermaßen die Fähigkeit zu klarem, prägnantem und strengem wie zu gewährendem, schützendem und helfendem Auftreten. Die gleichmässige Entwicklung und vielleicht Nachentwicklung dieser beiden Seiten liegt mir sehr am Herzen. Sie scheint mir Voraussetzung für einen von Vertrauen und Wertschätzung getragenen Unterricht.
- *Erkennen und Erweitern des Verhaltensrepertoires:* Die meisten Menschen verfügen nur über einige wenige Verhaltensweisen zur Gestaltung ihrer Kontakte zu Anderen. Dieser Mangel wirkt sich beim Lehrer besonders nachteilig aus, denn sein Beruf verlangt die Fähigkeit zur Gestaltung von Beziehungen zu den unterschiedlichsten Menschen und Gruppen von Menschen. Ich möchte, dass die Studierenden über möglichst viele solcher Verhaltensmuster verfügen und diese bewusst einsetzen können. (4)
- *Ermutigen und Befähigen zum Verwirklichen von zum Teil alten pädagogischen Postulaten:* Die Sekundarschule könnte mehr zum Wachsen und Selbständigenwerden ihrer Schüler beitragen, als sie es heute tut. Das für die Schüler oft sinnentleerte, über weite Strecken ohne Bezug zu ihrem Lebens- und Erfahrungsraum stehende Lernen ist nicht nötig. (5) Und doch bleiben viele oft wiederholte und somit wohl unbestrittene pädagogische Postulate unerfüllt, weil die Lehrer sie bloss auswendig gelernt haben. Die Ausbildung hat ihnen nicht gezeigt, wie sie sie auch verwirklichen können. Etwas von diesem 'wissen wie' möchte ich gerne vermitteln und zu seinem Gebrauch ermutigen.

Diese drei Punkte umschreiben sehr grob mein Anliegen. Im folgenden werde ich mich mit den beiden ersten etwas detaillierter beschäftigen und darstellen, von welchen Ueberlegungen ich in meiner Arbeit ausgehe und wie ich praktisch arbeite. Das dritte Anliegen ist dabei nicht vergessen, ist es doch mindestens teilweise in den beiden ersten enthalten. Die Verwirklichung alter pädagogischer Postulate ist jedoch auch ein eigenes Thema, das ausführliche Bearbeitung verdient.

Alle drei Anliegen fordern zu lebenslangem Bemühen heraus. Eine dreijährige Ausbildung, die neben diesen noch vielen anderen Anliegen gerecht werden muss, kann lediglich Zeichen setzen, Anregungen geben und in bescheidenem Rahmen zu persönlichen Entwicklungen führen. Dies jedoch muss sie – im Bewusstsein ihrer begrenzten Reichweite – mit Ueberzeugung und Deutlichkeit tun.

2. Die Bedeutung des Erfahrungslebens

Im Grunde steckt schon alles im Wort 'erfahren'. 'Er-fahren' heisst doch nichts anderes als 'lernen durch reisen' oder 'lernen auf dem Weg'. Wer sich auf den Weg macht, erfährt die Welt am ganzen Körper, er steht mitten in ihr, ist ihr unmittelbar ausgesetzt. Kein Mittler oder Vermittler, kein Medium steht zwischen ihm und ihr. Erfahrungen geschehen immer in Situationen, in Erlebnissen, bei Begegnungen. Dem Sturm bin ich begegnet damals auf der Ueberfahrt von Texel nach Harlingen, ich habe erlebt, wie das Schiff stampfte, ich habe die Wellen gesehen und der Wind hat an meinen Haaren und Kleidern gezerrt: Ich weiss seither tief in mir, was Sturm ist.

Diesem Lernen durch unmittelbare Erfahrung steht das Lernen durch vermittelte Erfahrung gegenüber: Ein anderer hat den Sturm erlebt und er teilt mir jetzt seine Erfahrungen

mit. Ich sitze im Stuhl und höre ihm zu, lese seinen Bericht oder sehe den Film an, den er gedreht hat. In meiner Vorstellung spüre ich den Wind, das Stampfen des Schiffes und sehe ich die Wellen – aber eben nur in meiner Vorstellung. Nur Teile von mir sind betroffen, ich bin der Schilderung des Sturmes begegnet, nicht aber dem Sturm selbst. Ueber den Sturm habe ich wohl etwas erfahren, dieses Wissen bleibt jedoch viel oberflächlicher, als wenn ich dem Sturm selbst begegnet wäre. (6)

3. Lehrerstudenten sind keine unbeschriebenen Blätter

Wohl keine Berufsgruppe bringt derart breit angelegte unmittelbare Erfahrungen über ihren zukünftigen Beruf mit in die Ausbildung wie gerade die Lehrer: Während tausenden von Stunden haben sie Schule und Unterricht am eigenen Leib erfahren, sie wissen 'tief in sich', was Schule und Unterricht ist. Sie haben auch Vorstellungen darüber, wie sie als Lehrer sein oder gerade nicht sein möchten.

Was die Studierenden 'tief in sich' über Schule und Unterricht wissen, ist in ihrem Verhalten ständig wirksam. Nicht nur wenn sie Schule halten, auch wenn sie vorbereiten, über Schule sprechen oder die Arbeit anderer beobachten – immer spielt dieses Wissen mit. Und doch ist es – und das ist nur scheinbar ein Widerspruch – ihnen meist nicht bewusst. Sie kennen ihre eigenen inneren Pläne nicht, ja sie wissen oft nicht, dass sie so hochwirksame Pläne in sich tragen.

Was die Studierenden 'tief in sich' über Schule und Unterricht wissen, kann nur schwer überprüft, verändert und ergänzt werden. Das Kennen des Plans und der gute Wille, ihn verändern zu wollen, genügen häufig nicht – er bleibt weiter wie bisher wirksam. Was die Studierenden in Vorlesungen hören und in Büchern lesen, was sie also an Erfahrungen vermittelt bekommen, mag sie anregen, herausfordern, ermutigen – ihr durch unmittelbare Erfahrung tief verwurzeltes Wissen erreicht es nicht. (7)

Was die Studierenden 'tief in sich' über Schule und Unterricht wissen, ist ein bedeutender Schatz, (8) der ihnen hilft, sich im zukünftigen Berufsfeld zurechtzufinden. Viele sind durchaus in der Lage, schon in den ersten Wochen ihrer Ausbildung Unterrichtsaufträge zu übernehmen und sie zu Zufriedenheit ihrer Ausbildner auszuführen: Ihr Erfahrungsschatz ist genügend tragfähig.

Was die Studierenden 'tief in sich' über Schule und Unterricht wissen, erschwert die Ausbildungsarbeiten jedoch auch, denn jeder einzelne bringt seine eigenen Vorerfahrungen mit und die Ausbildung muss auf diese persönlichen Ausgangspunkte Rücksicht nehmen.

Aus diesen Überlegungen leite ich für mich zwei erste Aufträge ab:

- Ich bin mir bei jeder meiner Ausbildungstätigkeiten bewusst, dass ich 'beschriebene Blätter' vor mir habe und beziehe Erfahrungen und Ideale der Studierenden in meine Ausbildungsarbeiten ein.
- Ich leite die Studierenden an, ihre persönlichen Vorerfahrungen kennen zu lernen und zu sichten. Sie lernen dabei, das Eigene als Eigenes zu erkennen und seine Bedeutung für die berufliche Arbeit einzuschätzen. Besonders wichtig ist es dabei, diejenigen Erfahrungsteile kennen zu lernen, welche zu Misserfolgen und damit zu Entmutigungen führen können. Dazu gehören etwa zu hohe Ansprüche an sich und andere, hemmende oder einschränkende Normvorstellungen über sich und andere oder unklare und damit Unklarheit auslösende Verhaltensweisen an sich selbst.

4. Anregen zur Begegnung mit sich selbst

Viele ihrer persönlichen Vorerfahrungen sind den Studierenden nicht bewusst, bei der Arbeit im zukünftigen Berufsfeld werden sie jedoch wirksam. Begebenheiten aus der Schulpraxis in Stellvertretungen, Praktika und Lehrübungen sowie Erfahrungen aus Spielen und Uebungen im Seminar sind darum unser wichtigstes Arbeitsmaterial im Bemühen, persönliche Vorerfahrungen zu erkennen und zu benennen. Ich helfe den Studierenden, einzelne Begebenheiten bis ins Detail zu analysieren und ihre Rolle im Geschehen zu begreifen.

Frau A erzählt, dass sie die Schüler für eine Gedichtbesprechung im hinteren Teil des Schulzimmers in einen Kreis setzen wollte, dieser Wechsel in der Sitzordnung jedoch gar nicht nach ihren Vorstellungen verlaufen sei. Sie vermutet, dass die Schwierigkeiten im weiteren Verlauf der Lektion an dieser Stelle ihren Ursprung hatten.

Ich rege Frau A an, den Platzwechsel mit der Seminargruppe als 'Schüler' nochmals durchzuspielen. Wie Frau A nach dem Spiel verwundert feststellt, wiederholen sich dabei bis in Details die Vorgänge in der Lektion: Der Platzwechsel braucht zuviel Zeit und die 'Schüler' sitzen am Schluss nicht in der von ihr gewünschten Formation. Wie Frau A sich zur Weiterführung der Lektion selbst in den Kreis setzt, fühlt sie sich müde und kraftlos. Sie ist unzufrieden mit der Situation, unternimmt jedoch nichts, sondern will mit der Besprechungsarbeit beginnen.

Von der Gruppe bekommt Frau A Rückmeldungen darüber, wie die 'Schüler' sie wahrnehmen und wie sie selbst den Platzwechsel erlebten. Es wird deutlich, dass Frau A zwar eine inhaltlich einwandfreie Anweisung gab, diese jedoch durch ihre unsichere Stimme und durch vor allem gestisch ausgedrückte Kraftlosigkeit selbst entwertete. Im Verlauf des Platzwechsels werden Unsicherheit und Kraftlosigkeit zusehends grösser, als ihr der Misserfolg der Operation selbst sichtbar wurde.

Ich folge auf der Ebene der Inhalte den Wünschen der Gruppe. Ich sammle zu Beginn der Seminarsitzung die Fragen und Probleme und helfe der Gruppe, sie zu ordnen und wenn nötig, Schwerpunkte zu setzen. Frau A bringt ihre Sache auf der Ebene der Inhalte ein: Sie schildert die Vorgänge und beschreibt, wie der Misserfolg ihrer Anordnungen sie unzufrieden und ratlos macht.

Ich schlage vor, die Szene zu spielen und bewahre damit die Gruppe vor einer Diskussion auf der inhaltlichen Ebene, die erfahrungsgemäss häufig unenergiebig ist. (9) Das Spiel bringt eine Menge von Informationen zum Prozess, im konkreten Fall zur Art, wie Frau A ihren verbalen Handlungen die Durchschlagskraft raubt. Das eingebrachte Problem 'Ändern der Sitzordnung' ist nur *ein* Beispiel dafür, wie dieses Handlungsmuster sich auswirkt. Frau A vermutet nach der Arbeit in der Gruppe selbst, dass ihre Schwierigkeiten, die Klasse zum Mitmachen zu bringen, möglicherweise hier ihren Ursprung haben. Sie erkennt ausserdem, dass ihre bisherigen Selbsthilfeversuche, die Sache durch bessere Vorbereitung in den Griff zu bekommen, ungenügend sind. (10)

Die Arbeit an den Begebenheiten aus dem Unterricht erfolgt mit Vorteil in der Seminargruppe, denn die von einzelnen eingebrachten Themen enthalten immer Material, das auch für die übrigen Seminarteilnehmer bedeutungsvoll ist. Die Gruppe lernt so, wie Fragen der beruflichen Arbeit gemeinsam besprochen werden können und wie man einander Hilfe und Ermutigung geben kann. Die Studierenden, welche im Beispiel die Schüler spielen, sind mehr als nur Hilfspersonen bei der Rekonstruktion der Situation im Schulzimmer. Sie lernen Vorgänge beobachten, sie lernen sich selbst in Situationen beobachten und sie lernen über diese Beobachtungen zueinander sprechen. Sie erleben in der Schülerrolle die Wirkungen von Anordnungen des Lehrers, insbesondere Anpassung oder Auflehnung gegen diese. Auch wenn diese individuellen Erfahrungen nicht in aller Breite ausgetauscht und besprochen werden, sind sie doch beim späteren Handeln verhaltenswirksam.

5. ‘Eine gute Diagnose ist bereits die Therapie’

In der beschriebenen Arbeit kann immer wieder beobachtet werden, dass Studierende bereits an dieser Stelle des Lernprozesses in der Lage sind, im Unterricht neue Verhaltensweisen zu realisieren. Sie durchschauen die Zusammenhänge, wo vorher ‘einfach etwas passierte’ und können nun selbstständig Veränderungen in den Handlungsabläufen einführen.

Herr B schildert seine Schwierigkeiten, am Anfang der Stunde die Klasse zu sammeln: Er möchte mit dem Unterricht beginnen, doch die Schüler plaudern weiter.

Die Seminargruppe betrachtet die Videoaufnahme eines Stundenanfangs von Herrn B: Er hält kramphaft ein Blatt Papier in beiden Händen, tritt von einem Fuß auf den anderen und schaut suchend über die Klasse. Sofort spürt Herr B wieder die Hilflosigkeit, die ihn jedesmal an dieser Stelle überfällt. Die Gruppe hat den Eindruck, dass Herr B auf etwas wartet, wahrscheinlich auf Hilfe aus der Klasse. Herr B weist diese Interpretation zwar nicht von sich, ist aber nicht sicher, ob sie zutrifft.

Ich veranlasse die Seminarteilnehmer, einmal die in der Video-Aufnahme von Herrn B gezeigte Haltung einzunehmen, sich vorzustellen, sie stünden vor der Klasse und zu prüfen, ob sie warteten. Herr B erkennt jetzt, dass er tatsächlich wartet, und zwar auf einen ganz bestimmten Schüler. Dieser wandte sich jeweils in dieser Situation an die Klasse, machte sie auf den wartenden Lehrer aufmerksam und ermöglichte so den Anfang der Lektion. Herr B sieht auch, dass er nur die Funktion dieses Schülers selbst übernehmen muss, um seine Schwierigkeiten zu überwinden. Der Ausbildner ermutigt ihn, dies zu versuchen.

Herr B hat offenbar eine für ihn stimmige und darum annehmbare Sicht der Vorgänge am Stundenanfang erhalten, die außerdem noch einen Hinweis auf Veränderungsmöglichkeiten enthält. Er ist in der Lage, selbstständig an der Lösung seiner Schwierigkeiten weiter zu arbeiten.

6. Unterstützen beim Erlernen neuer Verhaltensweisen

Das Beispiel von Frau A scheint demgegenüber unfertig: Sie weiß zwar, dass es wenig Sinn hat, ihre bisherigen Bemühungen um bessere Vorbereitung zu verstärken – was aber soll sie sonst tun? Die gute Diagnose ist hier wohl ein wichtiger Schritt, doch müssen jetzt Hilfen zur Veränderung folgen. Daraus ergibt sich der dritte Auftrag, den ich mir stelle:

- Ich ermutige die Studierenden, ihr Verhaltensrepertoire zu erweitern. Ich gestalte innerhalb der Seminare Spiele und Übungen, in denen sie neue Verhaltensweisen ausprobieren und einüben können und rege sie an, auch die Lerngelegenheiten zu nutzen, welche Alltag und Schularbeit bieten.

Ich nutze den Umstand, dass die Frage des nonverbalen Verhaltens von den Studierenden ins Seminar eingebracht wurde. Ich rege einige Übungen an, wobei ich die von Frau A eingebrachten Themen berücksichtige: Gestischer Ausdruck von Resignation bzw. Stärke durch Schlaffheit bzw. Gespanntheit. Frau A erfährt dabei, dass sie auch Stärke und Entschlossenheit ausdrücken kann, diese Haltungen für sie jedoch eher ungewohnt sind.

Nun lasse ich die Studierenden innerlich in eine Situation gehen, wo sie Anweisungen erteilen. Neben Frau A entdecken noch einige andere, dass sie während des Aussprechens der Anordnungen an deren Sinn zweifeln, sich bereits Antworten auf Widersprüche der Schüler bereitlegen oder gar nicht daran glauben, sich durchsetzen zu können. Andere sind demgegenüber ohne solche Selbstzweifel. Ich zeige den Studierenden, wie man sich in schwierigen Situationen selbst ent- oder ermutigen kann. (11)

Auch Frau A erkennt für sich solche Möglichkeiten. Die Seminargruppe ist bereit, die Szene ‘Wechsel der Sitzordnung’ nochmals zu spielen. Frau A ist diesmal erfolgreicher, sie spürt Stärke und Entschiedenheit während sie ihre Anweisungen gibt und sie erhält stärkende Rückmeldungen von der Gruppe.

Ich greife hier zwei Themen auf, welche mir für die Schwierigkeiten von Frau A bedeutsam erscheinen und arbeite daran mit der ganzen Gruppe. Das abschliessende zweite Spiel ist für alle Beteiligten wichtig: Frau A erfährt, dass sie in der vorher so schwierigen Situation bestehen kann, die Seminarteilnehmer erleben an sich die Wirkungen des veränderten Verhaltens von Frau A und für mich ist das zweite Spiel eine Kontrollmöglichkeit für meine Arbeit.

7. Ermutigen zum Uebernehmen von Verantwortung für sich selbst

Die der beruflichen Ausbildung zugrundeliegende Annahme, dass jeder Studierende einen eigenen persönlichen Erfahrungsschatz ins Studium einbringt und darum einen eigenen Weg, seinen persönlichen Lernweg gehen muss, stellt hohe Anforderungen an die Selbständigkeit aller. Der Studierende geht zwischen Situationen, wo er unterrichtet, – Stellvertretungen, Praktika und Lehrübungen – und Situationen, wo er didaktische und erziehungswissenschaftliche Fragen bearbeiten kann – Seminarien, Fachdidaktiken – hin und her. Bei diesem Hin und Her ist er nur stellenweise von seinen Ausbildnern begleitet. Weitauß häufiger liegt es in seiner persönlichen Verantwortung, diese Verbindungen herzustellen. Er muss diese Verantwortung erkennen und annehmen, damit sie verhaltenswirksam wird. Für mich ergibt sich aus diesen Ueberlegungen ein vierter Auftrag:

- Ich halte die Studierenden dazu an, Verantwortung für sich selbst und ihre Ausbildung zu übernehmen. Ich ermutige sie, sich im Rahmen der vorgegebenen Ausbildungssstrukturen selbst Ziele zu setzen und Wege zu finden.

Die Seminargruppe von rund 20 Studierenden und die aus ihr hervorgehenden Arbeits-, Uebungs- und Praktikumsgruppen, sind für den einzelnen Studierenden wichtige Unterstützung. Hier erhält er Hilfe in Form von Anregungen, Entlastungen und Kritik, hier lernt er solche Hilfe beanspruchen und anderen geben. Er erfährt aber auch, dass er gewisse Arbeiten allein tun muss.

Uebungsschulgruppe C umfasst vier Studierende. Sie bezeichnet sich selbst als 'gut funktionierende Arbeitsgruppe': Alle arbeiten interessiert mit, hohe Motivation und wenig Störungen kennzeichnen das Klima. Die vier Studierenden berichten mir, dass sie oft lange zusammen arbeiten würden, das Ergebnis dieser Anstrengung jedoch in keinem Verhältnis zum Zeitaufwand stehe. Alle sind entmutigt, stimmen darin überein, dass ihre Zusammenarbeit unökonomisch geworden sei und wollen zu Einzelarbeit zurückkehren.

Das Gespräch mit mir deckt folgende Entwicklung auf:

- Alle vier Gruppenmitglieder sind sehr stark motiviert, sie wollen die Uebungsschule als Lerngelegenheit nutzen und haben hohe Ansprüche an sich selbst.
- Schon kurz nach Semesterbeginn erkennt die Gruppe, dass sie gut funktioniert. Alle entwickeln nun auch hohe Ansprüche an die Gruppe als Ganzes.
- Die vier Studierenden lassen sich durch diese Situation dazu verführen, möglichst alle anfallenden Aufgaben in der Gruppe zu bearbeiten. Bei gewissen Aufgaben – eben solchen, die man besser allein oder zu zweit angehen würde – entstehen nun Arbeitsstörungen.

Die Gruppe erkennt sofort selbst einen Ausweg: Sie will für eine Weile vor jeder Arbeitsrunde überlegen, welche Arbeitsform wohl angemessen ist.

Für die meisten Studierenden ist die Arbeit in der Gruppe neu und ungewohnt: Sie haben gelernt, Aufgaben allein zu lösen und pflegen oft den Ehrgeiz, möglichst keine Hilfe zu beanspruchen. Die Arbeit in der Gruppe erfahren sie dann als wenig ergiebig – allein wären sie in kürzester Zeit weiter gekommen. Für diese Studierenden ist der Einstieg in die Arbeit in der Gruppe tatsächlich eine Durststrecke. Es dauert eine ganze Weile, bis sie die

Möglichkeiten und Grenzen dieser Arbeitsform erfahren haben; Irrwege und Schwierigkeiten lassen sich dabei nicht vermeiden.

Mit der Zeit lernt die Gruppe, sich selbst zu regulieren. Viele Funktionen, die in einem leiterzentrierten System beim Ausbildner liegen, nimmt die Gruppe jetzt selber wahr: Sie gibt sich Aufgaben, organisiert die Arbeit und überprüft die Ergebnisse. Den Ausbildner zieht sie jeweils von Fall zu Fall bei, wenn sie glaubt, dass seine Hilfe bei der Lösung eines Problems nützlich sein könnte. Sie hat damit einen hohen Stand an Eigenverantwortlichkeit erreicht und beginnt, die Arbeit in Seminarien und Uebungen aktiv mitzustalten.

8. Ich verstehe mich als Lernbegünstiger

Aus der Einsicht, dass Erfahrungen nur durch Erfahrungen verändert werden können, leitet sich unmittelbar meine wichtigste Aufgabe als Ausbildner ab: Ich ermögliche neue Erfahrungen. Ein Pflichtenheft in einem Satz, das eine anspruchsvolle und komplexe Tätigkeit umschreibt.

Wir finden uns in der Welt vor allem mit Hilfe früherer Erfahrungen zurecht: Erfahrungen mit Türklinken helfen uns Türen öffnen, Erfahrungen mit Speisekarten und Kellern helfen uns, das Essen auswählen und Erfahrungen mit Schule und Lehrern helfen uns Unterricht machen. Diese Erfahrungen sind ein Schatz, dessen Wert wir vielleicht am ehesten dann erkennen, wenn wir in eine Situation geraten, in der sich keine als brauchbar erweist.

In einer fremden Stadt stehen Sie vor einem Billettautomaten, der ganz anders ist als alle Billettautomaten, die Sie kennen. Ihre Erfahrung versagt! Je nach Umständen und Temperament überfallen Sie die verschiedensten Gefühle: Aerger, Hilflosigkeit, Unternehmungslust. Und während Sie vielleicht die Gebrauchsanweisung lesen und schliesslich zu Ihrem Billett kommen, wird ein anderer eben schwarz fahren und ein dritter zu Fuss gehen. Sie haben die Herausforderung angenommen, sich mit der Schwierigkeit auseinandergesetzt und eine neue Erfahrung gemacht, während die beiden anderen ausgewichen sind und – aus was für Gründen auch immer – eine Lerngelegenheit haben vorbeigehen lassen.

Neue Erfahrungen machen heißt immer suchen und wagen, heißt auf das Bekannte und Sichere verzichten und das Experiment, die Schwierigkeit suchen, um durch ihre Überwindung zu lernen. Ich ermögliche im Rahmen der beruflichen Ausbildung neue Erfahrungen, indem ich im Wesentlichen vier Funktionen wahrnehme:

1. Ebene des JA: Ich sage selbst JA zum Experiment und animiere die Studierenden zum Wagnis des Weitergehens. Ich ermutige sie, nicht im Bekannten stecken zu bleiben, sondern von sich aus neue Erfahrungen zu suchen.

2. Ebene des WO: Ich helfe den Studierenden zu sehen, WO sie neue Erfahrungen machen können. Ich helfe ihnen, Lerngelegenheiten zu erkennen oder schaffe solche. Schon unser Alltag bietet viele Gelegenheiten für neue Erfahrungen, innerhalb der Ausbildung sind berufsbezogene Gelegenheiten bereitgestellt: Praktika, Uebungsschule, Seminargruppen, Mentorate und Vertretungen. Innerhalb der Seminare kann ich in Form von Gesprächen, Spielen und Uebungen weitere Lerngelegenheiten schaffen oder die Studierenden zur Schaffung anregen.

3. Ebene des WIE: Ich leite die Studierenden an, WIE sie die vorhandenen Lerngelegenheiten nutzen können, damit neue Erfahrungen möglich werden. Aus dem Wissen heraus, dass der Erfolg der beste Verstärker ist, versuche ich dabei, die Studierenden vor Misserfolgen zu bewahren. Zu hohe Ansprüche und zu weit gesteckte Ziele führen oft zum – leicht vermeidbaren – Scheitern.

4. Ebene des AHA: Ich fördere das Verständnis und das kognitive Einordnen der neuen Erfahrungen – das AHA-Erlebnis. Sind neue Erfahrungen möglich geworden, so ist es hilfreich und nötig, sie bewusst und ausdrücklich zu bisherigen in Beziehung zu setzen. Ich rege zum Gespräch über das Erlebte an: Prägnante sprachliche Formulierungen helfen, die Erfahrungen einzuordnen und für später griffbereit zu halten.

Bei der Grösse der Seminargruppe von rund 20 Studierenden kann ich nicht überall dabei sein und alles selber machen. Ich muss vielmehr zielbewusst darauf hinarbeiten, dass die einzelnen Studierenden in den Untergruppen möglichst bald diese vier Funktionen selbst übernehmen können. Damit zeige ich beispielhaft, wie mit einer so grossen Gruppe – sie hat die Grösse einer Schulkasse – individualisierend gearbeitet werden kann.

9. Erfahrungslernen erscheint unsystematisch

Sowohl die Form der Ausbildungsveranstaltungen als auch meine Funktionen in ihnen sind möglicherweise ungewohnt. Werden hier nicht Zufälligkeit und Ziellosigkeit vorherrschen, weil es keinen, den Unterricht leitenden Stoffplan gibt? Neben den bereits genannten Zielsetzungen stehen selbstverständlich auch hinter dieser Ausbildung Stoffpläne, welche die zu bearbeitenden erziehungswissenschaftlichen Themen umschreiben. Ich interpretiere sie allerdings anders, als wir uns dies vom Lehrer in der Schule gewohnt sind, denn das Lernen durch unmittelbare Erfahrung ist für mich immer erster Leitsatz. Mir stehen dabei grundsätzlich zwei Wege offen:

- Ich kann mich am Material orientieren, das die Studierenden aus ihrer Unterrichtspraxis mitbringen. Sie erzählen in der Seminargruppe Schwierigkeiten, stellen Fragen oder melden Wünsche an. Ich benenne erziehungswissenschaftliche Themen, die ich in diesem Material erkenne und bearbeite, einige davon mit der Gruppe. Die Beispiele von Frau A und Herrn B sind in dieser Weise entstanden.
- Ich kann auch von mir aus Themen einbringen, wenn ich dies für nötig und sinnvoll erachte. Ich werde mich dabei am aktuellen Standort der Seminargruppe orientieren und an mir wichtig erscheinenden Stellen vertiefende Uebungen oder geeignete Theorie-Teile einbringen. So hat mich zum Beispiel das Gespräch mit der Uebungsschulgruppe C veranlasst, in der Seminargruppe einige Gedanken zur Arbeitsteilung zwischen Gruppe und Einzelnem zu äussern und Erfahrungen aus anderen Untergruppen zu erfragen.

Lernen durch unmittelbare Erfahrung ist ganzheitliches Lernen: Die beteiligten Personen und die gesamte Situation bilden eine untrennbare Einheit. In der konkreten Arbeit lassen sich wohl einzelne Themen ansprechen – im Beispiel von Herrn B etwa seine Tendenz, Lehrerfunktionen an Schüler zu delegieren – sie sind damit aber nicht erledigt. Selbst wenn eine ganze Reihe von Studierenden bei sich erkennen, dass sie ähnliche Tendenzen haben, können wir nicht sagen: «Das haben wir gehabt.» Das Thema kommt wieder, bei anderen Studierenden, in anderen Situationen, und mit der Zeit wird es üblich, dass immer wieder einmal jemand in der Gruppe feststellt: «Da sind wir doch auch schon vorbeigekommen, oder?» (12)

Erfahrungslernen, das sich in der beschriebenen Art an den Bedürfnissen der Studierenden orientiert, ist bezüglich eines vorgegebenen Stoffplans zwangsläufig unsystematisch. Es nimmt andererseits konsequent Rücksicht auf die Vorerfahrungen und die aktuellen Anliegen der Studierenden und ist in diesem – vielleicht ungewohnten Sinne – durchaus systematisch.

10. Defizitprinzip und generatives Prinzip

Der Fehler, der Mangel oder das Defizit haben in unserem Alltag wichtige Orientierungsfunktionen: Wenn wir erkennen, dass wir etwas nicht können, steigt oft der Wunsch auf, es zu lernen. Aber auch Entmutigung und Resignation gehören zu dieser Situation und halten der Lernlust die Waage oder überwiegen sie sogar.

Studierende lernen vor allem am Anfang ihrer berufspraktischen Ausbildung, wenn ihre schulpraktische Arbeit noch stark von ihren eigenen Vorstellungen oder denjenigen ihrer Ausbildner abweicht, oft nach diesem Modell. Sie erleben selbst oder werden darauf aufmerksam gemacht, dass sie Defizite haben. Da Lehrer einen grossen Teil ihrer Kraft dafür verwenden, Defizite ihrer Schüler aufzuspüren und auszumerzen, darf es nicht wundern, dass dieses Prinzip auch in der Lehrerausbildung weite Verbreitung findet. Die nachhaltige Beachtung, welche wir den Defiziten schenken, wird diese nach allen Gesetzen der Lernpsychologie jedoch eher verstärken als zum Verschwinden bringen – eine Aussicht, welche für mich wenig ermutigend ist. (13)

Dabei ist es sehr einfach, die Frage 'Was kannst du nicht?' durch die Frage 'Was willst du lernen?' zu ersetzen. Während die erste zurückschauend das Versagen festhält, weist die zweite vorwärts und betont den Aufbruch zum Neuen. Ich übergehe mit der zweiten Frage den Misserfolg und signalisiere damit den Studierenden, dass ich nicht am Defizit, sondern am davon angeregten Lernen interessiert bin. Meine Haltung ermutigt die Studierenden und hilft ihnen, ihre Selbstvorwürfe einzustellen und weiter zu gehen. Sie sind damit frei, neue Verhaltensweisen zu erfinden und auszuprobieren und damit das Problem zu lösen. Wenn ich nur nach dem Defizitprinzip arbeite, komme ich gegen Ende der beruflichen Ausbildung leicht in Schwierigkeiten. Die Studierenden erreichen eine gewisse Fertigkeit und Sicherheit in ihrer unterrichtlichen Arbeit und die Defizite werden kleiner oder treten seltener auf oder sind schwieriger zu erkennen. Für mich gibt es jetzt nichts mehr zu tun, denn ich kann keine Fehler mehr korrigieren! Demgegenüber führt das generative Prinzip unmittelbar weiter, denn die Frage 'Was willst du lernen?' gibt auch dann einen Sinn, wenn jemand 'schon alles kann'.

Nach der eingangs gemachten Bemerkung über die Bedeutung eines möglichst grossen Verhaltensrepertoires, beginnt hier sogar ein ganz bedeutender Ausbildungsschritt. Wenn für eine bestimmte konkrete Problemstellung eine angemessene Verhaltensweise zur Verfügung steht, hilft das generative Prinzip, viele weitere zu suchen.

11. Erfahrungen

Die skizzierten Zielsetzungen und Vorgehensweisen lehnen sich an Modelle der Praxisberatung an, wie sie etwa von der Sozialarbeiterausbildung oder der Lehrerfortbildung her bekannt sind. Das Team der Erziehungswissenschaftler hat in den letzten Jahren innerhalb regulärer Ausbildungsveranstaltungen und in einer umfangreichen Erprobung Erfahrungen gesammelt und das Modell weiterentwickelt. (14)

Es zeigt sich deutlich, dass diese Form der Ausbildung an alle – Ausbildner und Studierende – hohe Anforderungen stellt. Beide brauchen viel Beweglichkeit und Fantasie, beide müssen viel Bereitschaft aufbringen, sich in die oft schwierige und beanspruchende gemeinsame Arbeit einzulassen. Beiden fällt es wegen ihrer Schulerfahrungen schwer, sich mit der im Modell vorgeschlagenen Aufgabenteilung zurechtzufinden: Von den Studierenden wird erwartet, dass sie Verantwortung für die Ausbildung übernehmen. Sie sol-

len Themen aus ihrer unterrichtlichen Arbeit in die Seminarien bringen und die hier gewonnenen Einsichten wiederum in ihre Unterrichtstätigkeit einfließen lassen. Der Ausbildner soll sich in gewissem Sinne von den Lernenden führen lassen, indem er deren Anliegen aufnimmt und Wege aufzeigt, wie sie bearbeitet werden können. Das Finden solcher Wege hat uns zuweilen erhebliche Mühe bereitet – wie anderswo kommen auch hier die Ideen nicht von selbst . . .

Die lange Arbeit mit diesem Modell hat uns immer wieder dazu veranlasst, das Verhältnis zwischen Didaktik und Erziehungswissenschaft neu zu überdenken. Wegen der personellen Trennung der beiden Bereiche hätten wir gern auch eine möglichst saubere inhaltliche Trennung gehabt. Tatsächlich stiessen wir aber auf eine Reihe erziehungswissenschaftlicher Themen, die deutlich mit Fragen der methodisch-didaktischen Gestaltung des Unterrichts zusammenhängen. So scheint etwa das fragend-entwickelnde Verfahren das Thema Machtkampf zwischen Lehrer und Schülern unmittelbar zu enthalten.

Die personelle Trennung der beiden Fachbereiche regt einerseits dazu an, deren Verhältnis zueinander weiter zu klären, sie erschwert gleichzeitig die übergreifende Arbeit. Eine geeignete Zusammenarbeit der beiden Ausbildnergruppen ist darum nötig und im Konzept der neuen Sekundarlehrerausbildung vorgesehen.

Bei allen Schwierigkeiten sind die bisherigen Erfolge ermutigend: Die Studierenden haben das Modell gut aufgenommen und nach ihren eigenen Aussagen davon profitiert. Sie sind persönlich reifer und erzieherisch sicherer geworden. Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung hat ihnen geholfen, den schwierigen Schritt vom Mittelschüler und Studierenden zum Sekundarlehrer zu machen.

Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung gibt ihnen Gelegenheit, ganzheitliches und selbstverantwortliches Lernen an sich selbst zu erfahren. Sie erleben die Mühen und Befriedigungen, welche solches Lernen mit sich bringt und werden ermutigt, diese Prinzipien auch in ihrer eigenen Schularbeit wichtig werden zu lassen.

12. Dank

Ich danke meinen Kolleginnen und Kollegen, Christine Burger, Hermann Forneck, Bruno Krapf und Sabine Richebächer, für ihre fachliche und persönliche Unterstützung. Ohne ihre Hilfe wäre dieser Aufsatz nicht entstanden.

L'enseignement en science de l'éducation dans le cadre de la formation des enseignants du premier cycle secondaire.

L'enseignement en science de l'éducation est centré sur la personne même de l'étudiant et sur l'action dans son champ professionnel. Les possibilités d'action professionnelle sont analysées et apprises en interaction avec des expériences pratiques. Les enseignants futurs se dotent ainsi d'un vaste répertoire de comportements professionnels, ce qui leur donne en même temps une certaine sécurité.

My contribution in Education for the new training model for beginning secondary school teachers

The students personality and his behavior as a teacher are the main subjects of the training in educational science with future teachers. By analyzing this behavior and developing alternative ways of action in the classroom, they get selfconfidence and security for their professional work.

ANMERKUNGEN

1 Bereits die Reglementsrevisionen von 1959 und 1975 brachten Verbesserungen der Ausbildung in Pädagogik, Didaktik und Unterrichtspraxis. Mit acht Semesterstunden Vorlesungen und 20 Semesterstunden Uebungen weist die erziehungswissenschaftliche Ausbildung heute fast die Stundendotation eines Hauptfaches in der Sekundarlehrerausbildung auf.

2 Eine ausführliche Darstellung des Ausbildungsganges ist zu finden in der Informationsschrift der Erziehungsdirektion: 'Die Ausbildung zum Primar- oder Oberstufenlehrer im Kanton Zürich'. Sie ist erhältlich bei der Studien- und Berufsberatung, Hirschengraben 28, 8090 Zürich.

3 Bernfeld stellt zum Verhältnis von Didaktik und Pädagogik fest: «Der Unterricht liegt in den Händen des Lehrers; Unterrichten ist eine Berufstätigkeit. Die Didaktik ist die Anweisung für diesen Beruf, ist Berufslehre.» ... «Die Aufgabe des Lehrers ist präzis: er hat zu unterrichten, und zwar einen bestimmten Stoff, in einer bestimmten Zeit, an bestimmte Kinder. Der Erfolg seiner Tätigkeit ist kontrollierbar. Jederzeit ist feststellbar, ob die Schüler den zum Prüfungstermine fälligen Stoff beherrschen. Der Lehrer wird durch Prüfung seiner Schüler geprüft.» Im Gegensatz zum Auftrag der Didaktik ist derjenige der Pädagogik weniger präzis, die Anleitung des Lehrers ungenügend, der Erfolg seiner Bemühungen nicht messbar. In diesem Spannungsfeld wird er sich dem sicherer der beiden Aufträge zuwenden: demjenigen der Didaktik. (Bernfeld, Sigfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt 1967, S. 21 f., erstmals erschienen 1925)

Die angesprochene Thematik ist 60 Jahre später von unverminderter Aktualität: Altherr bezeichnet die Unfähigkeit des Lehrers zu erzieherischer Arbeit als 'pädagogisch blinden Fleck' und meint dazu: «In der Schule hat nach wie vor die Erziehung Vorrang vor jeglichem Vermitteln. Wer glaubt, er könne 'Stoff an den Mann' bringen in einem ungeklärten menschlichen Beziehungsfeld, der hat den 'pädagogisch blinden Fleck'». (Altherr, Jakob: Der pädagogisch blinde Fleck, Schweizer Schule 1982 (69), S. 297)

Durch die Aufwertung, welche die erziehungswissenschaftliche Ausbildung in der neuen Sekundarlehrerausbildung erfährt, sind wir Pädagogen aufgerufen, unseren Auftrag ebenso klar zu formulieren wie derjenige der Didaktik formuliert ist und den Lehrern Anleitung zur Ueberwindung ihrer pädagogisch blinden Flecke zu geben.

4 Bandler und Grinder betonen, dass wir erst dann tatsächlich wählen können, wenn uns für eine bestimmte Problemsituation wenigstens drei mögliche Verhaltensweisen zur Verfügung stehen. «Findet heraus, welche Entscheidungssituationen in eurer Arbeit wiederholt auftreten, und dann übt für jede dieser Situationen mindestens ein halbes Dutzend verschiedener Reaktionen ein – mindestens aber drei, bis sie alle als unbewusste und systematisches Verhalten in euer Verhaltensrepertoire integriert sind. Wenn ihr nicht drei Wahlmöglichkeiten habt, arbeitet ihr nicht aus einer Position heraus, überhaupt wählen zu können. Habt ihr einen Weg, seid ihr Roboter, habt ihr zwei, seid ihr in einer Zwickmühle.» (Bandler, Richard & Grinder, John: Neue Wege in der Kurzzeit-Therapie, Paderborn 1981, S. 94)

5 Als Akzente in der neuen Sekundarlehrerausbildung können gelten:

- Selbständiges und selbsttätiges Lernen: Kräfte bilden sich nur durch ihren Gebrauch, hat Pestalozzi gesagt. Daraus suchen wir nach Möglichkeiten, den Frage-Antwort-Unterricht durch aktivierende Unterrichtsformen zu ersetzen.
- Ganzheitliches Lernen: Denken – Fühlen – Handeln: Den Kampf gegen das blosse 'Maulbrauchen' (Pestalozzi) beim Lernen führen wir alle. Wenn der ganze Mensch angesprochen wird, wird das Lernen bildend. Menschen sind keine Kopffüßler!
- Sinnorientierung und Lebensbedeutung: Das Gelernte hat für mich eine Bedeutung. Ich verstehe die Welt, in der ich lebe, anders. Ich gestalte mein Leben so, weil ich in der Schule etwas gelernt habe. Solche Aussagen sind für Lehrer und Schüler Zeichen dafür, dass das Lernen als sinnvoll erlebt wird. (Nach einem Arbeitsblatt von B. Krapf, 1982)

- 6 Die Schule beschäftigt sich unter der Etikette 'Medienerziehung' seit einiger Zeit mit den Problemen, welche entstehen, wenn vermittelte Erfahrung in immer weiteren Lebensbereichen die direkte Begegnung mit der Welt ersetzt. Sie übersieht dabei leicht, dass die unmittelbare Erfahrung im Unterricht im allgemeinen viel zu wenig Raum hat. (Vgl. dazu die Arbeiten von K. Stieger, z. B. Stieger, Karl, Physik erfahren, SLZ 12, 25. 3. 82).
- 7 95% unseres Tuns ist durch unbewusste Pläne gesteuert. Insbesondere so komplexe Situationen, wie sie die Kommunikation mit einer Gruppe darstellt, können nur zum allerkleinsten Teil bewusst bewältigt werden, denn zu starke Kontrolle zerstört den natürlichen Fluss der Kommunikation. Sowohl das Bewusstmachen eigener unbewusster Pläne als auch das Anhören oder Anlesen fremder Pläne bewirkt darum kaum Verhaltensänderungen.
- 8 Mit dem Gebrauch des Begriffs 'Schatz' will ich hier andeuten, dass ich die Vorerfahrungen der Studierenden tatsächlich im Sinne des Wortes als 'verborgenen Reichtum' betrachte. Ich stelle mich damit deutlich gegen Positionen, welche Vorerfahrungen als unnütze oder gar lästige, also die Ausbildung erschwerende Tatsachen betrachten.
- 9 Als 'Darüberredereitis' hat Perls das rationalisierende Reden über die Erfahrungen genannt, jenes Reden, welches jede Unmittelbarkeit und Betroffenheit einer illusionären Scheinobjektivität opfert. «Obwohl die Bedeutung der Aktion im Lernprozess schon seit langem bekannt ist, so wählen doch die meisten Menschen das 'Darüberreden' als übliche Methode zur Problemlösung. Sie sprechen mit anderen über ein Problem oder denken darüber nach, bis sie hoffnungsvoll eine Position erreichen, von der sie glauben, dass eine Handlung angebracht wäre. Und wenn der richtige Augenblick zur Handlung noch nicht vorbei ist, versuchen sie es wohl auch.» (Polster, Erving & Polster, Miriam: Gestalttherapie, München, 1975, S. 218)
- 10 Keine auch noch so ausgeklügelte Unterrichtsplanung enthebt den Lehrer von der Notwendigkeit, in der aktuellen Situation des Unterrichts auf die Aktionen und Reaktionen der Schüler antworten zu müssen. Die eine Ebene lässt sich nicht durch die andere ersetzen: Nur wenn der Lehrer beide Fähigkeiten besitzt, wird er einen lebendigen und befriedigenden Unterricht halten können.
 Obwohl diese Einsichten alltäglich scheinen, versuchen doch viele Lehrer, pädagogisches und kommunikatives Ungenügen durch detaillierte Unterrichtsplanung auszugleichen. Die Methode kann auch durchaus zum Erfolg führen, allerdings zum Preis völliger Starrheit des Lektionsablaufs. Oft entpuppt sie sich jedoch als Bumerang, indem sie ihrerseits neue Führungsprobleme schafft, oder sie geht – wie im Beispiel – ganz einfach an den Schwierigkeiten vorbei.
 Um zu zeigen, wie fremd der generative Ansatz für Psychologen – und wohl auch Pädagogen (?) – ist, erzählen Bandler und Grinder folgende Geschichte: Ein Mann kommt zum Therapeuten und sagt: «Ich möchte zu den Menschen bessere Beziehungen haben.» Der Therapeut darauf: «Oh, Sie haben Schwierigkeiten im Umgang mit anderen Menschen?» Der Klient schüttelt den Kopf: «Aber nein, ich komme gut klar mit Leuten. Ich geniesse meine Beziehungen sehr. Ich möchte sie gerne noch mehr geniessen können!» Der Therapeut ist hilflos – in seinem Werkzeugkoffer findet sich nichts, mit dem er dem Mann hätte helfen können. (Bandler, Richard & Grinder, John: Neue Wege der Kurzzeit-Therapie, Paderborn 1981, S.228)
- 14 Thema unserer erziehungswissenschaftlichen Ausbildung ist die Person und ihr Handeln im Berufsfeld, Methode ist die auf dieses Handeln im Berufsfeld bezogene Selbsterfahrung. Solche Veranstaltungen sind bei uns für Lehrer bisher nur in der freien Fortbildung angeboten worden, als Pflichtveranstaltungen im Rahmen der Lehrerausbildung sind sie neu. Eine Reihe von Fragen knüpfen sich an den Entscheid, psychologische Methoden aus ihrem traditionellen Setting herauszunehmen:
- Führt es nicht zu einer paradoxen Situation, wenn Ich-stärkende Prozesse als Pflichtveranstaltung verordnet werden? Die Anlage scheint ähnlich widersinnig wie die Aufforderung: «Sei spontan!»
 - Steht der Anspruch, in der Gruppe Offenheit und Emotionalität zuzulassen und sich mit seiner Person – vor allem auch seinen Schwächen – einzugeben, nicht im Widerspruch zu den Realitäten der hierarchisch geordneten Institution und der stark strukturierten Ausbildung?
 - Führt die Tatsache, dass die Ausbildner einmal als Dozenten, ein andermal als Gruppenleiter und am Schluss der Ausbildung als Prüfer auftreten, nicht zu unauflösbar Widersprüchen und Konfusionen bei Ausbildnern und Studierenden?
- Diese Fragen wurden bisher vor allem im Zusammenhang mit der Ausbildung von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen, meines Wissens jedoch kaum von Lehrern diskutiert. Unsere bisherigen Erfahrungen zeigen, dass die Fragen ohne Zweifel bedeutsam sind, für eine breitere Diskussion ist es aber noch zu früh.

- 11 Der Lehrer steht während der grössten Zeit seiner Berufssarbeit allein in komplexen Kommunikationssituatio-
nen, in denen er jederzeit in kaum vorhersehbare Schwierigkeiten kommen kann. Wer in dieser Weise auf sich
selbst gestellt ist, sollte über viele Möglichkeiten der Selbst-Unterstützung (self-support) verfügen: Er sollte
sich in schwierigen Fällen selbst Hilfe geben können. Immer wieder stelle ich aber fest, dass viele nützliche In-
terventionen von Lehrern unterbleiben, obwohl die Ideen dazu vorhanden sind: Entmutigende Selbstzweifel
hindern sie daran, sie auszuprobieren.
Die Selbst-Unterstützungs-Fähigkeit ist zweifellos ein wichtiges Ziel in der Lehrerausbildung, denn sie steigert
indirekt die Vielfalt seiner Verhaltensweisen. Vergessen wir nicht: Nach den Gesetzen der Kybernetik ist das
Element mit dem grössten Variationsbereich das kontrollierende Element im System!
- 12 Spätestens an dieser Stelle kommt die Frage auf, welche Möglichkeiten ich habe, meine Arbeit zu kontrollieren.
Auch wenn ich keine Prüfungen mache, stehen mir dazu noch mehrere Wege offen:
– In Uebungen, Spielen und Gesprächen im Seminar und in der Unterrichtstätigkeit in Uebungsschule und Prak-
tika sehe ich die Studierenden immer an der Arbeit und kann erkennen, welche Themen für den einzelnen ge-
rade wichtig sind.
– Wenn ich die Studierenden während längerer Zeit begleite, erlebe ich ihren persönlichen Weg mindestens teil-
weise mit. Ich erfahre ihre Erfolge und Schwierigkeiten und habe immer wieder Möglichkeiten, in der Gruppe
oder im Einzelgespräch Auswertungen der bisherigen Arbeit anzuregen.
Eine Prüfung über erreichte Fähigkeiten und Fertigkeiten findet erst am Schluss der Ausbildung statt, die Aus-
bildungszeit selbst soll Lernzeit sein, soll Raum für Irrwege, Fehler und Misserfolge bieten. Ich kontrolliere
darum während der Ausbildungszeit in erster Linie meine eigene Arbeit in der Hoffnung, sie dadurch zu verbes-
sern.
- 13 Dem Defizitprinzip, oder – wie es auch etwa genannt wird – dem kurativen oder reparativen Prinzip, liegt ein
medizinisches Denkmodell zugrunde: Man macht ausfindig, was falsch läuft und bringt es in Ordnung. Bereits
Freud hat erkannt, dass die Beachtung, welche wir den Defiziten schenken, deren Verschwinden verhindern
kann: Er sprach vom ‘Krankheitsgewinn’.