

Jürg Rüedi

Kommentar zu den Beiträgen von Klaus Moegling und Ewald Terhart: persönliche Überlegungen nach 30 Jahren Lehrtätigkeit in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung der Nordwestschweiz

Zusammenfassung: Die beiden Beiträge von Klaus Moegling und Ewald Terhart haben viele biografische Erinnerungen an meine eigene Lehrtätigkeit und damit verbundene persönliche Lernprozesse ausgelöst.

Nachdem ich 30 Jahre in einer einphasigen Lehrpersonenausbildung unterrichtet habe, werde ich im Folgenden diesen Schwerpunkt beleuchten, auf persönliche Eindrücke sowie auf qualitative Evaluationen zurückgreifen und einzelne Bezüge zur Fachliteratur herstellen.

Schlüsselworte: eigene Lehrerfahrungen, einphasige Lehrerausbildung, qualitative Evaluationen

Comment on the contributions of Klaus Moegling and Ewald Terhart: my considerations after having worked as lecturer in teacher education in Northwest Switzerland for 30 years

Abstract: Both contributions that of Klaus Moegling and that of Ewald Terhart have set off many biographical memories of my own teaching activity and personal learning processes that were related hitherto.

Having taught for 30 years in a single-phase teacher education, I will focus on this aspect in the following, referring as well to personal experience as to qualitative evaluations and to examples of academic literature.

Keywords: teaching experience; single-phase teacher education; qualitative evaluations

1 Zur einphasigen Ausbildung in der deutschsprachigen Schweiz

Ich habe die letzten Jahre viel über eine optimale Lehrerinnen- und Lehrerausbildung nachgedacht, über das Theorie-Praxis-Verhältnis, über Nutzen, Chancen und Gefahren der in der Schweiz stattfindenden Veränderungsprozesse (vgl. Biedermann 2012, 267ff.).

Was bei all diesen Suchbewegungen nie ins Scheinwerferlicht meiner Aufmerksamkeit geriet, war die einphasige Ausbildung für Lehrpersonen der Volksschule. Damit will ich sagen, dass Einphasigkeit durchaus funktionieren kann. Ich habe es immer als sinnvoll und vorteilhaft angesehen, innerhalb der gleichen Institution sowohl in der Lehre wie in der Praxisbegleitung, zum Beispiel als Mentor und Reflexionsseminarleiter, zu arbeiten. Studierende, die ich am Montagmorgen als Mentor in Praktikumsklassen beim Unterrichten besuchte und mit denen ich die Lektionen anschließend besprach, sah ich zum Beispiel am Mittwochnachmittag danach in einem Reflexionsseminar an der Pädagogischen Hochschule und konnte mit ihnen über schwierige Situationen ihrer Praktika sprechen. Oder Beobachtungen in der Schulpraxis konnte ich notieren, danach von der Theorie her

aufarbeiten und in eine der folgenden Lehrveranstaltungen einbauen, indem ich von einer Praxisbeobachtung ausgehen konnte.

Bestärkt wurde ich in dieser Bevorzugung der einphasigen Lehrpersonenausbildung durch eine einwöchige Bildungsreise nach Berlin vor rund 20 Jahren sowie durch die Lektüre verschiedener Artikel, welche zum Beispiel auf die Verantwortungsdiffusion angesichts der verschiedenen beteiligten Institutionen sowie auf die kaum abgestimmten Lehrerinnenbildungscurricula zwischen der ersten und der zweiten Phase hinwiesen (vgl. Häcker (2011), Terhart (2010, 12) oder Tillmann (2002)). Tillmann sprach zum Beispiel davon, dass Wissen und Handeln in der universitären Phase der Ausbildung nicht systematisch aufeinander bezogen seien. Und Bosse (2012, 17) geht davon aus, dass sich diese Situation weiterhin nicht grundlegend verbessert habe:

„Die seit langem geforderte bessere Verzahnung von Erster und Zweiter Phase steht, bundesweit betrachtet, noch aus, auch wenn sich einige Regionen in den letzten Jahren auf den Weg begeben und zahlreiche Kooperationsbezüge aufgebaut haben ..“.

Auf dem von Bosse skizzierten Hintergrund überzeugt mich die bundesweite Stoßrichtung von Klaus Moegling grundsätzlich. Er verspricht sich von einer einphasigen Ausbildung bessere Vernetzungs- und Bezugsmöglichkeiten. Dem kann ich nach 30 Jahren Lehrtätigkeit in der einphasigen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung der Nordwestschweiz persönlich gut folgen.

Im Folgenden werde ich darum Argumente für eine einphasige Ausbildung auf dem Hintergrund meiner eigenen Erlebnisse aufführen.

2 Curriculare, lern- und motivationspsychologische Argumente für eine einphasige Ausbildung

Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist eine Berufsausbildung und muss sich an den Anforderungen der jeweiligen Zielstufe orientieren. Sie ist im Gegensatz zu gewissen akademischen Ausbildungen, welche ausschließlich der Lehre ihrer jeweiligen Disziplin verpflichtet sind, ohne berufliche Bezüge herstellen zu müssen, einem doppelten Auftrag verpflichtet. Fundierte theoretische Kenntnisse sind wichtig, deren systematische Darlegung reicht jedoch in der Lehrpersonenausbildung nicht aus. Zur wissenschaftliche Durchdringung und theoretischen Einordnung muss zugleich die praxisbezogene Reflexion dazukommen. Daschner spricht darum vom wichtigen Schritt von der „Disziplin- zur Professionsorientierung“ (2004, 45).

Damit ist zugleich eine Schwierigkeit der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung genannt. Sie muss den Spagat zwischen wissenschaftlicher Genauigkeit und Ausführlichkeit und beruflichem Nutzen schaffen. Dozierende müssen in beiden Bereichen zu Hause sein. Spüren dies die Studierenden, so sind sie auch bereit, situativ längeren theoretischen Ausführungen zu folgen, wenn wir diese begründen. Spüren die Studierenden jedoch, dass wir Dozierende den Bogen nicht (mehr ?) schlagen (können), so droht ihre Lernmotivation zu sinken, weil sie sich zu wenig in ihrem grundsätzlichen Ziel, Lehrerin/Lehrer zu werden, unterstützt fühlen. Wie wichtig das Gefühl der zukünftigen Lehrpersonen, in ihrem Berufswunsch von der theoretischen Lehre unterstützt zu werden, ist, zeigt die folgende Reflexion einer Studentin:

Ich habe nach den Schulherbstferien eine Stellvertretung übernommen. Jeden Mittwoch-Morgen darf ich eine dritte Klasse unterrichten. Schon während meinen Praktika habe ich gemerkt, dass die Schülerinnen und Schüler bei mir weniger Respekt zeigen als bei der Praxislehrperson oder nun der Klassenlehrerin. Ich habe mich immer gefragt, ob ich zu wenig streng sei und vieles durchgehen lasse oder ob die Kinder bei einer neuen Lehrperson einfach gerne die Grenzen austesten. Als ich Kapitel 10 mit dem Untertitel 10.11 „Die Führung übernehmen“ und die folgenden Kapitel las, dachte ich mir, das probierst du jetzt aus.

Ich nutzte an diesem Morgen die Einführungsstunde von 08:00 – 08:30 Uhr, bevor der eigentliche Unterricht beginnt. Ich führte mit den Kindern ein ganz normales Gespräch, als würden wir über eine Alltagsorge sprechen. Ich fragte sie, ob sie es manchmal ausprobieren würden, wie weit sie bei einer neuen Lehrperson gehen könnten und ob das Spass machen würde. Und ob sie sich manchmal in die Situation der Lehrperson hineinversetzten. Ich erklärte ihnen, dass es für mich ziemlich mühsam ist, wenn ich meinen Unterricht abhalten muss, aber immer wieder eine unruhige Klasse vor mir habe.

Dass das Unterrichten für mich Neuland ist und ich noch meinen Weg finden muss, habe ich ihnen auch erklärt. Ich sagte ihnen, dass sie eine sehr wichtige Rolle spielen würden, wie toll der Unterricht mit ihrer Hilfe werden kann und dass es nicht an mir alleine liegt. Ich erklärte den Kindern auch, dass ich sie wie meine Freunde sehe und nicht als die kleinen Kinder, welche jetzt was lernen müssen.

Diese halbe Stunde war sehr konstruktiv und lustig. Wir hatten viel zu lachen, waren ernst und gaben uns gegenseitig Tipps. Ich merkte, dass wenn ich mit Ernst und Humor an die Sache gehe, kommt mir die Klasse enorm entgegen und schätzt es. Die Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern und mir ist viel persönlicher geworden und ich schätze es sehr, diese Klasse unterrichten zu dürfen. Es war auch spannend, etwas, das man liest, persönlich und praktisch anwenden zu können. Ihr Buch hat mir da einen 'Schubs' gegeben.

Ich denke, eine so gute, offene und ehrliche Beziehung zu den Kindern ist für die Work-Life-Balance hilfreich. So ist der sonst so strenge Schulalltag viel leichter zu meistern und bietet auch noch viele schöne Momente.

Die zukünftige Primarlehrerin M. (2014) zeigt in ihrer Reflexion die Bedeutung des Theorie-Praxis-Bezugs auf, indem sie von einem „Schubs“, von einem Anstoß spricht, den sie in der Theorieveranstaltung für ihre Schulpraxis erhalten habe. Es sei spannend für sie gewesen, „etwas, das man liest, persönlich und praktisch anwenden zu können“. So fühlte sie sich zum Ausprobieren des Gehörten/Gelernten motiviert, was ihr die notwendige Vertiefung ermöglichte. Auf diese Notwendigkeit hat schon Herbart hingewiesen, dass nämlich gemachte Erfahrungen oder erfahrene Inhalte oder Regeln von der lernenden Person in ihren Gedanken- und Lebenskreis und in ihre Persönlichkeit integriert werden müssen. Mit den Worten von Fuchs:

„Nur dann wird aus der Information Wissen und aus der Erfahrung Kompetenz. Hans Aebli hat Herbarts Konzept weiter geführt und es in den ‚Zwölf Grundformen des Lehrens‘ als moderne Formalstufentheorie formuliert (vgl. Aebli, 1990, S. 15-29, bes. S. 24, und S. 275 f.). Mit dem PADUA-Schema (Problemlösendes Aufbauen, Durcharbeiten, Üben, Anwenden) hat Aebli auf der Basis eines von Piaget her dynamisiert gedachten Kantianismus für das lernende Individuum ein allgemeines Integrations- und Adaptationsschema angegeben, das – folgt man der Eigendeklaration Aebli – für alle Stufen des Unterrichts, ‚von der Primarschule bis zur Höheren Schule und vielleicht sogar zur Universität‘ gültig ist (Aebli, 1990, S. 16).

Erst wenn die diskreten Elemente eines Handlungsablaufs, einer Operation oder eines Begriffs in einer Verknüpfungsstruktur zusammengebracht werden können, entsteht neues Wissen, entsteht Bildung. Diese Leistung, das wissen wir Pädagogen, muss zunächst einmal vom lernenden Subjekt erbracht werden. Aber das darf uns nicht davon entbinden, den

Subjekten, den Studierenden, im Sinne optimaler Passungen (Aebli, 1990, S. 303) von der Ausbildungsinstitution bereit gestellte pädagogische Hilfen zu bieten“

(Fuchs 2002, 37).

„Optimale Passungen“ zu erkennen und zu ermöglichen ist in einphasigen Ausbildungen meiner Erfahrung nach gut möglich. „Optimale Passungen“ sind – viele weitere Rückmeldungen von Studierenden untermauern dies – ein entscheidendes Kriterium für eine gute Lehrpersonenausbildung. Natürlich verwenden Studierende nicht diesen Begriff der „optimalen Passung“, sie schreiben eher von einem „hohen Praxisbezug“ (Studentin G. 2016) oder von „hilfreichen Inhalten“ (Studentin L. 2011). Diese Orientierung an der Praxis ist nachvollziehbar, weil sie ja Lehrerin und Lehrer werden wollen und jeden Unterricht darauf hin beurteilen, wie sehr er ihre Berufstauglichkeit verbessert.

Darum sind in der Schweiz in den letzten 15 Jahren auch Standards wichtig geworden (vgl. Biedermann 2012, 275), damit sich der Unterricht der Pädagogischen Hochschulen an den wissenschaftlichen Erkenntnissen sowie an den Anforderungen des Berufsfeldes orientiert (vgl. Forneck 2009).

3 Chancen und Möglichkeiten einer einphasigen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung

Immer wieder bin ich in den letzten Jahren Studierenden begegnet, welche sich sinngemäß so äußerten: „Ich bin froh, dass ich nach diesem Praktikum weiß: Lehrerin ist mein Traumberuf. Jetzt komme ich wieder lieber an die Pädagogische Hochschule“. Praxiserfahrungen sind wichtig, damit Studierende in ihrer Berufsentscheidung unterstützt und sicher werden. Einphasige Lehrpersonenausbildungen fördern diesen Prozess, Studierende erleben sich bald in der Praxis und erhalten dadurch Anstöße für ihre Identitätsentwicklung. Auch dies gehört zur Ermöglichung „optimaler Passungen“, im gefällten Berufsentscheid bestärkt oder eventuell davon weggeführt zu werden. Auch ein Studierender kommt mir in den Sinn, welcher nach einem Praktikum das Lehrerstudium abbrechen musste. Im Nachhinein war er sogar froh über diesen Fingerzeig.

Eine weitere „Chance der einphasigen Ausbildung mit ihren regelmäßigen Praxiskontakten“ sieht Ruthemann (1998, 440) für die Pädagogische Psychologie, welche durch Fallstudien auf berufsbezogene Interessen der Studierenden eingehen und so eine große „Problemorientierung“ (ebd.) in den Unterricht bringen könne.¹

Für die Dozierenden bieten einphasige Ausbildungen ebenfalls zahlreiche Chancen. Interne Verständigungen sind im Rahmen *einer* Institution wohl einfacher zu erreichen, auch wenn natürlich keine Garantie dafür besteht. Zur Bedeutung interner Kommunikation meint Fuchs:

„Nur Dozierende, die wissen, welchen Leitvorstellungen ihre Kolleginnen und Kollegen nachleben und welche Inhalte sie behandeln, sind auch fähig, den Studierenden Querbezüge aufzuzeigen“

(Fuchs 2002, 39).

¹ Konkret beschrieben wurde eine Form der Abschlussprüfung an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt Zofingen im Fach Pädagogische Psychologie. Dazu haben Studierende über längere Zeit ein Kind beobachtet und im Lichte des pädagogisch-psychologischen Wissens reflektiert. Die „Schulpatenkinder“ sind für Ruthemann „ein Schritt auf dem Weg zu einer handlungsorientierten Psychologiedidaktik“.

4 Zur Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung

Im Kapitel 5.3.3 spricht Moegling die Berufseinstiegsphase nach der Lehrerbildung an den Universitäten bzw. dem Vorbereitungsdienst an und fordert einerseits eine Entlastung hinsichtlich des Stundendeputats und andererseits ein breites Weiterbildungsangebot. Auf Seite 17 kommt er dann speziell auf die Volksschullehrer in der Schweiz zu sprechen und erwähnt Einbrüche im „Kompetenzerleben“, die trotz einphasiger Lehrerbildung mit integriertem Vorbereitungsdienst zu beobachten sind. Natürlich ist dies so, natürlich ist eine einphasige Ausbildung keine Garantie für Gelingen und Bewährung in der Praxis. Auffällig ist auch zu beobachten, dass viele Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in der Schweiz eine Teilzeitstelle annehmen, was auf eine Entlastung auf eigene Kosten hinausläuft, unter anderem wohl, um so dem Druck der Anfangsphase besser standzuhalten.

Den beiden Forderungen Moeglings von Seite 17 stimme ich zu. Generell ist die Weiterbildung für Volksschullehrpersonen in der Schweiz obligatorisch und zum Berufsauftrag gehörend. Was die Berufseinführungsphase betrifft, existieren verschiedene Modelle, die von individuellen Mentoratsbegleitungen durch erfahrene Lehrpersonen im gleichen Schulhaus bis zu größeren Weiterbildungsangeboten, aus denen die jungen Lehrpersonen auswählen können, reichen.²

5 Schlusskommentar

Aus der Perspektive des Lehrerbildners, der das Funktionieren und die Vorteile von einphasigen Ausbildungen erlebt hat, kann ich Moeglings Vorschläge in Richtung „einphasige Erstausbildung“ (S. 26) gut nachvollziehen. Darum stellte ich bei der Lektüre von Terharts Plädoyer „für eine Reformpolitik der kleinen Schritte“ (S.1) eine gewisse Ungeduld bei mir fest, eine Ungeduld, die vielleicht gedämpft worden wäre, wenn Terhart selber stärker auf die Notwendigkeit von Reformen hingewiesen hätte. Andererseits – und darin ist Terhart zuzustimmen – entscheiden nicht die Ziele über Erfolg oder Misserfolg einer Reform, sondern die Angemessenheit des Weges, der eingeschlagen wird. Moegling schreibt selber in diesem Sinne:

„Gravierende Änderungen in der Lehrerbildung können erfahrungsgemäß nicht ausschließlich von oben verordnet und erfolgreich umgesetzt werden, sondern müssen sich aus jahrzehntelangen institutionellen und gruppen- sowie personenbezogenen Kooperationsbeziehungen ergeben“ (S. 26).

Ob es zu solchen „Kooperationsbeziehungen“ kommen wird, wird für mich spannend zu beobachten sein.

² Ein reichhaltiges Angebot für die Berufseinführung stellt zum Beispiel der Kanton Zürich zur Verfügung, vgl. www.phzh.ch

Literatur

- Biedermann, H. (2012): Lehrerbildung in der Schweiz – vom seminaristischen Ausbildungsmodell zum tertiarisierten Studienmodell: Herausforderungen der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft. In: Nemeth, A./Skiera, E. (Hrsg.) (2012): Lehrerbildung in Europa. Band 9: Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Bern: Peter Lang, 267-280.
- Bosse, D. (2012): Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Bosse, D./ Criblez, L./ Hascher, T. (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Reihe Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 4. Immenhausen: Prolog-Verlag, 11-28.
- Daschner, P. (2004): Reform der Lehrerausbildung. Pädagogik 10/2004, 45- 48.
- Forneck, H. J. et al. (2009): Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW (pp. 17-110). Bern: hep Verlag.
- Fuchs, M. (2002): Modularisierung als Organisationselement für die Grundausbildung von Lehrpersonen – eine kritische Sichtung. Beiträge zur Lehrerbildung, 20(1), 31-43.
- Häcker, T. (2011): Perspektiven der Lehrer/-innenbildung. Vortrag an der Rostocker Seniorenakademie am 4. 1. 2011.
- Ruthemann, U. (1998): Mein Schulpatenkind. Fallstudien als Beitrag zu einer handlungsorientierten Psychologiedidaktik. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 16 (3), 1998, 439-446.
- Terhart, E. (2010): Was hat sich in der Lehrerbildung getan? Ein Rückblick. In Rolf Wernstedt & Marei John-Ohnesorg (Hrsg.). Der Lehrerberuf im Wandel. Wie Reformprozesse Eingang in den Schulalltag finden können. Netzwerk-Bildung. (S.1-15). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Tillmann, K.-J. (2002): Lehrerbildung – alltägliche Misere und notwendige Träume. In: PAEDAGOGIK 10/2002, 36-40.



Jürg Rüedi, Prof. Dr. phil.

Nach acht Jahren Schulpraxis Studium der Psychologie, Psychopathologie und Pädagogik an der Universität Zürich, Dissertation 1987 über die „Bedeutung Alfred Adlers für die Pädagogik“. Seit 1987 Dozent für Erziehungswissenschaften und Sonderpädagogik am Kantonalen Seminar Liestal bzw. an der Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit in Basel bzw. an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW). Im Rahmen dieser Tätigkeit Entwicklung eines zeitgemäßen Konzepts von Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule (vgl. www.disziplin.ch).

Neueste Publikation: Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Selbstdisziplin – Begründungen, Möglichkeiten und Beispiele zur Klassenführung. 4., völlig überarbeitete Auflage. Haupt-Verlag, Bern 2013.