

Die Verarbeitung der Schulerfahrungen von Seminaristen in der Lehrerbildung

Autor(en): **Meyer, Peter**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **68 (1981)**

Heft 5

PDF erstellt am: **21.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-528092>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Die Verarbeitung der Schulerfahrungen von Seminaristen in der Lehrerbildung

Peter Meyer (unter Mitarbeit von A. Häner)

Erster Teil: Theoretische Grundlagen

Die Überforderung der Junglehrer

Die Debatte um den «Praxisschock» hat gezeigt, dass Junglehrer und Praktikanten grösste Schwierigkeiten haben, die Sozialbeziehungen im Unterricht wie auch diesen selbst in eine für alle befriedigende Form zu bringen.¹ Disziplinschwierigkeiten, Desinteresse der Schüler bis hin zum offenen Boykott gehören fast zur alltäglichen Erfahrung junger Pädagogen. Nach kurzer Zeit geben viele von ihnen so Schule, wie sie es vor ihrer Ausbildung ganz bestimmt nie machen wollten.

Dabei fing alles so hoffnungsvoll an: Gespräche mit Seminaristen beim Eintritt ins Oberseminar zeigen mit grosser Übereinstimmung,

- dass sie die Beziehung zu Lehrern meist als unglücklich erfahren haben (Erlebnisse mit «ungerechten» Strafen, Pedanterie, Vorurteilen), dass sie nicht ernst genommen wurden und sich unverstanden vorkamen, und dass sie dies im eigenen Unterricht ändern möchten, indem sie eine gute, verständnisvolle Beziehung zu den Schülern aufbauen wollen;
- dass sie den Unterricht vielfach als langweilig empfanden und dass sie ihren eigenen Unterricht einmal angenehm und abwechslungsreich gestalten wollten.

Es fällt auf, dass der Lehrer praktisch als alleiniger Akteur gesehen wird. Als Schüler scheint man sich – fast selbstverständlich – lediglich als Objekt von Unterricht zu erfahren. Um so unverständlicher sind die späteren Schwierigkeiten im eigenen Unterricht, gerade dann, wenn man als Junglehrer versucht, seine Schüler ernst zu nehmen. Die Resignation liegt dann nahe. Sie ist auch dadurch kaum zu verhindern, dass in der Seminarbildung die institutionellen Bedingungen der Schule oder die Entstehung von Lern- oder Verhaltensstörungen analysiert werden. Die Gefahr ist zu gross, dass solche Analysen Schwierigkeiten immer nur von der Position

des Lehrers aus erklären. *Sie helfen aber nicht, den Blick auf Fragen zu lenken, welche die subjektiv erfahrene Stellung der Schüler erhellen könnten, wie etwa:*

- Weshalb nimmt ein Lehrer, der auf der Seite der Schüler zu stehen glaubt, die aufkeimende Subjektivität der Schüler überhaupt als Störung wahr?
- Hat er damit nicht schon jene Position eingenommen, welche er eigentlich überwinden wollte, jene des alleinigen Akteurs?
- Ist es ihm überhaupt noch möglich, die Schüler als Subjekte und nicht nur als Träger von «anthropogenen Voraussetzungen» (Heimann/Schulz, 1965) zu verstehen?

Die Arbeit von H. Brück (1978) legt die Vermutung nahe, dass das Verhältnis zwischen Erzieher und Kind ein wesentlich gebrocheneres ist, als man gemeinhin meint. Man muss annehmen, dass der «pädagogische forschende Blick» (Brück, 1980) des Lehrers so lange scharf am Kind vorbeisieht, als er sich nicht auch auf den Erzieher selbst richtet.²

Gerade das regelmässige Scheitern gutgemeinter Erziehungsvorstellungen in der unterrichtlichen Praxis muss es als fraglich erscheinen lassen, ob die oben aufgeführten Schulerfahrungen von Seminaristen die ganze Wahrheit an den Tag bringen.³

Die Überforderung der Lehrerbildner

Unsere Erfahrung kann als Bestätigung der obigen Vermutung und als deren Erweiterung aufgefasst werden: Auch das Verhältnis der Schüler zu ihrem Lehrer scheint ein gebrochenes zu sein. Trotz einem möglichst praxisorientierten Unterricht, trotz explizitem Interesse der Seminaristen an den behandelten Themen, trotz der Möglichkeit zur Unterrichtsmitplanung, stellt man einen unerwarteten Motivationsmangel fest. Eine Mehrzahl der Seminaristen hält mit ihren Beiträgen und Fragen im Unterricht zurück und bringt diese höchstens im kleinen Kreis ein. Zudem scheint die Mitarbeit der Seminaristen immer wieder dann ein Problem zu sein, wenn sie zusätzlicher An-

strengung bedarf. M. a. W., jener von den meisten Seminaristen angestrebte Unterricht hat – auf sie selber angewandt – keine oder nur eine äusserst langsame Veränderung ihres Verhaltens zur Folge.

Will man nun nicht unbesehen das schulische Agieren der Seminaristen mit Begriffen wie «Faulheit», «Dummheit», «Borniertheit», «Unfähigkeit» usw. etikettieren, so ist man gezwungen, diesem Handeln Sinn in einer über diese Begriffe hinausgehenden Qualität zuzusprechen. Ausgehend von den Arbeiten von Brück (1978) und Oevermann (1976), scheint es uns sinnvoll anzunehmen, dass sich hinter diesem Widerspruch zwischen den explizierten Vorstellungen über die wünschenswerte Unterrichtsform und dem praktizierten Verhalten ein Sinnmuster versteckt, das selber den explizierten Vorstellungen widerspricht. Dieses Sinnmuster ist dabei gerade deshalb so wirksam, weil es dem vordergründigen Gespräch über Unterricht verschlossen bleibt.

Es ist naheliegend, die Konstruktion schulbezogener Sinndeutungen im Zusammenhang mit der schulischen Karriere von Schülern zu sehen. So ist aufgrund der Arbeiten von Walendorf (1973) und Höhn (1980) anzunehmen, dass gerade die bei Seminaristen festgestellte Ignorierung der Möglichkeit, sich zum Subjekt des eigenen Lernprozesses zu machen, ihre Ursachen u. a. auch in der Schülerkarriere findet, in deren Verlauf der Glaube an die Bedeutung der eigenen Subjektivität im Unterricht Schaden nahm. Ähnliches dürfte wohl für die oben erwähnten Probleme gelten, denen sich Junglehrer besonders dann gegenübersehen, wenn sie die kindliche Subjektivität ernst zu nehmen versuchen.

Solange die im Verlaufe von Schülerkarrieren entstehenden Sinnmuster dem Junglehrer verschlossen bleiben, läuft dieser Gefahr, seine Verbesserungsversuche über die Köpfe der Schüler hinweg realisieren zu wollen. Brück (1978) zeigt aber gerade, dass die Verarbeitung (unbewusster) kindlicher Erfahrungen des Lehrers sich mit zwangshafter Regelmässigkeit wieder gegen die Schüler richtet. *Als Ausweg kommt nur die bewusste Aufarbeitung der eigenen Schulerfahrungen und deren Repräsentation in versteckten, aber handlungsrelevanten Sinndeutungen von Unterricht in*

Frage. Diese Aufarbeitung wäre dann vorrangige Aufgabe einer jeden Lehrerbildung. Sie kann sich allerdings nicht im blossen Reden über Erfahrungen erschöpfen, sollen nicht als Ergebnis statt echtem Verständnis bloss vordergründige Rationalisierungen (sprich Entschuldigungen) für das schulische Agieren der Seminaristen herauskommen. Dazu ist vielmehr eine eingehende Auseinandersetzung, d. h. der Versuch der Rekonstruktion, Darstellung und Neuinterpretation erlebten Unterrichts nötig. Auf der anderen Seite kann dies allerdings auch nicht heissen, dass Lehrerbildung in einer Art Psychotherapie zu bestehen habe. Aufgrund unserer Erfahrungen kann man aber annehmen, dass die versteckten (latenten) Sinndeutungen relativ leicht einer bewussten Untersuchung zugeführt werden können, da es u. E. vor allem die gängigsten Sinndeutungen von Unterricht sind, die deren Explikation verhindern, und weniger eigentliche Verdrängungsmechanismen. Zudem kann es auch nicht darum gehen, sämtliche Aspekte latenter Sinndeutungen aufzudecken, sondern lediglich, einige Schritte in Richtung auf ein angemesseneres Verständnis (eigener und fremder) kindlicher Wahrnehmung von Unterricht zu tun.

Die Aufarbeitung von Schulerfahrungen – ein Ansatz

Es scheint dabei einleuchtend, die Aufarbeitung von Schulerfahrungen nicht in den gleichen räumlichen, zeitlichen und institutionellen Rahmen zu stellen, in dem diese Erfahrungen gemacht wurden. Am Seminar Solothurn benutzten wir mit einer Klasse die Möglichkeit, am Ende des ersten Quartals der zweijährigen Oberseminarausbildung eine Studienwoche durchzuführen, um an einem abgelegenen Ort am Thema Schulerfahrungen ohne starre Zeit-, Raum- und Rollenaufteilung zu arbeiten (vgl. zweiter Teil dieser Arbeit).

Als Grundlage für die Arbeit bot sich ein Ansatz aus der Handlungsforschung an, der zwar für die Evaluation von Unterrichtsprojekten entwickelt wurde, der aber modifiziert auch im vorliegenden Problem gute Dienste leisten kann. Zusammengefasst geht es in dem von W. Holdener, H. Moser und P. Sieber (1980) entwickelten Konzept um folgendes: Die Autoren greifen auf Oevermanns Ansatz einer ob-

jektiven Hermeneutik für die Sozialisationsforschung zurück. Nach Oevermann (1976) konstituiert sich die Struktur sozialisatorischer Interaktion als objektive Struktur eines latenten Sinnzusammenhangs. Dabei deckt sich diese latente Sinnstruktur nur zum Teil mit den Motiven oder Intentionen der beteiligten Personen. M. a. W., die sozialisatorischen Interaktionen folgen u. U. anderen (latenten) Sinnstrukturen, als jenen, die im Bewusstsein vorhanden sind. Diese latenten Sinnstrukturen gilt es aufzudecken, wobei die Autoren, nicht wie Oevermann, dem Forscher die absolute Autorität zusprechen, über die «richtigen» Sinndeutungen zu verfügen. Sie versuchen vielmehr, die Aufdeckung in einem kommunikativen Konzept einzubetten, wobei die Forscher mit den Betroffenen in ein sozusagen gleichberechtigtes Kooperationsverhältnis treten. Für den Bereich von Unterrichtsprojekten heisst das, dass Forscher und Betroffene (v. a. Lehrer) gemeinsam den Projektverlauf – den sogenannten «Ereignistext» – erarbeiten, wobei dieser Ereignistext auch verschiedene Wahrnehmungsperspektiven und Widersprüche enthalten kann. Die Forscher versuchen dann, den Ereignistext auf die ihn leitenden Sinnmuster zu interpretieren, wobei diese Interpretationen sozusagen Hypothesen bilden, welche erst noch im gemeinsamen Diskurs von Forschern und Betroffenen verifiziert werden müssen. Es geht also nicht darum, dass der Forscher mit Hilfe des ihm zugänglichen Vorrats an Theorienwissen einfach über die Sinndeutung des Ereignistextes entscheidet. Der Entscheid über die Triftigkeit der durch den Forscher erarbeiteten Interpretationen fällt erst in der Verhandlung über diese Triftigkeit, eben im sogenannten Diskurs.

Es stellt sich bei diesem Vorgehen ein Problem: Wie lassen sich aus einem abgeschlossenen Ereignistext latente Sinndeutungen aufdecken, die zu begründbaren Sinnzusammenhängen führen? Das Problem lässt sich nach Meinung der Autoren dadurch lösen, dass ein Ereignistext «Bruchstellen» aufweist, in denen sich latente Sinndeutungen manifestieren: Ereignisse, soziale Interaktionen laufen anders als intendiert ab, es kommt damit zu Widersprüchen zwischen Intentionen und vorgegebenen (bewussten) Sinndeutungen einerseits und der Realität andererseits, hinter

denen sich Hinweise auf latente Sinndeutungen vermuten lassen. Eine Bearbeitung solcher Bruchstellen kann deshalb zur Konstruktion von Sinnzusammenhängen führen. Die Autoren gehen bei dieser Annahme von der These Oevermanns aus, dass sich latente Sinndeutungen relativ unabhängig von Motiven, Erwartungen und Intentionen der an der Interaktion beteiligten Subjekte konstituieren und die Interaktionen unerkannt beeinflussen. Ausgegangen wird also von Unstimmigem, Widersprüchlichem, nicht von einem stimmigen Ganzen.

Aus diesem Ansatz entwickeln die Autoren ein vierphasiges Vorgehen zur Evaluation von Handlungsforschungsprojekten:

- In der ersten Phase geht es um die Erarbeitung (d. h. Rekonstruktion) des Ereignistextes, wobei von der Annahme ausgegangen wird, dass während dem Projektablauf vor allem solche Ereignisse festgehalten werden, welche explizite Intentionen, Entschiede usw. durchbrechen und deshalb als berichtenswert erachtet wurden.
- In der zweiten Phase wird der zusammengetragene Ereignistext auf Stellen untersucht, die den Handlungszusammenhang als problematisch oder gebrochen erscheinen lassen. Die Feststellung solcher Bruchstellen ist dabei an die Kriterien der Betroffenheit der Projektmitglieder, der Unstimmigkeit von Handlungsvollzügen und der Relevanz für den weiteren Verlauf des Projektes gebunden, um eine willkürliche Auswahl zu verhindern.
- Die Konstruktion von latenten Sinnzusammenhängen geschieht in der dritten Phase, wobei sich Kriterien in Form von Theorien an verschiedenen wissenschaftlichen Feldern heranziehen lassen, die für den Projektzusammenhang bestimmend sind.
- In der vierten Phase werden die Sinndeutungen der Forscher an die Betroffenen zurückgegeben und von diesen überprüft. Dabei wird die Triftigkeit von Aussagen über latente Sinndeutungen anhand anderer Ereignistexte desselben Projekts und der dort herausgearbeiteten Sinndeutungen untersucht. Dabei können von den Betroffenen weitere Deutungen oder Modifikationen eingebracht oder Deutungen überhaupt verworfen werden.

Dieser Handlungsforschungsansatz für Unterrichtsprojekte lässt sich nun relativ problemlos auf unsere Aufgabenstellung adaptieren, da es sich bei dieser ja um ein Problem der Sozialisationsforschung handelt, aus der heraus die Autoren ihren Ansatz entwickelten. Dennoch waren dazu einige Anpassungen an unsere Situation notwendig. So gab es etwa in unserem Fall nur minimale gemeinsame Erfahrungen von Forschern und Betroffenen. Zudem existierten keine Ereignisdokumente, sondern lediglich Erinnerungen. Daraus, wie auch aus anderen Gründen (Dauer der und z. T. zeitliche Distanz zur eigenen Schulerfahrung), ergab sich die Unmöglichkeit, die Ereignistexte in ihrer Gesamtheit zu rekonstruieren. Die Probleme wurden folgendermassen gelöst:

Die Aufgabenstellung an die Seminaristen wurde so gewählt, dass die Rekonstruktion des gesamten Ereignistextes unnötig war, ohne dass damit angenommen werden musste, für die Arbeit wichtige Elemente zu vernachlässigen: Die Seminaristen erhielten den Auftrag, sich an das zu erinnern, was für sie «Schule ausgemacht hatte», was für sie «typisch Schule» war, d. h. was ihr Bild von der Schule prägte. Durch diese Form der Fragestellung werden zwar Teile der Ereignistexte wieder erarbeitet, doch geschieht dies nicht einfach zufällig, quasi anekdotenhaft, sondern so, dass sich die Erinnerung schon stark auf jene Ereignisse konzentrierte, die für die Seminaristen besonders relevant waren und ihre Betroffenheit einschlossen. Die teilweise unterschiedlichen Erfahrungen liessen zudem vermuten, dass Widersprüche entstehen würden, solche zu gängigen Sinndeutungen von Schule mit eingeschlossen. M. a. W., die Erarbeitung von Ereignistexten geschah schon unter den Kriterien für die Festlegung von Bruchstellen. Die Phasen eins und zwei von Holdener, Moser, Sieber wurden in unserem Fall zusammengezogen.

Da die Forscher (in unserem Fall die Lehrer) kaum gemeinsame Erfahrungen mit den Betroffenen hatten, hielten sie sich in dieser Phase zurück. Die Erarbeitung geschah allein durch die Betroffenen.

Die vergrösserte Erfahrungskompetenz gegenüber den Lehrern wurde zudem so berücksichtigt, dass Interpretationsvorschläge von

Sinndeutungen nicht von den Lehrern allein gemacht wurden, sondern von allen Beteiligten zusammen, wobei diese Vorschläge immer gleich dem Diskurs unterzogen wurden. Eine Trennung von Erarbeitung der Interpretation und Überprüfung fand nicht statt. M. a. W., die Phasen drei und vier von Holdener, Moser, Sieber wurden in unserem Falle wiederum zu einer zusammengezogen.

Und zuletzt muss nochmals betont werden, dass es uns im Diskurs über die Triftigkeit von Sinndeutungen nicht um die Findung allgemeingültiger Wahrheiten ging. Ziel war lediglich, gängige Sinndeutungen zu relativieren und den Interpretationshorizont der Seminaristen zu erweitern. Sie sollten befähigt werden, Bruchstellen nicht einfach zu übersehen oder mit ad-hoc-Hypothesen zu schliessen, sondern diese Bruchstellen gerade als charakteristisch und prägend für Schulerfahrungen zu erkennen, zu untersuchen und zu verarbeiten.

Zweiter Teil: Praktische Durchführung

Die Studienwoche wurde so geplant, dass die Arbeit eine schrittweise Vertiefung in die eigenen Schulerfahrungen (und deren latente Sinnmuster) ermöglichen sollte. Der Ablauf wurde in eine Einführungsübung und drei Arbeitsschritte aufgegliedert:

- In der Einführungsübung ging es darum, die Seminaristen mit den Gestaltungs- und Interpretationsmöglichkeiten von Räumen, Materialien und ihren eigenen Körpern vertraut zu machen, um ihnen in der eigentlichen Arbeit die Darstellung von Schulerfahrungen zu erleichtern.
- Im ersten Schritt mussten Situationen und Szenen aus der eigenen Erfahrung erinnert und dargestellt werden, die irgendwie als «typisch schulisch» in die Erinnerungen eingegangen sind. Diese wurden auf latente Sinndeutungen untersucht.
- Von den erarbeiteten Sinndeutungen ausgehend musste darauf versucht werden, weitere Ereignisse aus den eigenen Erfahrungen aufzufinden, welche diese Sinndeutungen quasi «erklärten», indem sie diese als besonders plausibel erscheinen lassen. Es ging in diesem zweiten Schritt m. a. W. darum, die «Ursachen» für die im ersten Schritt erarbeiteten Sinndeutungen zu suchen.

- Im dritten Schritt sollte dann eine Analyse des aktuellen schulischen Agierens der Seminaristen mögliche Zusammenhänge zwischen latenten Sinndeutungen aus früheren Erfahrungen und aktuellem Verhalten im Seminarunterricht aufdecken.

Jeder Schritt geschah im Rahmen des oben vorgestellten zweiphasigen Vorgehens, wobei in der ersten Phase gruppenweise eine Situation oder Szene erarbeitet wurde, in der die typischen Erfahrungen der Gruppenmitglieder zum Ausdruck kamen. Die Schulstufe musste zwingenderweise von den Seminaristen selber gewählt werden. Ebenso war ihnen die Auswahl über die Darstellungsmittel überlassen. Da einer der Leiter Werklehrer ist, konnten die Seminaristen allerdings auf Hilfe bei etwaigen Problemen zählen.

In der zweiten Phase wurden die verschiedenen Situationen und Szenen dargestellt. Nach jeder Darstellung wurde in gemeinsamer Deutung versucht, das Dargestellte zu «entziffern». Dabei wurden mögliche Sinndeutungen formuliert und auf ihre Triftigkeit hin untersucht.

1. Arbeitsschritt: Die Sinnmuster schulischer Erfahrung

Die Aufgabe dieses ersten Schrittes, sich an die typischen Momente, Situationen, Szenen usw. seiner eigenen Schulerfahrung zu erinnern, birgt einige Probleme: So ist es etwa kaum anzunehmen, dass sich das Typische einfach durch die sprachliche Nachzeichnung von Handlungssequenzen schon herausdestillieren lässt, oder dass solche Handlungssequenzen gar als Ganzes typisch wären. Eher muss angenommen werden, dass es vor allem eine Vielzahl von Einzelheiten sind, die letztlich ein Bild der zu erinnernden Praxis abgeben. Dazu kommt, dass viele dieser Einzelheiten durch einfaches Nachdenken oder Darüber-Reden kaum erinnerbar sein dürften. Es war deshalb unumgänglich, der Erinnerung zusätzliche Hilfsmittel zur Verfügung zu stellen. Als recht fruchtbar erwies sich das Schattenspiel als Gestaltungsmittel. Erstens ermöglichte es den Darstellern ein optimales Studium von Körperhaltungen und Bewegungen. D. h. es war nicht nur möglich, sämtliche auf den Körper bezogenen Erinnerungen an Schule darzustellen, sondern auch, sich durch ungezwungenes Experimentieren mit den Wirkungen des eigenen Schattens an die

typischen Haltungen und Bewegungen zu erinnern. Zweitens war es möglich, durch die Abstraktion von räumlichen, sprachlich-akustischen und mimischen Aspekten sich auf die besonderen Wirkungen von Körperhaltungen und Bewegungen zu konzentrieren.

Für diesen ersten Arbeitsschritt bedienten sich alle Gruppen des Schattenspiels als Erinnerungshilfe und Darstellungsmittel. Dabei wog dessen Eignung als Erinnerungshilfe die eingehandelte Einseitigkeit der darstellbaren Aspekte zweifelsfrei auf.

In der zweiten Phase dieses ersten Schrittes stellte jede Spielgruppe die von ihr gestaltete Situation oder Szene⁴ dar, wobei im Anschluss an diese Darstellung die deutende Diskussion folgte. Um gängige Sinndeutungsfragmente möglichst auszuschliessen, wurde die Regel aufgestellt, dass die Betrachtung der Szene wie auch die anschliessenden Sinndeutungen so lange wie möglich aus der Perspektive und mit Begriffen einer Person geschehen soll, die zwar unseren Alltag, nicht aber die Institution Schule kennt (etwa im Sinne der Sprache des Papalagi).

Die Spielgruppe hatte bei der Sinndeutung eine doppelte Aufgabe: Einerseits war sie Teilnehmer an der Sinndeutung der von ihr dargestellten Szene. Andererseits konnte sie aber strukturierende Hinweise geben. Dies war vor allem dort notwendig, wo die Darstellung der Schulerfahrungen mehrdeutig blieb. Zudem tauchten in der Gestaltungsarbeit der ersten Phase oft schon Ansätze von Sinndeutungen auf, welche über die reine Erinnerung hinaus gingen und über welche die Zuschauer noch nicht allein durch Zuschauen verfügten.

Die Erarbeitung von latenten Sinnmustern in der Darstellung geschah damit ungefähr folgendermassen: Die Zuschauer versuchten die durch die Szene hervorgerufenen Eindrücke zu verbalisieren. Über die Erörterung der einzelnen Figuren, deren Beziehungen zueinander und zu den sich abspielenden Ereignissen, wurde versucht, der Situation einen Sinn zu geben. Die Leiter hatten dabei die Aufgabe, die auftauchenden Sinndeutungen formulieren zu helfen. Konkret ging es meist darum, diese zu möglichen (subjektiven) Definitionen von Schule umzuformulieren, um sie so den Betroffenen, d. h. den Spielern als Hypothesen zur Überprüfung zurückzugeben.



Anhand der folgenden Bildsequenzen soll dieser Ablauf verdeutlicht werden (allerdings bedingt die Kürzung und Heraustrennung aus dem Gesamtablauf auch eine Reduzierung und Vergrößerung der Interpretationen und Sinndeutungen):

- Es scheint eine weitere Person (unsichtbar) anwesend zu sein, zu der die Kommunikation ausschliesslich verläuft.
- Diese Kommunikation scheint aber für drei der vier Figuren irrelevant zu sein oder zu werden. Auch die Figuren gehen sich gegenseitig nichts an.
- Der Gegenstand der Kommunikation wie die Personen untereinander scheinen sich fremd zu sein.
- Nur eine Figur kann sich engagieren, die anderen scheinen keine Bedürfnisse bezüglich der Kommunikation zu haben, sie treten aus.
- Dennoch bleiben sie in der Situation. Es besteht offensichtlich ein Arrangement, das die Anwesenheit der Figuren im Raum erfordert.
- Im übrigen scheint aber die Subjektivität der Figuren in diesem Arrangement nicht wichtig. Die Beteiligten verlangen dies (mit einer Ausnahme) auch nicht.
- Am Anfang allerdings sieht das etwas anders aus. (Informationen aus der Spielgruppe: Die Figuren möchten am Anfang alle am Arrangement teilnehmen, sie fühlen sich aufgefordert.)
- Offensichtlich hat das Arrangement nichts mit der Subjektivität der Figuren (ausser einer) zu tun. Die Figuren sind also eher für das Arrangement da als umgekehrt.
- Es muss diese Erfahrung sein, welche die drei Figuren aus der Kommunikation austreten lässt.
- Die Situation liesse sich mit den Begriffen «Ritual» und «Rollendistanzierung» innerhalb des Rituals (Wellendorf) beschreiben.
- Mit der Rollendistanzierung wahren sich die Figuren einen Teil ihrer individuellen Identität. Sie verzichten dabei aber auf die Befriedigung ihrer Bedürfnisse innerhalb der Situation.
- Die Situation lässt sich nicht ändern. Es ist offensichtlich nicht möglich, das dahinterstehende Arrangement umzudeuten. Min-



ment scheint nur auf sie zugeschnitten zu sein (Information aus der Spielgruppe: Die Figur symbolisiert den «Streber»).

- Nur wer sich dem Arrangement unter Aufgabe seiner Subjektivität unterwirft, kann einen – vom Arrangement bestimmten – Erfolg erhoffen. Dieser Erfolg kommt aber einer Unterdrückung der Bedürfnisse der anderen gleich.

Wie stark die Szene in den subjektivem Sinn- deutungen tatsächlich als unbeeinflussbares Ritual erscheint, zeigen die beiden Bilder aus der Pausensequenz der gleichen Darstellung. Die mögliche Interpretation der vorigen Sequenz, dass die beteiligten Figuren etwa aus persönlichen Gründen zu einer Kommunikation unfähig sind, müsste spätestens jetzt aufgegeben werden. Vielmehr wird es nun zwingend, dass es die latenten Sinndeutungen der ersten Sequenz als Ritual sind, welche das Verhalten der Beteiligten bestimmen.



destens sehen die ausgetretenen Figuren keine solche Möglichkeit oder erhoffen sich von dieser keine Hilfe.

- Jene Figur, die sich beteiligt, bekommt dadurch einen übergrossen Stellenwert. Ihre Bedürfnisse scheinen auf Kosten der anderen befriedigt zu werden. Diese werden erdrückt. Die Figur lebt quasi vom Ausschluss der Subjektivität der Mehrheit. Das Arrange-

Damit soll die Sinndeutung dieser Arbeit abgeschlossen werden. Das Erschütternde des Resultats kommt besonders dadurch zum Vorschein, dass die Seminaristen nicht einfach eine Episode dargestellt hatten: Schule ist nicht auch so, sondern Schule ist ausschliesslich so. Es gilt dies auch nicht etwa bloss für einige Gruppenmitglieder oder lediglich für diese Gruppe, es waren im Gegenteil die anderen Gruppen, die diese Sinndeutung allesamt bestätigten und zusätzlich noch vertieften. Hauptsächlichste Situation war dabei die Angst und die Vereinzelung der Schüler im Zusammenhang mit Prüfungen, die in keinem Fall als persönliches Feed-back aufgefasst wurden, sondern durchwegs als Höhepunkt der Entfremdung von den Mitbeteiligten.

Es dürfte aus dem Zweck der ganzen Arbeit genug deutlich geworden sein, dass es nicht darum ging herauszufinden, «wie Schule wirklich ist», sondern unter welchen latenten Sinndeutungen Seminaristen Schule subjektiv erfahren haben. Es konnte deshalb im weiteren Verlauf der Arbeit auch nicht darum gehen, die Schule gegen solche subjektiven Sinndeutungen zu verteidigen, wollte man nicht Gefahr laufen, dass diese weiterhin unter der Hand das Handeln der Seminaristen bestimmten. Vielmehr war es notwendig, zu fragen, woher diese Sinndeutungen überhaupt kamen. Welche Momente des schulischen Alltags sind verantwortlich für diese Inhalte des «heimlichen Lehrplans»?

2. Arbeitsschritt: Die Grundlagen latenter Sinndeutungen

Um diese Momente des schulischen Alltags zu identifizieren, wurde im zweiten Arbeitsschritt versucht, die Ursachen der im ersten Schritt entwickelten Sinndeutungen zu suchen und darzustellen. Konkret ging es darum, jene Situationen oder Szenen in der schulischen Biographie der Seminaristen aufzusuchen, welche die entwickelten Sinndeutungen plausibel hätten nahelegen können.

Den Seminaristen standen eine Reihe von Gestaltungsmitteln ausser dem Schattenspiel zur Verfügung. Als besonders aussagekräftig erwies sich ein Hörspiel, in dem praktisch sämtliche Teilnehmer Grundlagen ihrer eigenen latenten Sinndeutungen wiedererkannten. Es soll im folgenden dargestellt werden.



Tgesa Strem

Ferienhaus, Pension, bekannt und ideal für Schullager, Schulwochen und Gesellschaften. 80 Betten, Vierer- und Doppelzimmer mit Kalt- und Warmwasser, Spielraum, Leiterräum und grosser Essaal.

Freie Termine:

12. Juli bis 26. Juli / 23. August bis 5. September / 20. September bis 27. September / ab 17. Okt. 81.

Hallenbad, Tennisplätze. Ideale Wanderwege und Bergtouren.

Günstige Preise und gute Küche verspricht Familie Deragisch, Telefon 086 - 9 13 00.

Mein Ziel SAVOGNIN

Sommer/Herbst 1981

Preisgünstige Wochenpauschalen für Gruppen, Schulen, Clubs und Vereine vom 14.6.–11.7. und 8.8.–18.10.1981.

Unterkunft, Minigolf, Tischtennis, geheiztes Freiluftbad, Bergbahnen, 1 Woche ab Fr. 65.—.

Total 90 Schlafplätze, 18 Vier-Bett- und 3 Sechs-Bett-Zimmer, moderne sanitäre Einrichtungen, grosser Aufenthalts- und Essraum.

Für Selbstkocher gut eingerichtete Küche zur freien Benützung.

Für Gruppen Zimmer mit Frühstück, Halb- oder Vollpension möglich.

Auskünfte/Prospekte/Anmeldungen Camp Turistic, 7451 Savognin, Tel. 081 - 74 13 09.

Die Biologiestunde (Hörspiel)

Auf einer Wiese, Schüler beobachten und sammeln Schnecken.

- Seppi, lueg do, die Schnägge.
- Das isch denn dick.
- Lueg de do, brun bänderet ich de do, schön über e Rügge ab. Die Farbe: Schwarz, brun und e chli rot het er do, so ne rote Strich.
- Nämmer dä?
- Jo guet, nimm mou de is Glas ine.
- Ou lueg do, de chli do!
- Zmitts i de Blueme. Aber jede gseht andersch us, hesch das au scho gseh?
- Ou, do isch no e Familie.
- Je zwee Chlini, das isch woher. Das isch auwe der Vater.
- Do streckt eine so d'Fühler. Wei mer en mou alänge?

Spontanes Lachen.

- Ha, jo, hm, grad zrugg zoge. Das isch auwe d'Mueter gsi.
- Hesch die schwarze Pünktli gseh uf de Fühler?
- Jo, äh, das si doch d'Auge. Irgend nöime müesse si o Auge ha.
- Lueg mou de Schön a!
- Ou lueg do, do isch eine im eigne Hüsli ine verdruckt.
- Jo was, zeig emol. Läck mir, du. De het rächt müesse liide.
- Aber do hei mer no emou e läbige, schöne. Nämer de?
- Ghei de do dri, denn hei mir auwäg gnueg.
- Wieviel hei mir jetze?
- Eis, zwöi, drü, vier, elf.
- Das längt, chömet mir gö.
- Vielleicht finde mir no nes paar unterwägs. Das wird wou länge für d'Biologie.

Schulzimmertür geht auf, Schritte, Bänke werden verschoben, Gespräche von Schülern, die aber kaum verständlich sind, Schulglocke ertönt, Lehrer tritt herein.

L - Guete Morge Chinder!

S - Grüess ech Herr Fruscht, guete Tag Herr Fruscht.

L - Wir beginnen gleich mit einem Lied: De Hans im Schnäggeloch.

Die Klasse singt.

L - Sehr schön. Wir setzen uns! Wie ich gestern schon erwähnt habe, beginnen wir heute mit den Schnecken.

S - (Knipst mit den Fingern) Herr Lehrer, Herr Lehrer!

L - Ja Hansli.

H - Ich habe heute morgen Schnecken mitgebracht. Haben Sie sie schon bemerkt?

L - Jaa, gut, sehr gut. Die können wir nachher sicher noch gebrauchen. Doch vorerst lasst uns diese Blätter mit dem Querschnitt einer Schnecke austeilen . . . Wir beginnen mit dem Punkt . . . (Lehrer sucht).

S - (Als ausgesprochener Gedanke) Ou, scho wieder die langwilige Bletter mit dene abenand gschnittene Tier.

- L – Wo kommen diese Schnecken vor? ... Fritzli!
 F – Hm, auf der Munimatt, in den Gräsern.
 L – Ja, das auch, aber allgemeiner gefasst doch an exponierten schattigen und feuchten Stellen. Wir schliessen daraus, dass ... (Lehrer spricht weiter, Gedanke eines Schülers wird hörbar).
 S – Jo, mir hei se doch aber uf dr Wiese gfunde.
 L – Des weiteren, betrachtet einmal genau diese Schale. Was siehst du? ... Fritzli!
 F – Es hat so braun gebänderte, gelbe Streifen ...
 L – (Dem Schüler ins Wort fallend) Ja, das interessiert uns jetzt nicht. Schau doch genau auf das Blatt. Wir haben vorerst einen Chitin ... (L spricht weiter, Gedanke eines Schülers wird hörbar).
 S – Chitin? Si das öppe die schöne Farbe?

Etwas später

- L – Ich glaube, wir sind soweit, um mit dem Experiment beginnen zu können. Hansli, jetzt können wir deine Schnecken gut gebrauchen. Gib mir nun eine nach vorn. Danke schön.

Lehrer hantiert mit Glasflaschen

- L – Schaut jetzt genau hin, wie sie reagiert, wenn ich ihr Chinin über den Schwanz leere.

Undefinierbares Geräusch, Lehrer grinst, Schüler lachen (z. T.) ebenfalls.

- S – Hesch das gseh!
 L – Was beobachtet ihr?

Die Pausenglocke ertönt

- L – Ich sehe gerade, die Zeit reicht nicht mehr. Wir werden das morgen weiter behandeln. Also bis morgen!
 S – Auf Wiedersehen, Herr Frust.

Schüler treten aus dem Zimmer. Als letzter geht Hansli weg. Gedankenversunken schliesst er die Zimmertüre.

- H – Isch ächt das alles, wo me mit dene Schnägge cha mache?
 Hansli wirft das Glas mit den Schnecken auf den Boden und zertritt die Tiere.

Einige Tage später im Schulzimmer. Der Lehrer verteilt die korrigierten Biologieprüfungen.

- L – Und jetzt zu Fritzli. Hast Du eigentlich nichts gelernt auf diese Prüfung? Du hast eine DREI.

Versucht man sich auch hier nicht auf die Darstellung des Unterrichtsablaufs, sondern auf die Darstellung der Beziehungen zwischen Lehrer, Schülern und Unterrichtsthema zu konzentrieren, so lassen sich zweifellos jene oben erwähnten Momente finden, die am Aufbau der im ersten Arbeitsschritt entdeckten latenten Sinndeutungen eine Rolle spielen.

Die Identifizierung dieser Momente wie auch die Untersuchung ihrer Sinnstiftung in der Diskussion kann hier nicht dargestellt werden. Es soll lediglich versucht werden, die Ergebnisse dieser Diskussion zusammenzufassen. Den Bezug zum Hörspiel herzustellen, sollte dabei dem Leser keine allzugrossen Schwierigkeiten bereiten:

Als Schüler hat man konkrete Erfahrungen mit Dingen seiner Umwelt. Den Lehrer interessiert dies nicht, vielmehr will er einem ein Wissen über diese Dinge vermitteln, dessen Sinn den Schülern unverständlich ist. Die eigenen Erfahrungen und Fragen kommen ihnen dabei eher in die Quere. Schule wird zu jener Institution, in der Lernen verständnislose Übernahme unverstandenen Wissens bedeutet, in dem eigenes – nicht in der Schule erworbenes – Wissen wertlos ist. Den Lehrer interessiert der reibungslose Ablauf seines Arrangements, der Schüler ist für ihn nur insofern interessant, als er etwas (im Sinne des Lehrers) zu diesem Ablauf beisteuern kann. Dabei trägt die Tatsache, dass dieses dominierende Schulwissen im wesentlichen unverstanden bleibt, dazu bei, dass die Schüler ihm eine grosse Wichtigkeit auch subjektiv beimessen. Die Prüfungsnote ersetzt dann quasi den subjektiven Sinn des Schulwissens (vgl. hierzu K. R. Höhn, 1980, S. 117 ff.).

Es scheint naheliegend, diese Ambivalenz in der subjektiven Einschätzung des Schulwissens (einerseits wird es als unverständlich und sinnlos erfahren, andererseits wird ihm Wichtigkeit zugesprochen) in Zusammenhang mit den referierten Ergebnissen des ersten Arbeitsschrittes in Verbindung zu bringen. So liesse sich etwa die immer wieder erfahrene Situation des anfänglichen Mitmachens und regelmässigen Aussteigens im Unterricht durchaus aus dieser Ambivalenz erklären: Die offensichtliche Wichtigkeit des Lernstoffes für den schulischen Alltag zwingt zur Teilnahme, die subjektiv erfahrene Sinnlosigkeit dessel-

ben Lernstoffes behindert das Engagement. Obwohl bei den Seminaristen mit der Aufarbeitung ihrer eigenen Schulerfahrungen das Bedürfnis wuchs, sich mit Möglichkeiten und Formen der Verbesserung schulischen Unterrichts zu beschäftigen, schien es uns nicht sinnvoll, den Wechsel aus der Schülerrolle in die (potentielle) Lehrerrolle schon jetzt zu vollziehen. Aufgrund der am Anfang des Aufsatzes referierten Erfahrung aus der Praxis, dass Junglehrer meist bald so unterrichten, wie sie selber unterrichtet worden sind, muss ja angenommen werden, dass eine Umstellung auf einen schülerorientierten Unterricht umso schwieriger ist, je mehr diese Junglehrer als Schüler noch selber den latenten Sinndeutungen eines sinnlosen Lernens folgten. Wir haben zudem gezeigt, dass Angebote in Richtung auf selbstorganisiertes Lernen hin von den Seminaristen meist kaum benutzt werden. Es ist also zu befürchten, dass die latenten Sinnmuster unkontrolliert weiterwirken, sofern sich die Seminaristen nicht eingehend mit den Folgen dieser Sinnmuster in ihrem eigenen Handeln beschäftigen.

3. Arbeitsschritt: Die Folgen latenter Sinnmuster

Es schien uns deshalb ratsam zu sein, in einem dritten Schritt die Wirkung der aufgearbeiteten latenten Sinndeutungen im schulischen Alltag der Seminaristen am Oberseminar zu untersuchen. Konkret ging es darum, Einstellungen, Handlungsmuster und Verhaltensweisen darauf hin zu überprüfen, ob und wie weit diese durch solche latenten Sinndeutungen beeinflusst sind. Die Ergebnisse der Überprüfung mussten derart dargestellt werden, dass die dargestellten Verhaltensweisen als von Sinndeutungen geleitet erkannt werden konnten.

Da die von den Seminaristen gewählten Darstellungsmittel (etwa Pantomime) sich für eine Präsentation im Rahmen eines Aufsatzes kaum eignen, muss hier auf eine eingehende Behandlung der Arbeit dieses Schrittes verzichtet werden. Summarisch sollen aber die Ergebnisse dennoch referiert werden, da sie zentrale Probleme sichtbar machten.

Als wohl wichtigstes Ergebnis muss festgehalten werden, dass die Seminaristen ihr unterrichtliches Engagement nicht direkt von Sinn-

deutungen schulischer Erfahrung beeinflusst sahen. Passivität, eine rein rezeptive Haltung usw. waren weniger von Sinndeutungen schulischen Lernens als vielmehr vom zwischenmenschlichen Verhältnis innerhalb der Klasse geprägt. Es sind in allererster Linie subjektiv empfundene Vereinzelung und Konkurrenz, welche Art und Umfang des unterrichtlichen Engagements bestimmen. Passivität ist dabei weitgehend durch Ängste erklärbar, wobei die Angst vor dem Lehrer meist von untergeordneter Wichtigkeit ist und die Angst vor den Klassenkollegen dominiert. Der Lernstoff wird vor allem unter der Perspektive der Versagensmöglichkeit gesehen, dessen Wichtigkeit oder Unwichtigkeit für die spätere Berufsausübung ist – vor allem bei den ängstlicheren Seminaristen – nebensächlich. Auftauchende Fragen bezüglich des Verständnisses von Unterrichtsinhalten werden vielfach mit Rücksicht auf Kollegen unterdrückt, kritische Bemerkungen, Vorschläge bezüglich Unterrichtsgestaltung usw. überlässt man den paar «Stars» in der Klasse, da man sonst Gefahr läuft, sich zu isolieren.

Für sich genommen sind diese Ergebnisse zwar noch nicht sonderlich überraschend. Man trifft auch in Einzelgesprächen mit Seminaristen oftmals auf sie. Bemerkenswert werden sie aber, wenn man versucht, sie auf dem Hintergrund der ersten zwei Arbeitsschritte zu deuten, wie das durch die Seminaristen gemacht wurde. So fanden diese alle mit dem Ausschluss der Subjektivität im Laufe ihrer Schulkarriere zusammenhängenden Sinndeutungen in ihren von Angst, Isolierung, Konkurrenz und Passivität gekennzeichneten Verhaltensweisen wieder.

4. Schluss

Es konnte in diesem Aufsatz nicht darum gehen, zu zeigen, wie man in einer Studienwoche die Probleme des Praxisschocks überwinden könne. Vielmehr ging es uns darum, die Dimensionen dieser Problematik etwas auszuleuchten. Gerade die Ausführungen zum dritten Arbeitsschritt dürften zeigen, dass unsere Arbeit lediglich einen möglichen – wenn u. E. auch fruchtbaren – Anfangspunkt markiert. Notwendig wäre eine Anstrengung der Lehrerbildung, über diesen Anfangspunkt hinauszu kommen zu einer unterrichtlichen Pra-

xis, in der Lernen – mindestens in der Lehrerbildung – über sich selbst und miteinander die eigene Subjektivität wieder einschliesst. Dass die Möglichkeit mindestens auf Seiten der Seminaristen gegeben ist, zeigte der enorme Arbeitseinsatz während der Studienwoche und die Motivation für die Weiterarbeit.

Anmerkungen

- ¹ Die weiteren, im Zusammenhang mit der Praxischockdebatte diskutierten Probleme sind für die Thematik dieses Aufsatzes irrelevant.
- ² Es soll damit nicht gesagt werden, dass eine psychologische und im besonderen eine psychoanalytische Sichtweise schulischer Probleme sämtliche Ursachen zu klären vermöchte. Eine solche ermöglicht jedoch, Zusammenhänge unter die Lupe zu nehmen, die sonst unbeachtet blieben.
- ³ Vgl. hierzu R. Fuhr, Lehrerfortbildung zwischen Professionalisierung und entschultem Lernen, in: Die Deutsche Schule 11/1980, der für die Aufarbeitung der Lerngeschichte von Lehrern in der Lehrerfortbildung plädiert.
- ⁴ In diesem wie in den weiteren Schritten waren die Szenen und Situationen keine Abbilder oder Wiederholungen von erlebten Schulszenen. Vielmehr handelte es sich um gestaltete, und d. h. auch verdichtete Darstellungen subjektiver Eindrücke. Schule war für die Seminaristen nicht so, weil sie sich genau so abgespielt hatte, sondern weil sie so wahrgenommen wurde. M. a. W., nicht die dargestellten Ereignisse waren real, sondern die in der Darstellung sich manifestierenden Beziehungen der Schüler-Figuren untereinander, zum Lehrer, zum Raum und zum Unterrichtsthema.

Literatur

- Brück H.: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler, Reinbek 1978.
- Brück H.: Das Kind vor dem Lehrer und das Kind im Lehrer, in Westermanns Pädagogische Beiträge 1/1980.
- Fuhr R.: Lehrerfortbildung zwischen Professionalisierung und entschultem Lernen, in Die Deutsche Schule 11/1980.
- Höhn K.-R.: Schule und Alltag, Weinheim 1980.
- Holdener W., / Moser H. / Sieber P.: Zur Evaluation von Schulforschungsprojekten: Das Beispiel des Projektes Politische Bildung in Herzog W. / Meili B.: Schwerpunkt Schule, Zürich 1980.
- Oevermann U. et al.: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion, in: Auwärter M. et al. Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität, Frankfurt 1976.
- Wellendorf F.: Schulische Sozialisation und Identität, Weinheim 1977.