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: 18 (1996)

Heft: 2

Artikel: Die didaktische Werkstatt in der Lehrerbildung: neue Perspektiven der Integration von Unterrichtspraxis und Reflexion

Autor: Ghisla, Gianni

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786155

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: 16.07.2025

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

Die didaktische Werkstatt in der Lehrerbildung: neue Perspektiven der Integration von Unterrichtspraxis und Reflexion

Ein Beitrag zum neuen Institut für die Aus- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I und II im Kanton Tessin

Gianni Ghisla

Im Kanton Tessin hat im Herbst 1995 ein neues Institut für die Lehrerausund -fortbildung (Istituto cantonale per l'abilitazione e l'aggiornamento dei docenti / IAA) seine Tätigkeit aufgenommen. In diesem Beitrag diskutiert der Autor vorerst den Begriff der reflexiven Praxis, der für das Ausbildungskonzept eine zentrale Rolle spielt und dessen äussere und innere Strukturierung prägt. Danach wird die Organisation des berufsbegleitenden, postakademischen Ausbildungsganges vorgestellt. Das Interesse gilt insbesondere der didaktischen Werkstatt, die den Anspruch hat, der Lehrerbildung innovative Impulse zu verleihen.

1. Ein neues Institut für die Aus- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer

Trotz der ungünstigen konjunkturellen Lage kommt die Bildungslandschaft des Kantons Tessin kaum zur Ruhe. Nach und nach werden Innovationen eingeführt, die dazu beitragen, historisch Versäumtes nachzuholen und neuen sozialen und ökonomischen Gegebenheiten strukturelle Antworten zu geben. Dies gilt für die neue Universität, die im Herbst 1996 mit drei Fakultäten (Architektur, Ökonomie und Kommunikationswissenschaften) ihren Betrieb aufnehmen wird. Es gilt aber auch für das neue kantonale Institut für die Aus- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer1, das «Istituto cantonale per l'abilitazione e l'aggiornamento dei docenti»(IAA), das mit dem Schuljahr 1995/96 in Locarno seine Tätigkeit aufgenommen hat. Das IAA versucht auf einige der zentralen Fragestellungen der aktuellen Diskussion zur Lehrerbildung innovative Antworten zu geben: so u.a. auf die Fra-

gen der institutionellen und organisatorischen Neustrukturierung, die Frage der Beziehung zwischen Theorie und Praxis, die Frage einer neu zu definierenden Berufsrolle des Lehrers, die Frage der inhaltlichen Gestaltung der Ausbildung, usw. Im Kern des Ausbildungskonzeptes steht der Begriff der «reflexiven Praxis». Zuerst soll deshalb dieser pädagogisch relevante Begriff diskutiert werden, um danach auf den für das Verständnis des Modells ebenfalls bedeutsamen historischen und kulturellen Kontext kurz einzugehen. Schliesslich werden die äussere und innere Strukturierung der Ausbildung dargelegt und einige Aspekte kritisch beleuchtet.

2. «Reflexive Praxis»: ein neues Ei des Columbus?

«Der kompetente und reflexive Praktiker ist zu einem neuen Ziel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geworden» (Herzog 1995: 253), so fasst Walter Herzog einen der Brennpunkte der aktuellen Diskussion um die berufliche Bildung im Lehrbereich zusammen. Seit der richtungsweisenden Publikation von D.A. Schön (Schön 1987) ist die «Reflexive Praxis» zu einem Modebegriff avanciert und scheint den Trend der letzten Jahre zu bestimmen. Jenseits der Modeerscheinung spürt jedoch jeder Lehrerausbildner, der zwischen den Frustrationen der eigenen Wirkungslosigkeit und den Höhenflügen von positiven Ahaerlebnissen hin und her gerissen ist, dass damit eine zentrale Problematik und ein vitales Anliegen auf den Begriff gebracht wurden. Wissensvermittlung, insbesondere im Falle von Handlungswissen und -kompetenzen, ringt ständig um eine akzeptable Umsetzung in die Praxis, v.a. wenn sie durch das Subjekt nicht zu eigen gemacht wird, d.h. wenn sie nicht zu Selbstfindung und zu einer effektiven Konstruktion von professioneller Identität führt.

Mit Reflexion wird ein Prozess der Spiegelung intendiert, der identitätsstiftend sein soll: das sich wiederspiegelnde Subjekt soll sich als "ein Anderer" sehen und begreifen können. Worin findet nun die Spiegelung statt? In der Praxis, bzw. in der konkreten Ausführung von Erziehungshandlungen.

Damit gelangt man zum Begriff der Handlung, der unzertrennlich mit der Reflexion verbunden ist. Die Reflexion folgt der Handlung wie ein Schatten, sofern Handlung eine von Subjekten intentional ausgeführte Folge von Ereignissen darstellt.

Herzog (Schön 1995: 254) hat folgende Definition von Reflexion vorgeschlagen: «...Reflexion ist im wesentlichen ein kognitiver Prozess, der in der Regel handlungsentlastet stattfindet, jedoch auf Handlungen bezogen ist, auch wenn damit umfassendere personale Bezüge nicht ausgeschlossen werden. Ein Prozess des weiteren, der solitär vollzogen werden kann, jedoch effizienter ist, wenn er in einem kommunikativen oder beratenden Rahmen praktiziert wird, und sowohl bewusste (manifeste) als auch unbewusste (latente) Themen zum Inhalt hat.»

Man kann sich dieser Definition anschliessen, bis auf einen nicht unbedeutenden Aspekt: Reflexion ist niemals handlungsentlastet, jedenfalls nicht

im berufsbezogenen Kontext der Lehrerbildung. Insofern scheint der Begriff des reflexiven Handelns bzw. der reflexiven Praxis besonders geeignet, unsere Problematik wiederzugeben. Damit verfügen wir nämlich über eine Kategorie, die uns einen Schritt weiter bringen kann, v.a. in der für die Lehrerausbildung so unergiebigen Gegenüberstellung von Theorie und Praxis.
Handlungen haben einen Anfang und ein Ende. (vgl. Herzog 1995, und die dort angegebene Literatur).

• **Am Anfang steht der Plan.** Mit einem Rückgriff auf biblische Weisheit könnte gesagt werden «am Anfang steht das Wort», das heisst die Repräsentation dessen, was geschehen soll. Nimmt man den im Italienischen für Unterrichtsplanung geläufigen Begriff, nämlich «programmare», so stösst man auch auf die Schrift, denn die Etymologie verweist auf «pro graphein», zu deutsch «zuerst schreiben».

Eine Handlung muss also geplant, antizipiert, im voraus geschrieben werden. Der Planende bewegt sich im Bereich des Möglichen, in der virtuellen Welt der Entwürfe, und muss sich darin sehen: dies ist das entscheidende. Der planende Lehrer muss seine virtuelle Gestalt im Entwurf darstellen. Mehr noch: Er muss die Handlung in einer Form darstellen, die sich der angenommenen Komplexität der Wirklichkeit annähert. Der Parcour vom Handlungsbeginn **A** zum Handlungsabschluss **B** muss programmiert, im voraus geschrieben werden. Dies ist jene **Reflexion a-priori,** die die bewusste, intentionale Ausführung der Handlung erst ermöglicht. Insofern ist Reflexion a-priori durchaus handlungsbelastet, auch wenn sie in der Regel am Schreibtisch stattfindet.

Der Handlungsplan stellt den intendierten Verlauf dar. Selbstverständlich gibt es Unterschiede im Plan eines Experten und eines Novizen (Bromme 1992). Der Novize muss eine viel grössere und intensivere Antizipationsleistung erbringen, denn sein Repertoir an Strategien und vor allem an Routine ist unvergleichlich viel kleiner als jenes des Experten. Seine Sicherheit ist geringer, was mit einem präziseren Handlungsplan kompensiert werden muss. Es geht dabei um ein Muss, denn im Verlaufsentwurf liegt die Voraussetzung für die Fähigkeit, in der Handlung selbst Anpassungen vorzunehmen.

Verlaufsentwürfe bzw. Handlungspläne sind im gängigen Sprachgebrauch Lektionspläne. Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass solche Pläne nicht nach rigiden, vorstrukturierten Modellen (z.B. mit fixen Kategorien wie Zeit, Rolle des Lehrers, Rolle des Schülers, Lernziele, Inhalte, usw.) gestaltet werden sollen. Solche Modelle fördern die Starrheit des Denkens und vermitteln täuschende Gefühle der Sicherheit, anstatt Reflexion zu begünstigen. Offene Kategorien der Unterrichtsplanung sind sinnvoller und geben dem Novizen die Gelegenheit, die konkrete Gestaltung und Repräsentation des Lektionsplanes selbst vorzunehmen. Die Unterrichtsplanung muss seine eigene Leistung sein.

• **In der Mitte steht die Ausführung.** Wenn der Lehrer seine Lektion hält, dann wechselt er «von der Welt des Denkens in die Welt des Tuns». (Herzog 1995: 255) Was er antizipiert hat, muss er in den konkreten und äusserst komplexen Kontext seiner Klasse umsetzen. Die Wiederspiegelung ist jetzt direkt und findet etwa in den Augen und in den Handlungen der Schüler statt. Unter dem Handlungsdruck sind Denkpausen kaum möglich, die Fluchtwege sind gesperrt, es lauert die Fehlleistung. Auch unter diesen schwierigen und äusserst anspruchsvollen Bedingungen darf Reflexion nicht ausgespart werden. Denn die mechanische Ausführung eines Planes macht nicht den guten Unterricht und den guten Lehrer aus, darüber sind sich alle einig. Der erfahrene Lehrer behilft sich mit Routinen, d.h. mit Strategievarianten, die er automatisiert hat und dank seiner Sicherheit umsetzen kann. Ein Teil der Reflexion hat er gewissermassen standardisiert, er hat «gute Reflexe», aber er kommt nicht darum herum, reflektierte Anpassungsleistungen zu erbringen. Der Novize muss diese in erhöhtem Masse leisten, und dazu ist ein präziser Plan vonnöten. Dies ist **«reflection in action»,** die ebenfalls handlungsbelastet ist.

Die ausgeführte Handlung von A nach B wird von der geplanten mehr oder weniger abweichen.

• **Am Schluss steht der Rückblick.** Hier geht es um den Abschluss, um die Krönung des Reflexionsprozesses. Findet dieser entscheidende Akt nicht statt, so sind die vorausgehenden Reflexionsleistungen kaum oder nur mässig lernfördernd und identitätsstiftend, sie können keinen Mehrwert erbringen. Diese Reflexion besteht im wesentlichen darin, den Plan mit der Ausführung zu vergleichen und Schlüsse daraus zu ziehen. Nun wiederspiegelt sich der Lehrer in der vollbrachten Handlung. Wie in einer «slow motion» kann er sich sehen und aus dem Vergleich Plan – Ausführung sich selbst neu definieren. Aber in seiner Reflexionsagenda steht nicht nur Selbsterkenntnis gross geschrieben, sondern auch Bestätigung von angewandtem Wissen, Stärkung von Strategien, die sich zu Routinen entwickeln, Korrekturen, die zur Neustrukturierung der beruflichen Kompetenzen führen.

Im Idealfall entsteht ein neuer Plan der von A nach B führt.

Zusammenfassend:

- der Plan bedingt Reflexion a-priori
- die Ausführung bedingt «reflection in action»
- der Rückblick bedingt Reflexion a-posteriori.

Um diesen relativ schematischen Beschrieb zu vervollständigen, seien noch vier Merkmale von reflexiver Praxis in der Lehrerausbildung angegeben:

• Reflexive Praxis muss kontinuierlich und prozesshaft sein. Dieses Merkmal hat zwei Implikationen. Eine Implikation ist handlungsimmanent bzw. praxisimmanent und verweist auf die Notwendigkeit, Reflexion (anders gesagt: eine Theorieleistung) im Bereich der drei Subprozesse des Planens, des Ausführens und des Rückblicks zu vollziehen. Die zweite Implikation ist

handlungsextern bzw. strukturell und verweist auf die Notwendigkeit, Reflexion während der gesamten Dauer der Berufsausbildung zu ermöglichen. Dies ist am besten gewährleistet, wenn die Ausbildung berufsbegleitend erfolgt und nicht auf die Alternanz Studium – Praktika angewiesen ist.

- Reflexive Praxis muss wirksam sein. Der angehende Lehrer muss die Erkenntnisse aus der Reflexion möglichst unmittelbar umsetzen und sofort wieder überprüfen können. Daraus kann Motivation entstehen und Transfers werden ermöglicht.
- Reflexive Praxis muss verantwortungsgebunden sein. Die ethische Komponente ist besonders entscheidend. Der angehende Lehrer muss die Bedeutung seiner Reflexion an der Verantwortung messen, die er für seine Schüler übernommen hat. Dies hilft ihm, die Energien für den äusserst anspruchsvollen Reflexionsprozess zu finden.
- Reflexive Praxis muss intersubjektiv sein. Sie kann und soll natürlich auch solitär erfolgen, aber ihre Wirksamkeit ist dann eher gewährleistet, wenn sie in der Gruppe und zwar möglichst interdisziplinär stattfindet. So kann sie eher verkraftet werden, obzwar häufig der intersubjektive Vergleich an sich belastend sein kann, und damit wird auch das Risiko tautologischer Selbstbestätigung reduziert.

3. Zum historischen und kulturellen Kontext

Die Lehrerbildung im Kanton Tessin hat ihre Geschichte (Ghisla 1991). In diesem Beitrag soll nur kurz auf einige Aspekte hingewiesen werden, die für das Verständnis der aktuellen Struktur der Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufe I und II unmittelbar von Bedeutung sind.

Aus kultureller und geo-politischer Sicht wird der Kanton Tessin von seinem Status als Minderheit geprägt. Eingebettet zwischen zwei grossen europäischen Kulturen, hat er auch nie vergessen, dass seine Geschichte dem napoleonischen Erbe verpflichtet ist und dementsprechend immer wieder die Fühler nach dem französischen Kulturgut ausgestreckt hat. Gerade im Schulbereich hat die Suche eines eigenen Weges im Spannungsfeld der strukturellen und pädagogischen Wirkungskräfte aus der italienischen, aus der französischen und aus der deutschen Tradition zu einer offenen und in den Ansätzen multikulturellen Identität geführt. Dass dabei die Kohärenz des Gedankens ab und zu einem gewissen Synkretismus mit provinziellem Anstrich weichen musste, wird wohl geduldet und mit einem gewissen Charme aufgewogen.

Grenzlage, Minderheitenstatus und multikulturelle Berufung bringen auch ihre Vorteile mit sich: einem Narrenschiff nicht unähnlich, unzählige Freiheiten geniessend, bewegte sich die Tessiner Schule und Schulpolitik zwischen den Klippen der pädagogischen Orthodoxie einerseits und der staatspolitischen Anforderungen andererseits. Mehr als andernorts in der Schweiz hat man den Föderalismus ausgenutzt und eigene Lösungen gesucht.

Dies gilt nicht nur für die Gesamtschule mit ihrem Fachlehrersystem, für den integrativen Geist und das Fehlen einer Sonderschule, für die hohe Bedeutung der Sprachen im Curriculum, für den hohen Anteil an Akademikern trotz Fehlen einer Universität, usw., dies gilt auch für die Lehrerbildung mit ihren Licht- und Schattenseiten. Auf der Lichtseite erblickt man eine Primarschullehrerbildung, deren Tradition auf die 30er Jahre des 18. Jahrhunderts zurückgreift, und die auch immer wieder die internationale pädagogische und didaktische Diskussion aufgenommen hat und am Anfang der 80er Jahre dezidiert den Weg der postmaturitären Umstrukturierung gegangen ist (Monighetti 1989). Auf der Schattenseite suchte man bis vor kurzem vergeblich nach einer professionellen Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufe I und II und auch der Berufsschule. Gründe für dieses Manko gibt es verschiedene. Erwähnt sei lediglich das Fehlen einer Universität und einer kritischen, für die Schaffung einer entsprechenden Institution notwendigen Masse an auszubildenden Lehrern. Einige Lichtstrahlen erhellen nun aber auch diese Seite. Den Anfang hat der Berufsschulsektor mit der Gründung der italienischen Abteilung des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik (Schürch 1993) gemacht. Wie bereits eingangs dieses Beitrages erwähnt, folgte 1995 die Schaffung des «Istituto per l'abilitazione e l'aggiornamento dei docenti» (IAA) in Locarno als Spätgeburt einer bereits 1974 im Gesetz zur Gesamtschule aufgesetzten Forderung. Was lange währt wird endlich gut... Ob dem so ist, wird die Zukunft des Instituts zeigen, das in einem berufsbegleitenden Nachdiplomlehrgang für die Aus- und Fortbildung der Sek. I und II Lehrer sorgen muss.

4. Strukturelle Eigenart des Ausbildungsganges

Das IAA siedelt sich im postakademischen Bereich an. Die Frage nach der institutionellen und organisatorischen Strukturierung der Lehrerbildung im Sekundarbereich hat eine klare Antwort erhalten. Wer im Tessin in der Scuola Media (Sek. I) und im Liceo (Sek. II) unterrichten will, muss im Besitze eines Lizentiates oder eines äquivalenten Hochschulabschlusses sein und ein einjähriges, berufsbegleitendes Nachdiplomstudium absolvieren, das zur sogenannten «abilitazione», dem Fähigkeitsausweis, führt. Sekundarlehrerdiplome der schweizerischen Universitäten sind nicht mehr ausreichend.

Die äussere Struktur der Ausbildung

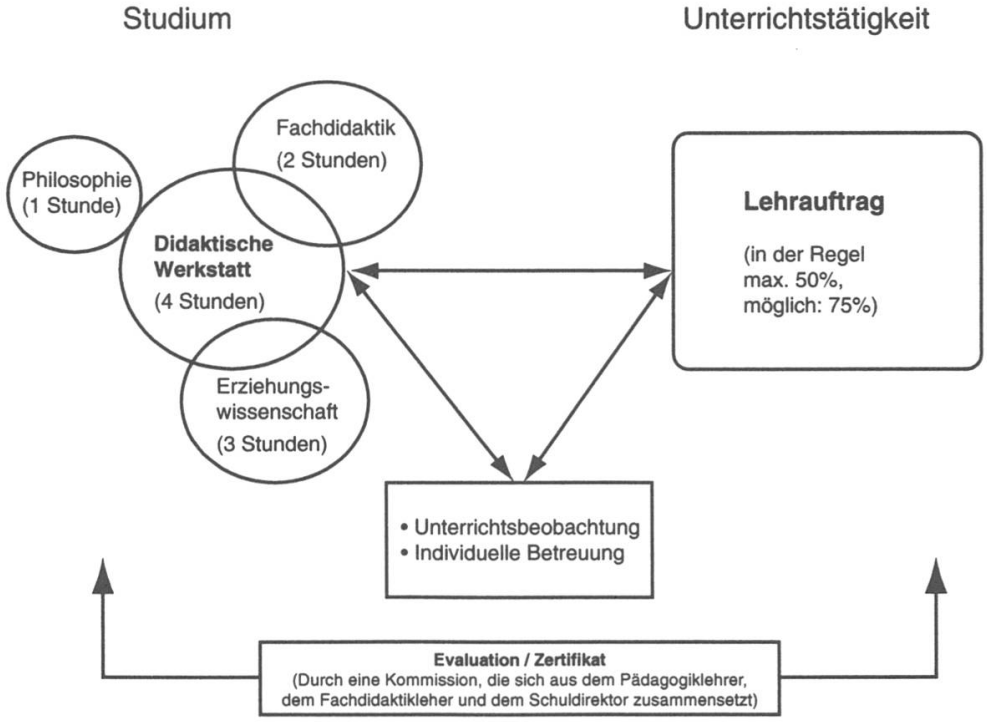
Die Ausbildung ist nachfrageorientiert, d.h. sie wird nur für jene Fächer angeboten, wo ein Bedürfnis vorhanden ist und neue Lehrer eingestellt werden. Die Kandidaten müssen zuerst eine Probelektion absolvieren. Wer diese bestanden hat und sich zuoberst auf der Rangliste befindet, kann vom Erziehungsdepartement einen Lehrauftrag für maximal 50% einer Lehrstelle

erhalten. Die restlichen 50% muss er der Ausbildung am Institut widmen. Diesbezüglich ist eine gewisse Flexibilität möglich, denn es können Teiläquivalenzen anerkannt werden. Je nach vorgängiger Qualifikation und Berufserfahrung und in Absprache mit dem Kandidaten kann der Lehrauftrag bis auf 75% eines Pensums erhöht werden. Für den Lehrauftrag werden die Kandidaten mit dem normalen Besoldungsansatz entlohnt, für die eigentliche Ausbildung erhalten sie keine Besoldung.

Die Ausbildung baut auf folgenden Komponenten auf:

a) Unterrichtstätigkeit in eigenen Klassen mit voller Verantwortung
b) Studium am Institut mit dem folgenden Wochenlehrplan, der an zwei aufeinanderfolgenden Tagen angeboten wird:
   - 4 Stunden didaktische Werkstatt
   - 3 Stunden Erziehungswissenschaft
   - 2 Stunden Fachdidaktik
   - 1 Stunde Philosophie
   - 2 Stunden Eigenstudium.
c) Beobachtung von Unterrichststunden erfahrener Lehrer
d) Individuelle Betreuung durch den Pädagogik- und den Fachdidaktiklehrer
e) Evaluation mit folgenden Komponenten
   - Begleitung durch eine Prüfungskommission, die Unterrichtsbesuche vornimmt
   - mündliche und schriftliche Abschlussprüfungen

Schematisch kann die Struktur wie folgt dargelegt werden:



Von der theoretischen Konzeption her ist das Ausbildungsmodell auf drei Polen aufgebaut:

- die Unterrichtstätigkeit, welche unmittelbare und kontinuierliche Erfahrung ermöglicht;
- die Wissenszulieferer, d.h. Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Philosophie;
- die didaktische Werkstatt als Ort des Entwerfens und der Reflexion.

Die innovative Komponente des Modells ist jedoch ohne Zweifel die didaktische Werkstatt. Sie soll kognitive und praktische Synergien hervorbringen können, denn sie wird interdisziplinär und im Team-teaching geführt. Sie ist der Ort, wo reflexive Praxis beginnen und ihren Abschluss finden soll, also Anfang und Ende eines für die Professionalisierung zentralen Prozesses.

Das IAA konnte im ersten Jahr drei didaktische Werkstätten mit durchschnittlich etwa zehn Lehrerstudenten der Sek. I und unterschiedlichen Fächern (Werkstatt 1: Mathematik und integrierte Naturlehre, Werkstatt 2: Fremdsprachen und Latein, Werkstatt 3: Muttersprache, musische Erziehung, Zeichnen) parallel führen. Ein Pädagogiklehrer koordiniert die Werkstatt in Zusammenarbeit mit den Fachdidaktiklehrern. Zur Vorbereitung und Planung haben sie wöchentlich ca. eine Unterrichtsstunde zur Verfügung, während die Arbeit in der Werkstatt gemeinsam bzw. im Turnus geleitet wird.

Die ersten Erfahrungen bestätigen die zentrale Rolle der Werkstatt weitgehend. Eine interne Evaluation hat ergeben, dass in ihrer Wahrnehmung sowohl die Lehrerkandidaten als auch die beteiligten Dozenten die gemachten Erfahrungen eindeutig positiv einstufen. Geschätzt werden

- die fruchtbare Konfrontation mit anderen z.T. sehr unterschiedlichen Disziplinen, was die Bedeutsamkeit des interdisziplinären Ansatzes hervorhebt;
- die Möglichkeit, Erfahrungen im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis zu problematisieren;
- die Möglichkeit, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik systematisch und konsequent auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen;
- die Möglichkeit, Erfahrungen und Wissen in einem kritischen, aber dennoch, Sicherheit vermittelnden Kontext auszutauschen.

Es wird manchem Leser auffallen, dass das Curriculum keine allgemeine Didaktik vorsieht. Tatsächlich, in der Tessiner Lehrerbildung hat eine allgemeine Didaktik im engeren Sinne als eigenständige Disziplin mit eigener Stundendotation nie Salonfähigkeit erlangt. Da in diesem Beitrag die Auseinandersetzung um die epistemologische Daseinsberechtigung und um die Funktionalität einer allgemeinen Didaktik nicht aufgenommen werden kann, sei nur darauf hingewiesen, dass nicht etwa die Existenz von transversalen, inter- und transdisziplinären didaktischen Grundsätzen und Strategien

in Frage gestellt wird. Im Gegenteil. Was vielmehr fragwürdig erscheint, ist deren Abhandlung in einem spezifischen Fach. Allgemeindidaktische Grundsätze und Strategien gelangen beim Zusammentreffen von pädagogischen und fachdidaktischen Inputs im interdisziplinären, praktisch orientierten Kontext an die Oberfläche. Sie werden dort begrifflich erfassbar, wo aus der Erfahrung der beteiligten Akteure prozesshaft die Evidenz ihrer transversalen Eigenart unmittelbar zum Vorschein kommt. Dieser Ort ist wiederum die didaktische Werkstatt, wo nicht nur die Lehrerstudenten, sondern auch die Fachdidaktiker, ihren Weg jenseits der disziplinären Identität gehen können und müssen.

Deswegen sind im Lehrplan nur Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft vorgesehen. Allerdings werden diese zwei Fächer durch eine Stunde Philosophie ergänzt. Der Philosophie soll im Gesamtkonzept einer Berufsausbildung, die die ethischen, die staatspolitischen und die epistemologisch-erkenntnistheoretischen Dimensionen und die Fähigkeit kritischer Reflexion ernst nimmt, einen gewichtigen Platz eingeräumt werden.

Es war bis anhin nie von Forschung die Rede. Das ursprüngliche Konzept des Instituts sah neben der Ausbildung und der Fortbildung auch eine Forschungskomponente vor. Diese ist dem Druck der Finanzknappheit zum Opfer gefallen, was sich vor allem auf die Qualifikation und die Kompetenzen der Institutsdozenten auswirken wird. Grundsätzlich soll aber die Ausbildung Handlungsforschungscharakter haben, was durch die strukturellen Voraussetzungen, insbesondere die direkte Verbindung Studium-Unterrichtstätigkeit und die Konzeption der didaktischen Werkstatt, durchaus begünstigt wird. Es wird aber schon jetzt deutlich, dass diese Komponente in Zukunft viel mehr wird berücksichtigt werden muss.

Dieses Modell der integrierten, berufsbegleitenden und auf Praxisreflexion basierenden Ausbildung birgt aber nicht zu unterschätzende Probleme in sich, die auf beiden der beschriebenen Ebenen anzusiedeln sind, auf jener der äusseren Struktur und auf jener der inneren Organisation.

Der Umstand, dass die Ausbildung von der institutionellen Nachfrage abhängt, lässt die Komplexität der Organisation enorm anwachsen, denn eine vernünftige Planung ist aufgrund der sehr kleinen Anzahl der auszubildenden Lehrer in jedem Fach kaum denkbar. So hängt z.B. die Zusammensetzung der Werkstattgruppen eher vom Zufall ab: bestimmte Fächer können im Jahre x, aber dann für längere Zeit nicht mehr zum Zuge kommen. Dies bewirkt eine hohe Mobilität der Fachdidaktiker und verhindert deren kontinuierliche Qualifikation, sowie das Entstehen einer professionellen Identität, die mit dem Institut verbunden ist.

Eine grosse, aber faszinierende Herausforderung stellt die inhaltliche Koordination dar. Es gilt, die verschiedenen Komponenten des Studiums aufeinander abzustimmen und mit der Unterrichtstätigkeit der Lehrerstudenten in Einklang zu bringen. Die Programme der Fachdidaktik und der Erziehungswissenschaft müssen inhaltlich und zeitlich so strukturiert sein, dass sie wirklich Vorleistungen für die Arbeit in der didaktischen Werkstatt erbringen können, die wiederum nur sinnvoll sein kann, wenn sie eine

gewisse Flexibilität wahren kann. Die Beteiligung der Lehrer an der gemeinsamen Planung und Durchführung der didaktischen Werkstatt ist in diesem Zusammenhang eine notwendige, aber bei weitem nicht ausreichende Bedingung. Von grösster Bedeutung ist die curriculare Vorarbeit: d.h. die Schaffung eines möglichst kohärenten Lehrplanes, der nicht von der Logik der Disziplinen ausgeht, sondern

a) vom professionellen Anforderungsprofil,
b) von den anzunehmenden Bedürfnissen des Novizen,
c) von Flexibilitätsansprüchen.

Die Bedürfnisse der Novizen und die Flexibilitätsansprüche sind bereits kurz thematisiert worden. Es scheint sinnvoll, die Problematik des Anforderungsprofils aufzugreifen, da sie theoretisch und in Bezug auf die neu zu definierende Berufsrolle des Lehrers bedeutsam ist.

Ausgehend von Annahmen zur Struktur des Handlungsfeldes des Lehrers und dem zu erwerbenden Wissen, hat man versucht, ein Profil mit den wichtigen professionellen Kompetenzen zu konstruieren. Für das Handlungsfeld des Lehrers werden drei Bereiche unterschieden: der disziplinäre, der pädagogisch-didaktische und der kulturelle Bereich. In Bezug auf das Wissen werden drei Kategorien verwendet: das «savoir», das «savoir faire»und das «savoir être». Die Verbindung dieser sechs Komponenten ergibt eine heuristische Matrix, die als grundlegenden kategoriellen Rahmen zur Bestimmung der wichtigen Berufskompetenzen bzw. der Ausbildungsinhalte in den einzelnen Disziplinen dient.

Die Funktionstüchtigkeit dieses Instrumentes wird sich noch erweisen müssen.

5. Der innovative Beitrag und die Perspektiven

Mit der beschriebenen neuen Struktur der Lehreraus- und -fortbildung sind hohe Erwartungen verbunden. In den nächsten 10 bis 20 Jahren wird sich jedenfalls die Aktivität des Instituts schnell intensivieren, denn die Alterspyramide der Lehrerschaft nähert sich einer delikaten Phase. Das Durchschnittsalter der Lehrerschaft beträgt zur Zeit etwas mehr als 45 Jahre. Es gilt also eine neue Generation von Erziehern heranzubilden. Zugleich stehen bedeutende Reformen an. Etwa in der Sekundarschule I, in der einerseits neue Lehrpläne entwickelt und andererseits die Rolle der einzelnen Schulen in Richtung einer vermehrten Autonomie und Selbstverwaltung aufgewertet werden sollen. In den nächsten Jahren wird auch die Sekundarstufe II mit der Einführung der neuen Rahmenlehrpläne eine radikale innere Umstrukturierung vornehmen.

Wird das IAA einen signifikanten Beitrag zu einem neuen Lehrerbild und zu einer neuen Berufsidentität leisten können? Werden die anstehenden Reformen einen qualitativen Input erhalten?

Es bestehen jedenfalls berechtigte Hoffnungen, zumindest vom Konzept der Ausbildung her, die mit ihrer neuartigen Integration von Wissen und

Handeln, v.a. im Rahmen der didaktischen Werkstatt, die ersten innovativen Schritte erfolgsversprechend zurückgelegt hat. Viel wird davon abhängen, ob die notwendigen menschlichen und finanziellen Ressourcen verfügbar sein werden, und ob es gelingen wird, die Entwicklung des Instituts in Richtung einer Pädagogischen Hochschule zu steuern.

Anmerkung

[1] In der Folge dieses Beitrages wird auf die konsequente Angabe des weiblichen und männlichen Genus der Nomina verzichtet.

Literatur

Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte.* Bern, Hans Huber

Ghisla, G. (1991). *Volksschulreform und Lehrerbildung im Kanton Tessin.* Beiträge zur Lehrerbildung, 1/91, 93-102

Herzog, W. (1995). *Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.* Beiträge zur Lehrerbildung, 3/1995, 253-273

Monighetti, I. (1989). *L'Ecole Normale du Canton du Tessin Après la Réforme.* European Journal of Teacher Education, vol. 12, No. 1

Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner.* San Francisco, Jossey-Bass

Schürch, D. (1993). *Verso il superamento della scissione tra pratica e teoria pedagogica nella formazione degli insegnanti?* Beiträge zur Lehrerbildung, Sondernummer, 41-48

The Didactic Laboratory: A New Perspective for Teacher

Summary

The new Institute for Teacher Training and in-service Training in the Canton Ticino began its activity in Autumn 1995. In this paper the author discusses first the concept of reflective practice, which has a central role in the training concept of the new Institute and which characterizes its inner and outer structure. Next, the organization of the in-service, postgraduate training course is presented. Of particular interest is the didactic laboratory which aims at giving new impulses to the training of teachers.

Le laboratoire didactique: une nouvelle perspective pour la formation des enseignants

Résumé

En automne 1995, le nouvel Institut cantonal pour la formation professionnelle des enseignants a commencé son activité au Canton du Tessin. Dans cet article l'auteur parle d'abord du concept de «pratique réfléchie», concept qui se trouve à la base du nouveau modèle de formation et de sa structure. Il présente ensuite l'organisation du parcours de formation qui se distingue par son statut post-académique et par le fait qu'il offre une formation en cours d'emploi. Une attention particulière est donnée au laboratoire didactique qui se présente comme élément apte à fournir des pulsions innovatrices à la formation des enseignants.

Laboratorio didattico: Una nuovo prospettiva per la formazione degli insegnanti

Riassunto

Con l'anno scolastico 1995/96 ha iniziato nel Canton Ticino la sua attività il nuovo Istituto cantonale per l'abilitazione e l'aggiornamento dei docenti (IAA). In questo contributo l'autore discute dapprima il concetto di pratica riflessiva , concetto che è alla base dell'impostazione e della strutturazione del nuovo modello di formazione. In seguito viene esposta l'organizzazione del percorso formativo che si distingue per il suo statuto post-accademico e per il fatto di offrire una formazione in corso di servizio. Una particolare attenzione è dedicata al laboratorio didattico che si propone come elemento capace di fornire impulsi innovativi alla formazione degli insegnanti.