

Dewey, John

## Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung (1904)

*Beiträge zur Lehrerbildung* 10 (1992) 3, S. 293-310



Quellenangabe/ Reference:

Dewey, John: Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung (1904) - In: Beiträge zur Lehrerbildung 10 (1992) 3, S. 293-310 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132418 - DOI: 10.25656/01:13241

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132418>

<https://doi.org/10.25656/01:13241>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## DIE BEZIEHUNG ZWISCHEN THEORIE UND PRAXIS IN DER LEHRERBILDUNG<sup>1</sup> 1904

John Dewey

*Welchen Stellenwert sollen theoretische und praktische Ausbildungselemente in einer Lehrer- und Lehrerinnenbildung einnehmen? John Deweys 1904 veröffentlichte Gedanken zu dieser Frage muten heute, fast 90 Jahre später, über weite Strecken erstaunlich 'modern' an. Ausgehend von der Unterscheidung zweier fundamental verschiedener Konzeptionen von schulpraktischer Ausbildung - einerseits als Einübungsfeld von Fertigkeiten des Unterrichtens und der Klassenführung ('Lehrlings-Konzeption') oder andererseits als Anstoss zur Reflexion von Erfahrungen ('Labor-Konzeption') - fordert Dewey nicht 'mehr' oder 'weniger', sondern 'andere' Praxis: Praxis, die nicht nur im vordergründigen Sinne 'praktisch' ist. Dass umgekehrt die Theorie nicht nur 'theoretisch' sein soll, macht er am Beispiel der Pädagogischen Psychologie und der wissenschaftlichen Fachbildung des Lehrers deutlich. Deweys Überlegungen münden in eine Skizze eines Programms für die berufspraktische Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.*

### 1. DIE BEDEUTUNG DER PRAXIS IN DER LEHRERBILDUNG: 'LEHRLINGSMODELL' ODER 'LABORKONZEPTION'

Damit Theorie und Praxis richtig zueinander in Beziehung gesetzt werden können, müssen zunächst Natur und Ziel der Theorie und der Praxis diskutiert werden. Ich werde stillschweigend voraussetzen, dass eine adäquate Berufsausbildung von Lehrern nicht ausschliesslich theoretisch sein darf, sondern einen gewissen Umfang *praktischer Studien* einschliessen muss. Die Hauptfrage ist, unter welcher Zielsetzung diese praktischen Studien stehen sollen. Man kann von unterschiedlichen Standpunkten ausgehen, die so verschieden voneinander sind, dass sich auch Umfang, Bedingungen und Methode der praktischen Studien radikal unterscheiden: Einerseits können wir die praktischen Studien mit dem Ziel durchführen, angehenden Lehrern eine *praktische Beherrschung* der für ihren Beruf notwendigen Werkzeuge, der Techniken für das Unterrichten und für die Klassenführung zu vermitteln. Mit diesem Ziel im Auge sind praktische Studien, so weit sie auch reichen, von ihrem Wesen her eine *Lehrlings-*

<sup>1</sup> 'The Relation of Theory to Practice in Education'. Ursprünglich erschienen in: National Society for the Scientific Study of Education, Third Yearbook, Part I, Bloomington, Ill. 1904, 930. Professor Erich Ch. Wittmann, Mathematikdidaktiker an der Universität Dortmund, hat den bislang praktisch unbekannt, jedenfalls kaum zitierten Aufsatz kürzlich *ins Deutsche übertragen* und uns dankenswerterweise überlassen. Wir freuen uns, den leicht gekürzten und von der Redaktion mit einem Lead und mit Zwischentiteln versehenen Text hiermit einer breiteren Leserschaft zugänglich machen zu können (Red. BzL).

ausbildung. Andererseits aber können wir praktische Studien als Instrument zu einer wirklichen und vitalen *theoretischen* Ausbildung im Unterrichtsfach und in didaktischen Prinzipien nutzen. Dies ist die *Labor-Konzeption* (laboratory point of view).

Der Kontrast zwischen den zwei Standpunkten ist offensichtlich und die zwei verschiedenen Zielsetzungen stellen Grenzfälle dar, zwischen die alle Arten praktischer Arbeit fallen. Vom einen Standpunkt aus ist es das Ziel, den *wirklichen Lehrer zu formen und auszurüsten*. Das Ziel ist also sowohl kurzfristig wie langfristig ein *praktisches*. Vom anderen Standpunkt aus ist es das *unmittelbare Ziel* und auch der Weg, um zum *langfristigen Ziel* zu gelangen, die *geistige Methode und das geistige Material für gutes Handwerk zu entwickeln*, anstatt gewissermassen gleich auf der Stelle den guten Handwerker zu formen. Praktische Studien werden aus dieser Sicht in erster Linie im Hinblick auf die geistigen Anstösse, die sie geben, durchgeführt. Sie sollen dem Studenten ein besseres Verständnis der erzieherischen Bedeutung der Fachinhalte und der didaktisch-pädagogischen Grundlagen geben, mit denen er sich in seinem Studium beschäftigt.

Natürlich schliessen sich die *Resultate* der beiden Wege nicht gegenseitig aus. Es wäre sehr seltsam, wenn praktische Studien labormässiger Art nicht gleichzeitig auch zu Fertigkeiten in der Unterrichts- und Klassenführung führen würden. Es wäre auch merkwürdig, wenn umgekehrt der Erwerb solcher Fertigkeiten nicht auch beiläufig dazu dienen würde, die fachliche und die theoretische didaktisch-pädagogische Ausbildung zu erhellen und zu bereichern. Nichtsdestoweniger gibt es einen fundamentalen Unterschied in der Konzeption und Realisierung praktischer Studien, je nachdem, welche der beiden Ideen dominierend bzw. untergeordnet ist. Wenn es das Hauptziel der praktischen Studien ist, Fertigkeiten im Handwerkszeug eines Lehrers zu erwerben, dann wird der zeitliche Umfang für praktische Studien, der Ort, wo sie eingeführt werden, die Methode der Durchführung, Anleitung, Kritik und des Rückbezugs total anders sein, als wenn praktische Studien labormässiger Art durchgeführt werden, und *umgekehrt*. Um diese Fragen weiter zu diskutieren, werde ich versuchen, das darzustellen, was ich in Abgrenzung von der Lehrerausbildung im Sinne einer Lehrlingsausbildung die Labor-Konzeption genannt habe. Ich werde hauptsächlich vom Standpunkt der Lehrerausbildung für die Oberstufe (College) sprechen. Aber ich möchte frei heraus sagen, dass m.E. meine Ausführungen *mutatis mutandis* für die Lehrerausbildung der unteren Stufen genauso gelten.

### 1.1 Parallelen zwischen der Lehrerbildung und andern Berufsausbildungen

Zuerst ziehe ich das Beispiel anderer Berufsausbildungen heran. Ich bezweifle, ob wir als Erzieher immer mit hinreichendem Nachdruck die Tatsache im Auge behalten, dass die Ausbildung von Lehrern ein Spezialfall in der allgemeineren Klasse der Ausbildungen für Berufe schlechthin ist. Unser Problem ist verwandt mit dem der Ausbildung von Architekten, Ingenieuren, Ärzten, Rechtsanwälten usw. Da dem Lehrberuf - so beschämend und unglaublich es scheint - praktisch als letztem die Notwendigkeit einer richtigen Berufsausbildung zuge-

standen worden ist, haben Lehrer überdies umsomehr Grund, von den umfassenderen und gereiften Erfahrungen anderer Berufe möglichst viel zu lernen. Wenn wir die Geschichte anderer Berufsausbildungen betrachten, finden wir folgende sehr markante Tendenzen:

1. den Bedarf für einen *grösseren Umfang* akademischer Qualifikationen als Voraussetzung für die Berufsausbildung.
2. die Entwicklung gewisser *Teilausbildungen in den angewandten Wissenschaften* als zentralem Bestandteil der Berufsqualifikation. Man vergleiche z.B. den Platz, den die Chemie und die Physiologie heute im Medizinstudium einnehmen, mit dem der Lehrstühle über "Praxis" und "materia medica" eine Generation vor uns.
3. die Einbeziehung praktischer und quasi-beruflicher Studien auf der Grundlage der Einsicht, dass (unter Berücksichtigung der begrenzten Zeit usw.) die Ausbildungsinstitution für ihre Studenten das Beste tut, wenn sie ihnen *typische und intensive*, anstatt extensive und detaillierte *Praxis* bietet. Die Ausbildung zielt also kurz gesagt auf die Beherrschung der geistigen Arbeitsweisen, die für die selbständige Beherrschung praktischer Fertigkeiten erforderlich sind, und nicht so sehr darauf, sofort Meister des Faches hervorzubringen. Dieser Ansatz schliesst notwendigerweise eine beträchtliche Verschiebung des Erwerbs beruflicher *Routinetechniken* in die spätere Praxis ein.

Diese Tatsachen sind umso bedeutender für uns, als andere Ausbildungsinstitutionen meistens von derselben Position aus starteten, die Ausbildungsstätten für Lehrer heute innehaben. Ihre Geschichte zeigt eine Periode, in der man glaubte, Studenten müssten von Anfang an in praktischen Fertigkeiten so professionell wie möglich werden. Wenn man nach den Motiven forscht, die Ausbildungsschulen veranlasst haben, stetig von dieser Position abzurücken und der Idee zuzustreben, dass praktische Studien zum Zwecke der Belebung und Illustration *geistiger Arbeitsweisen* durchgeführt werden müssten, findet man zwei Gründe:

- a) erstens die begrenzte Ausbildungszeit und das daraus resultierende Bedürfnis, ökonomisch auszubilden. Man braucht nicht zu behaupten, dass eine Lehrlingsausbildung an sich etwas Schlechtes ist. Im Gegenteil, man kann zugeben, dass sie eine gute Sache ist; aber die Zeit, die ein Student an der Ausbildungsinstitution verbringt, ist begrenzt. Deswegen ist es eine dringende Forderung, diese begrenzte Zeit so effektiv zu nutzen wie nur möglich; und relativ gesehen ist es die weiseste Nutzung dieser kurzen Zeit, wissenschaftliche Grundlagen zu legen. Diese können nicht angemessen gesichert werden, wenn man die praktischen Tätigkeiten des Berufs breit entwickelt. Ausserdem liefert die spätere Berufstätigkeit genügend Zeit, Fertigkeiten mehr technischer Art zu erwerben und zu perfektionieren.
- b) zweitens hat man an der Ausbildungsinstitution keine adäquaten Bedingungen für den Erwerb und die Anwendung praktischer Fertigkeiten. Im Vergleich mit der tatsächlichen Praxis ist das Beste, was die Fakultäten für Jura oder Medizin leisten können, nur eine entfernte und simulierte Kopie. Wenn sie dennoch versuchen, die Fertigkeiten zu vermitteln, die adäquat ausgebildete Studenten in der Praxis gewissermassen von selbst erwerben, geht es

ihnen wie den Schulen, die (meistens ohne Erfolg) Monate um Monate diejenigen Fertigkeiten im Wirtschaftsrechnen zu vermitteln versuchen, die unter dem Druck der Praxis in der Bank oder im Kontor in wenigen Wochen erworben werden.

Man mag einwenden, dass sich Lehrerausbildungsinstitutionen nicht damit vergleichen lassen, da sie Modell- oder Praxisschulen an der Hand haben, die Bedingungen schaffen, wie sie Lehrer im Beruf vorfinden. Aber dies trifft nur auf solchen Institutionen zu, die nach dem Oswego-Modell organisiert sind, d.h. wo der Lehrerstudent für eine beträchtliche Zeit die *ganze* Verantwortung für den Unterricht und die Klassenführung trägt, ohne einen Betreuungslehrer, der ihm kritisch zusieht. In allen anderen Fällen sind einige der fundamental wichtigen Faktoren der wirklichen Schule reduziert oder gar ausgeschaltet. Die meisten "Praxisschulen" stellen einen Kompromiss dar. Tatsächlich werden die "besten Interessen der Kinder" so geschützt und überwacht, dass die Situation einem Schwimmunterricht nahekommt, bei dem man nicht zu nahe ans Wasser darf. Es gibt viele unscheinbar erscheinende, aber doch einschneidende Möglichkeiten, die Bedingungen der "praktischen Studien" gegenüber der wirklichen Praxis zu verändern: Man nimmt dem Lehrerstudenten die Verantwortung ab, im Klassenzimmer die Disziplin aufrechtzuerhalten, man gibt ihm einen Experten bei, der ständig bereit ist, Vorschläge zu machen und die Dinge in seine Hand zu nehmen; man überwacht den Unterricht und die Vorbereitung genau; man reduziert die zu unterrichtende Gruppe von Schülern usw. usw. Das Problem der "Stundenplanung" werden wir später in Verbindung mit einem anderen Problem noch ansprechen. Hier soll nur festgestellt werden, dass dies nur eine weitere Art ist, die Bedingungen praktischer Studien unrealistisch zu gestalten. Der Student, der eine Zahl mehr oder weniger vorgesetzter Stunden vorbereitet, deren Planung vorbesprochen und deren Durchführung dann vom Standpunkt der Planung aus kritisiert wird, ist in einer total anderen Situation als der Lehrer, der seine Unterrichtspläne aufgrund der Erfahrungen mit Schülern laufend entwickelt und modifiziert.

Man kann sich kaum etwas Gegensätzlicheres vorstellen, als einerseits die Entwicklung eines Fachinhalts unter den Bedingungen wirklichen Unterrichts mit der Initiative und Selbstkritik eines Lehrers und andererseits seine Entwicklung durch einen Lehrerstudenten, dessen Auge auf das unterstellte oder wirkliche Urteil irgendeines "Mentors" gerichtet ist. Diejenigen Probleme der Unterrichtspraxis, die sich in ganz bestimmter Weise auf Kontrolle und Disziplin im Klassenzimmer beziehen, haben in der Vergangenheit beträchtliche Aufmerksamkeit erfahren. Aber die delikateren und weiterreichende Frage der intellektuellen Verantwortlichkeit wird allzu häufig ignoriert. Hier liegt die Wurzel dafür, dass Bedingungen geschaffen werden, die das Studium zu einer wirklichen Lehrlingsausbildung machen.

## 1.2 Fehlleitung der Aufmerksamkeit im Lehrlingsmodell

Den Erwerb von Fertigkeiten des Unterrichtens und Disziplinhaltens zu betonen heisst, *die Aufmerksamkeit des Lehrerstudenten auf den falschen Punkt zu lenken und in der falschen Richtung zu fixieren* - nicht falsch in absoluter Hinsicht, sondern relativ zu der Perspektive von Notwendigkeiten und Möglichkeiten. Der angehende Lehrer hat eine gewisse Zeit, um zwei Probleme zu lösen, die jedes für sich umfassend und ernst genug sind, um ungeteilte und konzentrierte Aufmerksamkeit zu erfordern. Diese zwei Probleme sind:

1. die Beherrschung der fachlichen Grundlagen und Verständnis für ihren didaktischen Wert und Nutzen bzw. was auf dasselbe hinausläuft, die Beherrschung didaktischer Prinzipien in ihrer Anwendung auf die fachlichen Grundlagen, die sowohl Inhalte des Unterrichts als auch die Basis für Disziplin und kontrollierten Unterricht sind.
2. die Beherrschung der Technik der Klassenführung.

Ich behaupte nicht, dass die zwei Probleme isoliert oder unabhängig voneinander seien. Im Gegenteil, sie hängen sehr eng zusammen. *Aber die Fassungskraft eines Studenten* reicht nicht aus, um beiden zur gleichen Zeit die gleiche Aufmerksamkeit widmen zu können.

Die Schwierigkeiten, die sich einem jungen Lehrer stellen, der zum ersten Male vor einer Klasse mit dreissig oder sechzig Schülern steht, sind enorm, nicht nur, was die Verantwortung für den Unterricht, sondern auch, was die Aufrechterhaltung der Disziplin angeht. Erfahrene Lehrer sind es gewohnt, während des Unterrichts zwei oder drei Dinge gleichzeitig zu tun, z.B. das Klassenzimmer als Ganzes zu überblicken, einem Kind in einer Klasse zuzuhören, das Programm eines Tages, einer Woche oder eines ganzen Monats im Kopf zu behalten. Aber selbst für erfahrene Lehrer ist es fast unmöglich, sich alle Probleme bewusst zu machen, mit denen der durchschnittliche Anfänger konfrontiert ist.

Es gibt eine Technik des Unterrichtens, genauso wie es eine Technik des Klavierspielens gibt. Die Technik hängt, wenn sie didaktisch effektiv sein soll, von Prinzipien ab. Aber es ist für einen Studenten möglich, die *äussere Form* der Methode zu erwerben, ohne die Fähigkeit, diese einem genuin pädagogisch-didaktischen Nutzen zuzuführen. Wie jeder Lehrer weiss, haben Kinder eine innere und eine äussere Aufmerksamkeit. Die innere Aufmerksamkeit besteht in einer Zuwendung zum Stoff ohne bestimmte Vorbehalte. Sie ist das unmittelbare und persönliche Spiel der geistigen Kräfte. Als solche ist sie eine fundamentale Bedingung geistigen Fortschritts. Fähig zu sein, dieses geistige Spiel zu verfolgen, zu wissen, wie man es anregt und aufrecht erhält, wie man es an den Resultaten abliest und wie man die *offenkundigen* Resultate daran misst, ist das *höchste Qualitätsmerkmal eines Lehrers*. Es bedeutet Einsicht in geistige Prozesse, die Unterscheidung des Echten vom Schund und die Fähigkeit, das Echte zu fördern und den Schund zurückzudrängen. Äussere Aufmerksamkeit dagegen ist auf das Buch oder den Lehrer gerichtet. Sie drückt sich eher in gewissen Verhaltensmustern und äusseren Haltungen aus als in geistigen Prozessen. Kinder erwerben grosses Geschick darin, den *Anschein* von Aufmerksamkeit im Unterricht durch Befolgen von Verhaltensanweisungen zu erwecken,

während sie das innere Spiel ihrer eigenen Gedanken, Bilder und Gefühle Gegenständen vorbehalten, die für sie bedeutender, wenn auch für den Unterricht ganz irrelevant sind.

Wenn nun der Lehrerstudent zu früh gezwungen wird, im Klassenzimmer Ruhe und Ordnung herzustellen, bleibt ihm fast nichts anderes übrig, als die äussere Aufmerksamkeit zum wichtigsten Ziel zu erheben. Der Student verfügt noch nicht über die psychologische Einsicht, die ihn prompt und nahezu automatisch einschätzen lässt, welcher Stoff und welche Methode der Schüler in einem bestimmten Augenblick braucht, um seine Aufmerksamkeit zielgerichtet und mit Gewinn nach vorne zu richten. Er weiss aber, dass er Ordnung halten muss, dass er die Aufmerksamkeit der Schüler auf seine Fragen, Anregungen und Bemerkungen und auf ihre eigene Tätigkeit lenken muss. Dies veranlasst ihn unwillkürlich, seine Techniken eher auf die *äussere*, weniger auf die *innere* Aufmerksamkeit auszurichten.

### 1.3 Perfektionierung von Fertigkeiten statt Einsicht und Reflexion

Zu dieser Fixierung der Aufmerksamkeit auf den falschen Punkt *kommt die Ausbildung von Arbeitsgewohnheiten, die eine eher empirische anstelle einer wissenschaftlichen Begründung haben*. Der Lehrerstudent passt seine wirkliche Unterrichtsmethode nicht an die Prinzipien an, die er erwirbt, sondern an das, was er von Augenblick zu Augenblick auf empirischem Weg gelingen bzw. misslingen sieht: an das, was er bei anderen Lehrern sieht, die erfahrener und erfolgreicher sind als er, Ordnung zu halten; und an die Tips und Anregungen, die er von anderen erhält. Auf diese Weise setzen sich die Unterrichtsmassnahmen des Lehrerstudenten schliesslich mit nur wenig Bezug zu den Prinzipien der Psychologie, der Logik und der Geschichte der Pädagogik fest. Theoretisch dominieren letztere; praktisch wirksam aber sind die Tricks und Methoden, die erworben wurden durch blindes Experimentieren, durch Beispiele, die nicht theoretisch durchdrungen sind, durch Rezepte, die mehr oder weniger willkürlich und mechanisch sind, durch Tips, die auf der Erfahrung anderer beruhen. Hier haben wir, wenigstens zum grössten Teil, die Erklärung für den folgenden Dualismus, einem der grössten Übel des Lehrberufs: Einerseits besteht eine begeisterte Hingabe an gewisse Prinzipien einer erhabenen, im Abstrakten bleibenden Theorie - an Prinzipien der Selbsttätigkeit, der Selbstkontrolle, sowohl in geistiger als auch moralischer Hinsicht - und andererseits gibt es eine Schulpraxis, die sich wenig um das offizielle pädagogische Credo kümmert. Theorie und Praxis erwachsen nicht zusammen aus der und in die persönliche Erfahrung des Lehrers.

Um diese Spaltung zu vermeiden, muss man die Gewohnheiten eines Lehrers als Lehrer unter intelligenter Anregung und fortwährender Kritik formen, wobei man das Beste wählen sollte, das verfügbar ist. Dies ist nur möglich, wenn der angehende Lehrer sein Fach sowie die psychologisch-didaktischen und pädagogischen Grundlagen im grossen und ganzen beherrscht. Nur wenn ihm diese Dinge zur zweiten Natur, zu selbstverständlichen Leitlinien für Beobachtung, Einsicht und Reflexion geworden sind, werden diese Prinzipien automatisch, unbewusst und daher prompt und effektiv arbeiten. Und das bedeutet, dass praktische Studien in erster Linie mit dem Ziel durchgeführt

werden sollten, den Lehrerstudenten sensibel zu machen und zur Reflexion anzuregen, und nicht mit dem Ziel, unmittelbare Berufskompetenzen zu vermitteln.

Denn unmittelbare Kompetenzen werden leicht auf Kosten des Willens erworben, sich innerlich weiter zu entwickeln. Der Lehrer, der die Hochschule mit der Fähigkeit verlässt, eine Klasse von Kindern zu führen, erscheint am ersten Tag, in der ersten Woche, im ersten Monat oder im ersten Jahr vielleicht überlegen, wenn man ihn mit einem anderen Lehrer vergleicht, der die didaktischen Grundlagen der Entwicklung von Schülern tiefer studiert und verstanden hat. Aber der spätere "Fortschritt" des praktischen Schnellstarters erschöpft sich leicht in der Perfektionierung und Verfeinerung von Fertigkeiten, die er bereits beherrscht. Solche Lehrer scheinen zu wissen, wie man unterrichtet - aber sie sind keine *Lehrerstudenten* (students of teaching). Sie mögen weiterhin didaktische und pädagogische Bücher studieren, Zeitschriften lesen, an der Lehrerfortbildung teilnehmen usw., und doch tragen sie die Wurzel der ganzen Sache nicht in sich, wenn sie sich nicht weiter mit dem Fach beschäftigen und sich nicht weiter mit geistigen Prozessen auseinandersetzen (unless they continue to be students of mind-activity). Ein solcher Lehrer kann wohl seine mechanischen Fertigkeiten im Klassenmanagement verbessern, aber er kann nicht als Lehrer, als Anreger und Lenker geistiger Prozesse wachsen. Wie oft äussern hervorragende Lehrerausbildner nicht ihre Enttäuschung über die spätere Karriere sogar ihrer vielversprechendsten Lehramtskandidaten! Diese scheinen schon am Ziel zu sein, wenn sie angefangen haben. Es kommt aber zu einem unerwarteten und anscheinend unerklärlichen Bruch in der Entwicklung. Könnte dies nicht die Folge der frühen Fixierung auf unmittelbar praktische Kompetenzen sein?

Ich könnte fortfahren, andere Übelstände aufzuführen, die mir davon mehr oder weniger mitverursacht scheinen. Dazu gehört der Mangel an selbständigem Denken unter Lehrern, ihre Neigung zu geistiger Unterwerfung. Die "Musterstunden" in Lehrerbildungsinstitutionen und Zeitschriften zeugen einerseits von dem Eifer der Etablierten, um jeden Preis unmittelbar praktische Resultate sicherzustellen und andererseits von der Bereitwilligkeit des Lehrerstandes, ohne viel Prüfung und Kritik jede Methode oder jeden Weg zu übernehmen, der gute Ergebnisse verspricht. Lehrer in Ausbildung und Praxis scharen sich um diejenigen, die ihnen klare und definitive Anweisungen geben, wie man dieses oder jenes lehrt.

Die Tendenz der pädagogisch-didaktischen Entwicklung, von einer Sache zu einer anderen zu springen, für ein oder sieben Jahre diese oder jene neue Methode zu übernehmen und dann ebenso abrupt zu einem neuen pädagogisch-didaktischen Evangelium überzulaufen, würde nicht bestehen, wenn sich Lehrer nach einem eigenen unabhängigen Urteil richten würden. Die Bereitschaft der Lehrer, insbesondere derer in Leitungspositionen, in Routinedetails ihrer Tätigkeit unterzutauchen und den grössten Teil ihrer Energie auf Formalia, auf Verordnungen, auf Verwaltung, auf Meldungen nach oben und auf die Erhebung statistischer Daten zu verwenden, ist ein weiterer Beweis für einen Mangel an intellektueller Vitalität. Wenn Lehrer von dem Geist einer fortwährenden Beschäftigung mit Didaktik und Pädagogik durchdrungen wären, würde dieser

Geist einen Weg durch die Schlingen der Bürokratie finden und sich artikulieren.

## 2. DIE BEDEUTUNG DER THEORIE IN DER LEHRERBILDUNG

Wir wollen nun vom praktischen Aspekt zum theoretischen übergehen. Was muss das Ziel und der Geist der Theorie sein, damit praktische Studien wirklich als pädagogisch-didaktisches Laboratorium dienen können? Wir treffen hier auf den Glauben, dass ein Unterricht in Theorie nur theoretisch, abstrus, abseits liegend und daher für den Lehrer als Lehrer relativ nutzlos ist, wenn der Student nicht sofort an die Unterrichtspraxis herangeführt wird, und weiter, dass nur die "Praxis" ein Motiv für berufliche Studien und Material für die Kurse liefern kann. Nicht selten wird behauptet oder wenigstens unbewusst angenommen, dass Studenten für ihre Studien im Fach, in der Didaktik, in der Psychologie und der Pädagogik keinen Antrieb hätten, dass sie deren Beziehung zur Praxis überhaupt nicht sähen, es sei denn, diese Dinge würden unmittelbar und gleichzeitig auch in praktischer Hinsicht behandelt. Aber ist das wirklich so? Oder gibt es nicht praktische Elemente und Aspekte, die bereits in einem geeigneten theoretischen Unterricht enthalten sind?

### 2.1 Pädagogische Psychologie als Beispiel einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin

Da es im Rahmen dieses Aufsatzes unmöglich ist, alle Teildisziplinen der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung zu behandeln, werde ich mich auf die Psychologie beschränken, wobei ich glaube, dass diese ein typisches Beispiel für den gesamten Bereich der psychologisch-pädagogischen Theorie als solcher ist.

Zunächst einmal haben Lehrerstudenten auch losgelöst von unmittelbarem Unterricht ein riesiges Kapital überaus praktischer Art in ihrer *eigenen* Lernerfahrung. Das Argument, dass die theoretische Ausbildung nur abstrakt ist und in der Luft hängt, wenn die Studenten sie nicht sofort selbst praktisch anwenden, übersieht den fließenden Übergang von geistiger Aktivität im Unterricht zu der Aktivität in anderen ganz gewöhnlichen Erfahrungsbereichen. Es wird dabei übersehen, welche ungeheure Bedeutung diese Tatsache für die Ausbildung hat. Diejenigen, die das Argument vorbringen, scheinen die Psychologie des Lernens im Unterricht von der Psychologie des Lernens isolieren zu wollen, das man anderswo findet.

Diese Isolierung ist sowohl unnötig als auch schädlich. Sie ist unnötig, weil sie die eigene direkte und persönliche Erfahrung des Studenten, seinen grössten Besitz, beiseite schiebt oder zumindest nicht ernst nimmt. Man hat guten Grund zu der Annahme, dass der Student sein ganzes Leben gelernt hat und dass er von Tag zu Tag noch weiterlernt. Daher muss er in seiner eigenen Erfahrung eine Menge praktischen Materials haben, durch welches er theoretische Prinzipien und die Gesetze des Erkenntnisfortschritts beim Lernen illustrieren und mit Leben erfüllen kann. Da niemand von uns unter idealen Bedingungen aufwächst, hat der Anfänger darüber hinaus genügend viel praktische Erfahrung, in

der er Beispiele für stockendes Lernen aufzeigen kann - Beispiele für Misserfolge, mangelhaftes Verständnis, Rückfälle und totales Vergessen. Das verfügbare Material ist teilweise pathologischer, teilweise gesunder Natur. Man kann daran sowohl positive als auch fehlerhafte Verläufe des Lernens illustrieren.

Aber es ist mehr als ein ernsthafter Fehler (der das Prinzip des Vorgehens vom Bekannten zum Unbekannten verletzt), wenn man diesen Korpus praktischer Erfahrung nicht nutzt. Damit leistet man auch einem der grössten Übel im heutigen Schulbetrieb Vorschub. Gerade weil man die Aufmerksamkeit des Lehrerstudenten nicht darauf richtet, *seine eigene* Lerngeschichte und sein gegenwärtiges Lernen als wesensgleich mit Lernvorgängen in der Schule zu erkennen, und man ihm nicht klar macht, dass es keine Psychologie des Unterrichts im Unterschied zu einer des Kindergartens, des Spielplatzes, der Strasse und der Familie gibt, kommt er unbewusst zu der Annahme, dass das Klassenzimmer etwas ganz Besonderes ist und seine eigenen Gesetze hat<sup>2</sup>. Der Student glaubt dann unbewusst, aber dennoch mit Überzeugung, an die Existenz gewisser Lern"methoden" und Lehr"methoden", die für die Schule irgendwie besonders geeignet sein sollen und dort irgendwie ihre besondere Heimat und ihren besonderen Anwendungsbereich haben. Er glaubt, dass es Materialien, Methoden und Tricks gibt, die im Schulunterricht besonders wirksam sind, aber ausserhalb der Schule keine Bedeutung haben.

Ich kenne eine Lehrerausbilderin, die bei Fortbildungsveranstaltungen Lehrer auffordert, ihre Schulkinder zu vergessen und lieber an einen Neffen, eine Nichte, Cousine oder irgendein Kind aus dem Bekanntenkreis zu denken, wenn es ihr nicht gelingt, diesen Lehrern irgendeinen Sachverhalt über kindliches Lernen klarzumachen. Ich glaube, man braucht nicht gross zu begründen, dass der Bruch zwischen Lernen ausserhalb und innerhalb der Schule äusserst schädlich ist. Dies dürfte wohl niemand bestreiten. Ich möchte betonen, dass es gefährlich ist, den angehenden Lehrer in einen abrupten und unvermittelten Kontakt mit der Psychologie des Lehrens und Lernens zu bringen, abrupt und unvermittelt, weil er zuvor nicht darauf vorbereitet worden ist, die relevanten Prinzipien in seiner eigenen ihm bestens bekannten Lernerfahrung festzumachen.

Von hier aus kann der Übergang zur pädagogischen Psychologie vorgenommen werden, indem man den Unterricht anderer beobachtet (Hospitationen). Ich möchte hier aber auf dasselbe Prinzip verweisen, das ich im Zusammenhang mit praktischen Studien schon erwähnt habe. Die erste Beobachtung des Unterrichts, der von Lehrern oder Mentoren gegeben wird, sollte in der Zielsetzung nicht zu definitiv praktisch sein. Der Student sollte nicht darauf achten, was der gute Lehrer alles tut, und sich nicht bemühen, diese Lehrtechniken für seinen eigenen Unterricht festzuhalten. Vielmehr sollte er seine Unterrichtsbeobachtung ganz auf die Wechselwirkung der Köpfe (interaction of mind) konzentrieren, er sollte darauf achten, wie Lehrer und Schüler aufeinander reagieren - wie ein Kopf dem anderen antwortet (how mind

<sup>2</sup> Von daher kommt das Plädoyer für eine "Erwachsenen"psychologie. Wer sich selbst nicht kennt, kennt wahrscheinlich auch andere nicht. Die Erwachsenenpsychologie sollte aber genauso genetisch sein wie die der Kindheit.



answers to mind). Die Beobachtung sollte zuerst vom Standpunkt der Psychologie aus erfolgen, nicht vom Standpunkt der Praxis aus. Wenn letztere betont wird, bevor der Student die erstere selbständig beherrscht, gewinnt die Nachahmung im späteren Unterricht des Beobachters nahezu automatisch eine führende Rolle, und zwar auf Kosten persönlicher Einsicht und Initiative. Was der Student in diesem Stadium am allerersten benötigt, ist die Fähigkeit zu sehen, was in den Köpfen einer Gruppe von Personen vorgeht, die in geistigem Kontakt miteinander stehen. Er muss lernen, psychologisch zu beobachten - was grundverschieden davon ist, zu beobachten, was ein Lehrer tun muss, um bei einem bestimmten Thema "gute Resultate" zu erzielen.

Es sollte sich von selbst verstehen, dass der Student, der die psychologische Beobachtung und Interpretation beherrscht, schliesslich auch dazu übergehen kann, mehr technische Aspekte des Unterrichts zu beachten, nämlich die verschiedenen Methoden und Instrumentarien, die ein guter Lehrer benutzt, wenn er ein bestimmtes Fach unterrichtet. Bei guter Vorbereitung braucht das nicht dazu zu führen, dass blosser Nachmacher und Mitläufer erzogen werden. Solche Studenten werden in der Lage sein, die praktischen Tricks für sich zu übersetzen, die ein so wichtiger Teil der Ausstattung guter Lehrer sind. Sie werden wissen, wie und warum diese Tricks funktionieren, und sie nicht einfach blind anwenden. Auf diese Weise werden die Studenten unabhängig und kritisch einschätzen können, wie man diese Mittel benutzt und anpasst.

Oben habe ich festgestellt, dass sich die pädagogische Psychologie von der allgemeinen Psychologie in zweierlei Hinsicht unterscheidet. Erstens dadurch, dass sie unter einer bestimmten Zielsetzung steht, nämlich geistigen Fortschritt zu bewirken im Gegensatz zu Stillstand. Zweitens dadurch, dass sie den sozialen Faktor, d.h. die Wechselwirkung denkender Köpfe, sehr ernst nimmt. Meines Erachtens können kein Vorgehen und keine pädagogische Maxime direkt aus rein psychologischen Daten hergeleitet werden. Wenn man die psychologischen Daten nicht entsprechend interpretiert und wertet, beziehen sie sich auf alles, was beim Denken auftritt. Geistiger Stillstand und Rückfälle in primitivere Stufen verlaufen ebenso gesetzmässig wie Entwicklung und Fortschritt.

Wir wenden die Physik nicht dadurch ins Praktische, dass wir den Menschen erzählen, wie sie sich entsprechend den Gesetzen der Schwerkraft bewegen sollen. Wenn sich Menschen überhaupt bewegen, *müssen* sie es in Übereinstimmung mit den Bedingungen der Schwerkraft tun. Analog müssen geistige Operationen, wenn sie überhaupt ablaufen sollen, gemäss Prinzipien ablaufen, die in sauberen psychologischen Verallgemeinerungen festgehalten sind. Es ist überflüssig und sinnlos, diese psychologischen Prinzipien direkt in Unterrichtsprinzipien zu übersetzen. Aber wer die Gesetze der Mechanik kennt, weiss, was er zu tun hat, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Er weiss, dass er, wenn er eine Brücke bauen will, in bestimmter Weise vorgehen und bestimmte Materialien benutzen muss, und er weiss, dass er andernfalls nicht eine Brücke, sondern einen Schutthaufen erhält. Genau so ist es in der Psychologie. Bei gegebenem Ziel, z.B. der Förderung einer gesunden Entwicklung, versetzen uns psychologische Beobachtungen und Überlegungen in die Lage, die Bedingungen dieser Entwicklung zu kontrollieren. Wir wissen, dass wir um dieses Ziel zu erreichen, in einer bestimmten Weise vorgehen müssen. Es ist die Unterord-

nung des psychologischen Materials unter das Problem, Fortschritt zu bewirken und Stillstand zu vermeiden, welche die pädagogische Psychologie von der Psychologie unterscheidet.

Ich habe von der Bedeutung des sozialen Faktors als des zweiten Unterscheidungsmerkmals gesprochen. Ich bin natürlich nicht der Meinung, dass die allgemeine theoretische Psychologie die Existenz und die Bedeutung der Wechselwirkung denkender Köpfe (reaction of mind to mind) ignoriert, obwohl man wohl sagen könnte, dass der soziale Aspekt bis heute ein ungeschriebenes Kapitel der Psychologie ist. Ich bin der Überzeugung, dass die Untersuchung der Art und Weise, wie ein denkender Kopf auf die Stimuli antwortet, die ein anderer denkender Kopf bewusst oder unbewusst aussendet, eine Bedeutung für den Lehrer hat, die sie für den Psychologen als solchen nicht hat. Vom Standpunkt des Lehrers aus ist es nicht übertrieben zu sagen, dass jede Gewohnheit eines Schülers als eine Reaktion auf Stimuli betrachtet werden muss, die von anderen Personen oder Gruppen auf das Kind gerichtet worden sind. Es ist auch nicht übertrieben zu sagen, dass es für den Lehrer in seiner Beziehung zu seinen Schülern das allerwichtigste ist, die Einstellungen und Gewohnheiten zu beachten, die er mit seinem eigenen Auftreten, Reden und Handeln in ihnen fördert oder lähmt.

Nun, wenn wir diese zwei Annahmen über die pädagogische Psychologie akzeptieren, wird es sich, glaube ich, ganz selbstverständlich ergeben, dass die erziehungswissenschaftliche Theorie nur dadurch am effektivsten werden kann, dass man mit den Werten und Gesetzen beginnt, die in der eigenen Lernerfahrung des Studenten liegen, dass man schrittweise zu Tatsachen übergeht, die mit Personen zu tun haben, die er weniger kennt, und dass man ihn schliesslich versuchen lässt, die geistigen Operationen anderer wirklich zu beeinflussen. Nur auf diese Weise kann der fundamentale Wesenszug der geistigen Einstellung eines guten Lehrers gesichert werden, jene Einstellung, die auf das Innere, nicht auf das Äussere schaut, welche die Lenkung der geistigen Entwicklung des Schülers als wichtigste Aufgabe des Lehrers ansieht und weiss, dass der Verlauf der geistigen Entwicklung bekannt sein muss, bevor man sie lenken kann.

## 2.2 Das Fachstudium des Lehrers

Ich wende mich nun dem Fachstudium der Lehrer zu und hoffe zeigen zu können, dass auch hier der Stoff, wenn er richtig angeboten wird, nicht ausschliesslich theoretisch und nicht so weit von praktischen Problemen des Unterrichts entfernt ist, wie manchmal behauptet wird. Ich erinnere mich an eine Untersuchung, die ein Student einer Universität einmal durchgeführt hat. Er befragte alle führenden Lehrer des College, das er besucht hatte, ob sie irgendeine didaktische Ausbildung erhalten oder an Kursen in Pädagogik teilgenommen hätten. Der Student stellte seine Befunde, die überwiegend negativ waren, in den pädagogischen Zirkeln der Universität zur Diskussion. Man mag einwenden, seine Untersuchung beweise gar nichts, weil der Unterricht am College sprichwörtlich armselig ist, eben College-Unterricht. Jedoch kann niemand leugnen, dass es am College guten Unterricht gibt, sogar Unterricht der aller-

besten Qualität, und dass er von Lehrern erteilt wird, die weder eine theoretische noch eine praktische Ausbildung erfahren haben.

Man kann diese Tatsache genau so wenig ignorieren wie die Tatsache, dass es gute Lehrer gab, bevor eine Disziplin wie Pädagogik überhaupt existierte. Ich spreche damit nicht gegen eine didaktisch-pädagogische Ausbildung - das ist das letzte, was mir vorschwebt. Meines Erachtens beweisen aber die erwähnten Tatsachen, dass eine wissenschaftliche Ausbildung (scholarship) im Fach *als solche* ein überaus effektives Werkzeug zur Schulung und Hervorbringung guter Lehrer sein kann. Wenn die wissenschaftliche Ausbildung bereits ohne bewussten Einsatz so viel zu leisten vermag, haben wir dann nicht guten Grund, zu glauben, dass sie sich in der Lehrerbildung als noch viel wertvolleres Gut erweisen kann, als man gewöhnlich glaubt, vorausgesetzt, sie wird bewusst und bestimmt auf die Entwicklung geistiger Aktivität ausgerichtet? Wissenschaftliche Erkenntnis wird manchmal als irrelevant für die Unterrichtsmethode angesehen. Wenn man diese Haltung, sei es auch nur unbewusst, akzeptiert, wird die Unterrichtsmethode eine äusserliche Zutat zu den Inhalten des Unterrichts, die in relativer Unabhängigkeit von den Fachinhalten ausgearbeitet und erfasst werden muss und *erst dann* angewandt werden kann.

Nun ist aber der Wissensbereich, den der Lehrerstudent studiert, naturgemäss ein strukturierter Bereich, nicht ein buntes Gemisch isolierter Häppchen. Selbst wenn er, wie im Fall von Geschichte und Literatur, keine "exakte Wissenschaft" (science) darstellt, ist er nichtsdestoweniger Stoff, der einer wissenschaftlichen Methode unterworfen war, der unter gewissen Leitprinzipien ausgewählt und strukturiert wurde. Daher steckt im Stoff selbst Methode sogar die höchstentwickelte Methode überhaupt, die *wissenschaftliche Methode*. Man kann gar nicht genug betonen, dass die wissenschaftliche Methode die Methode der menschlichen Geistesaktivität selbst ist. Die Klassifikationen, Interpretationen, Erklärungen und Verallgemeinerungen, die bei der Erforschung eines Gegenstandes angewandt werden, liegen nicht ausserhalb der menschlichen Intelligenz. Sie spiegeln die Einstellungen und Funktionsweisen der Intelligenz in ihrem Bemühen wider, das Rohmaterial der Erfahrung auf einen Punkt zu bringen, wo es die Bedürfnisse geistiger Aktivität gleichzeitig befriedigt und anregt. Bei dieser Sachlage ist an der "akademischen" Phase der Lehrerausbildung etwas falsch, wenn dem Studenten nicht beständig die beste Form geistiger Aktivität als Charakteristikum geistiger Entwicklung und erzieherischer Prozesse vor Augen geführt wird.

Es ist notwendig zu erkennen, wie wichtig *die völlige Beherrschung höherer Formen geistiger Aktivität* für die Berufsausstattung eines Lehrers ist. Je mehr ein Lehrer später in den *unteren* Stufen tätig sein wird, desto *nötiger*, und nicht etwa desto unnötiger, ist eine entsprechende Ausbildung. Andernfalls werden wahrscheinlich die bestehenden Traditionen des Elementarunterrichts perpetuiert, denen die Tendenz innewohnt, sprachlich und schriftlich auf den vermeintlichen geistigen Stand der Kinder herunterzusteigen. Nur von einem Lehrer, der in den höheren Stufen geistigen Arbeitens gründlich geübt ist und der so ein Gefühl dafür besitzt, was echte geistige Aktivität bedeutet, wird man erwarten können, dass er die geistige Integrität und Kraft von Kindern durch sein Handeln, nicht nur verbal, respektiert.

Natürlich wird man gegen diese Konzeption einwenden, dass die wissenschaftliche Strukturierung der Fachinhalte, wie sie in der akademischen Ausbildung von Lehrern behandelt wird, sich von dem, was in der Schule gemacht wird, radikal unterscheidet, und dass daher für Lehrer von Kindern und Jugendlichen eine zu starke Beschäftigung mit der Wissenschaft auf höherem Niveau unnütz oder gar hinderlich ist. Ich möchte nicht annehmen, dass jemand behauptet, Lehrer könnten mehr wissen, als gut für sie ist, aber man kann vernünftigerweise behaupten, dass ein fortgesetztes Studium spezialisierter Denkformen dem Lehrerstudenten das Verständnis für die geistigen Impulse und Prozesse nehmen kann, die man bei Kindern findet.

Gerade hier aber liegt m.E. die Chance der Lehrerausbildungsinstitutionen - die Chance nämlich, die Methoden der Ausbildung von Lehrern und auch die Unterrichtsmethoden im College und der High School, die für eine Ausbildung von Lehrern nicht geeignet sind, zu reformieren. Es ist Aufgabe der weiterführenden Schulen und der Lehrerausbildungsinstitutionen, den Stoff in den Naturwissenschaften, in den Sprachen, in der Literatur und in den Künsten so zu präsentieren, dass der Schüler bzw. Student sieht und fühlt, dass diese Studien geistige Aktivitäten in sinnhafter und bedeutender Weise *in sich schliessen*. Der Schüler/Student sollte dahin geführt werden, sich klar zu machen, dass sie nicht das Ergebnis technischer Methoden sind, die um spezieller Wissensbereiche willen entwickelt worden sind und nur dort benutzt werden, sondern dass sie fundamentale geistige Einstellungen und Vorgehensweisen darstellen, dass in Wirklichkeit spezielle wissenschaftliche Methoden in ihrer konkretesten Form einfach die Fortsetzung schlichter und alltäglicher Denkformen sind.

Kurz gesagt ist es die Aufgabe der "akademischen" Ausbildung zukünftiger Lehrer, die Fachinhalte auf ihre alltäglichen Wurzeln zurückzuführen<sup>3</sup>. Insofern diese Aufgabe erfüllt wird, löst sich die Kluft zwischen der höheren und niederen Behandlung der Fachinhalte auf und der obige Einwand bricht zusammen. Das heisst natürlich nicht, dass für einen Lehrerstudenten genau dieselben Fachinhalte und dieselbe Darstellung gewählt werden müssen, wie sie in der Schule geeignet sind. Es heisst aber, dass ein Kopf, der es gewohnt ist, Fachinhalte vom Standpunkt *geistiger* Reaktionen, Einstellungen und Prozesse zu betrachten, für Zeichen geistiger Aktivität empfänglich sein wird, unabhängig davon, ob sie von Vierjährigen oder Sechzehnjährigen kommen, und dass er in der Lage ist, spontan und intuitiv einzuschätzen, inwieweit ein Stoff geistige Aktivitäten anregen kann.

Wir haben hier, glaube ich, die Erklärung des Erfolgs einiger Lehrer, die jedes bekannte Gesetz verletzen, das von den Erziehungswissenschaften formuliert wurde. Sie sind selbst so von dem Geist des forschenden Vorgehens erfüllt, so sensitiv für jedes Zeichen seiner Ab- und Anwesenheit, dass es ihnen ganz unabhängig davon, was sie tun und wie sie es tun, gelingt, dieselbe lebhaft und intensive geistige Aktivität bei den Schülern anzuregen und anzufachen.

<sup>3</sup> Es ist kaum nötig, auf Dr. Harris' beharrliche Forderung hinzuweisen, dass die Ausbildung eine höhere Sicht oder Synthese der elementarsten Gegenstände geben sollte.



Das ist kein Plädoyer für diese irregulären und unentwickelten Methoden. Aber ich meine, ich sollte meine frühere Bemerkung wiederholen: Wenn einzelne Lehrer allein aufgrund einer Fülle von Wissen mit der geistigen Aktivität von Schülern in Kontakt kommen und so vieles ohne oder gar im Widerspruch zu theoretisch begründeten Prinzipien bewirken, dann muss in diesem wissenschaftlichen Fundus ein ungeheures Potential stecken, wenn er bewusster, d.h. mit klarem Bezug zu psychologisch-didaktischen Prinzipien, benutzt wird.

Die gegenwärtige Trennung zwischen Fachwissenschaft und Didaktik ist für beide Seiten schädlich und für die besten Interessen der höheren akademischen Bildung ebenso verhängnisvoll wie für die Lehrerbildung. Aber der einzige Weg, diese Trennung zu überwinden, besteht darin, die Fachinhalte so zu vermitteln, dass sie als objektive Verkörperungen von Denkweisen bei der Suche nach und dem Umgang mit wissenschaftlicher Erkenntnis erfasst werden. Es spielt dabei keine Rolle, welche langfristigen, praktischen oder berufsbezogenen Ziele die Ausbildung hat.

### 2.3 Fachwissenschaftliche Bildung und Schulcurricula

In mehr praktischer Hinsicht fordert dieses Prinzip, dass Studenten, soweit sie sich neue Fachinhalte aneignen (und auf diese Weise ihre eigene wissenschaftliche Befähigung und ihr Verständnis der wissenschaftlichen Methode verbessern), schliesslich dazu übergehen, dieselben Inhalte hinsichtlich ihrer Behandlung im Unterricht zu strukturieren.

Das Curriculum der betreffenden Schulstufe sollte zur Fachausbildung von Lehrern in der engsten und organischsten Verbindung stehen. Dies setzt voraus, dass erstens der Stoff im Unterricht nicht isoliert, sondern als konkrete Verkörperung von Denkweisen angeboten wird, und dass zweitens Schulen, an denen schulpraktische Studien absolviert werden, didaktisch und pädagogisch adäquat arbeiten und die Unterrichtsmethoden nicht etwa von gewissen erstarrten Traditionen beherrscht werden.

Wie jedermann weiss, ist es eine Tatsache, dass beide Bedingungen nicht hinreichend erfüllt sind. Einerseits führen althergebrachte Gewohnheiten in der Elementarschule zu einer gewissen Trivialität und Armut des Stoffes und zu mechanischem Drill, anstatt zu aktiven Lernformen, und die High School neigt zu einer isolierten und instrumentellen Aneignung gewisser Kulturtechniken. Andererseits tendieren Traditionen in verschiedenen Zweigen der Wissenschaft dazu, die Lehrerausbildung dem Erwerb gewisser Fertigkeiten und gewisser Kenntnisse unterzuordnen, und zwar in mehr oder weniger grosser Isolation von ihrem erzieherischen Wert als anregende und leitende geistige Kraft.

Was bitter not tut, sind Konvergenz und Konzentration. Jeder Schritt, der in der Schule in Richtung wertvollerer und sinnvollerer Stoffe unternommen wird und konsequenterweise denkendes anstelle von mechanischem Lernen erfordert, muss von einem entscheidenden Schritt auf der Universität begleitet werden, mit dem die bloss isolierte Spezialisierung des Stoffes aufgegeben und der Bedeutung fundamentaler Denkweisen bewusste und engagierte Aufmerksamkeit gewidmet wird, Denkweisen, die für die Ordnung sowohl alltäglicher als auch systematischer wissenschaftlicher Materialien naturgemäss sind.

Wie bereits vorgeschlagen, erfordert dieser Punkt, dass Lehrerstudenten systematisch lernen, das Schulcurriculum in einer langfristigen Perspektive zu sehen. Die Gewohnheit, isolierte und unzusammenhängende Stundenpläne für ein paar Tage oder Wochen in diesen oder jenen Klassen zu erstellen, ist keine Lösung, sondern schadet höchstens. Man sollte den Studenten nach Kräften daran hindern, jedes Gebiet, das er lernt, sofort danach abzusuchen, ob es sich mit diesem oder jenem Kniff unmittelbar im Unterricht verwenden lässt. Es kommt auf die *Einstellung* an, das ganze Curriculum als sich entwickelndes, die geistige Entwicklung überhaupt widerspiegelndes, Ganzes anzusehen. So weit ich sehe, erfordert dies umgekehrt eine aufbauende und longitudinale Perspektive des Schulcurriculums, nicht so sehr eine laterale. Der Student sollte begreifen, dass sich ein und derselbe Gegenstand in der Geographie, der Naturwissenschaft oder der Kunst nicht nur in einer Klasse von Tag zu Tag entwickelt, sondern im Zuge einer globalen Vorwärtsbewegung der Schule auch von Jahr zu Jahr. Er sollte dies begreifen, bevor er dazu ermutigt wird, Fachinhalte in Stundenpläne dieser oder jener Klassen umzuschreiben.

### 3. EIN MODELL FÜR DIE BERUFSPRAKTISCHE AUSBILDUNG VON LEHRERN

Wenn wir versuchen, die Punkte zusammenzutragen, die bisher vorgebracht worden sind, sollten wir ungefähr zu folgender Auffassung von solchen praktischen Studien gelangen (ich fürchte allerdings, dass ich damit ein Schema festschreibe, das entgegen meiner Absicht als starr aufgefasst werden könnte): *Zunächst* würde die Praktikumsschule hauptsächlich für *Beobachtungszwecke* benutzt. Diese Beobachtung würde aber nicht darin bestehen, zu sehen, wie gute Lehrer unterrichten, oder sich Tricks abzuschauen, die man im eigenen Unterricht verwenden könnte, sondern darin, Material für psychologisch-didaktische Beobachtung und Reflexion sowie Vorstellungen über die pädagogische Arbeit der Schule als Ganzes zu gewinnen.

*Zweitens* würden Studenten, die bereits psychologisch-didaktische Einsicht und ein Verständnis für pädagogische Probleme besitzen, als *Assistenten des Lehrers* die Schüler und die Arbeit der Schule genauer kennenlernen. Die Studenten würden auf dieser Stufe nicht viel selbst unterrichten, sondern würden sich bei der Vorbereitung des Unterrichts dem Lehrer nützlich machen. Es gibt eine Vielzahl von Möglichkeiten, wie eine solche Mitarbeit aussehen und wirklich hilfreich sein könnte - das heisst hilfreich für die Schule, die Kinder und nicht nur für den Studenten, z.B. eine besondere Beschäftigung mit lernschwachen Kindern, mit Kindern, die längere Zeit gefehlt haben, Hilfe beim Einsatz von Materialien und bei praktischer Arbeit.

Diese Art praktischer Erfahrung befähigt den zukünftigen Lehrer *drittens*, von seiner mehr psychologischen und theoretischen Einsicht zu der *Beobachtung mehr technischer Aspekte* des Unterrichts und der Klassenführung überzugehen. Die Ungezwungenheit früherer Erfahrungen und die wachsende Vertrautheit haben den Studenten bereits mit Wissen ausgestattet, das prompt verfügbar ist und einen Hintergrund für die Übernahme grösserer Verantwortung darstellt.

Als Gegenstück zu dieser assistierenden Arbeit könnten Studenten gleichzeitig an der Auswahl und Anordnung des Stoffes mitwirken, wie oben angedeutet. Eine solche Beschäftigung würde sich von Anfang an auf eine Reihe von Klassen beziehen und die fortschreitende, aufbauende Entwicklung besonders beachten. Später könnten, ohne dass eine Einengung des Blickwinkels befürchtet werden müsste, weitere Arbeiten hinzukommen: die Auswahl zusätzlicher und weiterführenden Stoffes, Fragen der Differenzierung.

*Viertens* könnten Studenten mit obiger Vorbereitung *wirklichen Unterricht* übernehmen. Vorausgesetzt, dass sie im Fach, in den Erziehungswissenschaften und in der oben beschriebenen Unterrichtsbeobachtung entsprechende Qualifikationen erworben haben, sollte man ihnen im Unterricht die grösstmögliche Freiheit geben. Sie sollten bezüglich des Stoffes und der Unterrichtsmethoden nicht zu streng und nicht unmittelbar kritisiert werden. Die Studenten sollten wissen, dass sie nicht nur auf eigene Faust handeln *dürfen*, sondern dass man es von ihnen *erwartet*, und dass ihre Fähigkeit, mit Situationen alleine und selbstständig fertig zu werden, ein wichtigeres Beurteilungskriterium ist, als ihre Fähigkeit, irgendeiner festen Methode zu folgen.

Natürlich sollten kritische Diskussionen mit erfahrenen Personen über die Arbeit und ihre Resultate geführt werden. Aber es sollte genügend Zeit zur Verfügung stehen, damit sich der Praktikant von den Schocks der neuen Situation erholen und auch genügend Erfahrung erwerben kann, um *fundamentale* Kritikpunkte verarbeiten zu können. Weiter sollte der Betreuer den Studenten eher dazu führen, sich selbst kritisch einzuschätzen, selbst herauszufinden, was positiv und was negativ war, und die wahrscheinlichen Gründe zu identifizieren, als ihn definitiv und spezifisch wegen gewisser Punkte zu kritisieren.

Es sollte sich von selbst verstehen (leider tut es das nicht immer), dass die Kritik darauf gerichtet werden sollte, den Lehrerstudenten im Licht gewisser Prinzipien nachdenklich zu machen, anstatt ihn zur Erkenntnis zu bringen, dass manche Methoden gut und manche schlecht sind. Es gäbe keine schlimmere Karikatur einer wirklichen Kritik, als einen Lehrerstudenten eine kleine Zahl von Stunden unterrichten zu lassen, ihn praktisch ständig zu inspizieren, und am Ende jeder Stunde Erfolg und Misserfolg abzurechnen. Solche Kritikmethoden könnten einem Lehrerstudenten wohl die Kniffe und Tricks des Berufs vermitteln, sind aber nicht geeignet, ihm zur Reflexion und Selbständigkeit zu verhelfen.

Weiter sollten solche Praxisstudien genügend ausgedehnt sein, damit der Student Zeit hat, mit der Unterrichtssituation vertraut zu werden und fundierte Erfahrungen zu erwerben. Der Unterricht sollte aber auch genau bestimmten Zwecken dienen, anstatt sich in tausenderlei Dingen zu verlieren. Es ist für den Lehrerstudenten viel wichtiger, für den *aufbauenden* Unterricht irgendeines Gebietes Verantwortung zu übernehmen und ein Gefühl für die Vorwärtsbewegung in diesem Gebiet zu bekommen, als eine gewisse Zahl von Einzelstunden in verschiedenen Gebieten zu unterrichten. Was wir wollen ist mit andern Worten nicht so sehr technisches Geschick, als vielmehr ein waches Gefühl für die geistige Entwicklung von Menschen und die Fähigkeit, sie zu fördern.

Wenn die praktischen Bedingungen es erlauben, d.h. wenn das Studium genügend lange dauert, wenn die Praktikumsschulen genügend viele Möglich-

keiten bieten, können *fünftens* Studenten, welche die früheren Stufen durchlaufen haben, schliesslich in eine typische *Lehrlingsausbildung* (apprenticeship) eintreten:

Nichts von dem, was ich bisher gesagt habe, richtet sich gegen eine direkte unterrichtspraktische Ausbildung, vorausgesetzt, die Bedingungen erlauben es, dass sie in realistischer Form durchgeführt wird, und vorausgesetzt, dass der Lehrerstudent *vorher* die pädagogisch-didaktische Theorie, die Fachausbildung und die schulpraktischen Studien im Sinne der *Labor-Konzeption* (laboratory type) durchlaufen hat. Der Lehrer muss seine Unterrichtstechniken irgendwann erwerben. Wenn die Bedingungen günstig sind, ist es vorteilhaft, diesen Teil der Ausbildung in einer Art "Kadettenschule" durchzuführen. Mit Hilfe dieser Probezeit können Personen, die als Lehrer unfähig sind, schneller entdeckt und eliminiert werden als auf andere Weise und bevor sie fest angestellt werden.

Jedoch selbst in dieser betont als Lehrlingsausbildung durchgeführten Stufe sollte dem Lehrerstudenten so viel Verantwortung und Initiative gegeben werden, wie er übernehmen kann, und die Aufsicht sollte nicht zu eng, die Kritik nicht zu kurz angesetzt und nicht zu detailliert sein.

Der Vorteil dieser Probezeit liegt nicht darin, dass die Ausbilder Lehrer formen, die ihre eigenen Begriffe und Methoden perpetuieren, sondern er liegt in der Inspiration und Aufklärung durch einen fortgesetzten Kontakt mit pädagogisch reiferen und wohlmeinenden Lehrern. Wenn die Bedingungen in den öffentlichen Schulen so wären, wie sie sein sollten, wenn alle Schulräte und Rektoren das Wissen und die Weisheit hätten, die sie haben sollten, und wenn sie Zeit und Gelegenheit hätten, ihr Wissen und ihre Weisheit der Entwicklung junger Lehrer zugute kommen zu lassen, würde der Wert dieser Lehrlingsausbildung meines Erachtens hauptsächlich darin bestehen, ungeeignete Personen rechtzeitig zu entdecken und auszuschliessen.

Zum Schluss möchte ich noch sagen, dass die Prinzipien, die ich hier entwickelt habe, meines Erachtens keineswegs zu utopischen Forderungen führen. Die gegenwärtige Entwicklung der höheren Schulen zu einer verbesserten Fachausbildung ist stetig und unaufhaltsam.

Wenn zwei andere Faktoren dazukommen, gibt es keinen Grund, weshalb die oben beschriebene Verbindung zwischen Theorie und Praxis nicht realisiert werden könnte. Der eine Faktor ist, dass die allgemeinbildenden Schulen, an denen die Labor-Praktika durchgeführt werden, einen fortgeschrittenen Stand von Unterricht erreicht haben, der mit der wissenschaftlichen Ausbildung der Lehrer im Fach und in der pädagogisch-didaktischen Theorie korrespondiert. Der zweite Faktor besteht darin, dass die psychologisch-didaktischen und pädagogischen Studien die Verbindung zwischen der Fachausbildung und der Unterrichtspraxis konkretisieren und fruchtbar machen.

Sollte es sich als nicht praktikabel erweisen, die hier entwickelte Konzeption zu realisieren, wird dies meines Erachtens nicht daran liegen, dass äussere Bedingungen dies unmöglich machen, sondern daran, dass diejenigen, die innerhalb und ausserhalb der Schulen Leitungspositionen haben, glauben, die wahre Aufgabe der Lehrerausbildenden Institutionen sei es, bloss die allgemein akzeptierten Ausbildungsforderungen zuverlässig zu befriedigen. In diesem Fall

wird die Lehrerausbildung nur unter der Devise stehen, die gegenwärtige Schulpraxis fortzuschreiben, und sie kann dann nur zur mehr zufälligen Verbesserung von Details führen.

Die grundlegende Annahme des vorliegenden Aufsatzes ist dementsprechend, dass die lehrerausbildenden Institutionen nicht ihre volle Pflicht erfüllen, wenn sie den gegenwärtigen Stand des Unterrichtswesens einfach akzeptieren und sich ihm anpassen, dass es vielmehr ihre unverzichtbare Aufgabe ist, die führende Rolle in der Weiterentwicklung des Unterrichts zu spielen. Was not tut, ist eine Verbesserung des Unterrichtswesens nicht einfach durch die Ausbildung von Lehrern, welche die gegenwärtig notwendig erscheinenden Aufgaben besser erfüllen, sondern durch eine andere Konzeption von Erziehung und Unterricht.

# BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 10  
HEFT 3  
OKTOBER 1992

ISSN 0259-353X

Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der  
Didaktik der Lehrerbildung

Informationsorgan und Forum des SPV

Erscheint 3 mal jährlich: Februar, Juni, Oktober  
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

## Herausgeber

Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)  
Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)  
Präsident: Dr. Hans Brühweiler, Landstrasse 12, 4452 Itingen, 061 971 39 88

## Redaktion

Dr. Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20, 3053 Münchenbuchsee, 031 869 38 17  
PD Dr. Kurt Reusser, Schlössli, 3412 Heimiswil, 034 22 84 63  
Dr. Heinz Wyss, Obergässli 3, 2502 Biel, 032 22 68 91

## Rezensionsexemplare und Buchbesprechungen senden an

Michael Fuchs, Oberfeldweg 27, 3250 Lyss, 032 84 60 32. Für nicht angeforderte  
Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtungen. Bei  
Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

## Veranstaltungshinweise und Kurznachrichten erbeten an

Beat Trottmann, Haldenstrasse 11, 5734 Reinach, 064 71 05 94

## Typoskript und Layout

Heidi Lehmann, Christine Pauli (Schreibbüro BzL, c/o Universität Bern, Abteilung  
Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27/Postfach, 3000 Bern 9,  
Tel. 031 65 82 75, Fax 031 65 37 73)

## Inserate und Stellenanzeigen:

Verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen bei  
Frau Heidi Lehmann (Adresse siehe oben).

## Normen zur Abfassung von Manuskripten

Normen zur Herstellung druckfertiger Typoskripte und Disketten können bei den  
Redaktoren oder durch das Schreibbüro bezogen werden. Manuskripte bitte in  
dreifacher Ausführung an einen der Redaktoren schicken.

## Abonnementspreise

Mitglieder SPV/VSG: sFr. 30.-- (im Verbandsbeitrag eingeschlossen)  
Nichtmitglieder SPV/VSG: sFr. 36.--  
Gönner (freiwillig): sFr. 50.--  
Institutionen: sFr. 50.--

## Adressänderungen / Abonnementsmitteilungen

Schriftlich an: "Beiträge zur Lehrerbildung", c/o SIBP, Kirchlindachstrasse 79, 3052  
Zollikofen. Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 15.-- bestellt werden  
(solange Vorrat).

Druck

Beiträge zur Lehrerbildung, 10. Jahrgang, Heft 3, 1992

Begleitwort	Moritz Arnet	240
Editorial	Peter Füglistner, Kurt Reusser, Heinz Wyss	241
<hr/>		
SCHWERPUNKT	<b>PERSPEKTIVEN DER LEHRERBILDUNG</b>	
	Heinz Wyss Perspektiven der Lehrerbildung: Herausforderung und Aufbruch, aber auch Anlass zur Irritation und zu Kontroversen	245
<hr/>		
<b>DIE PÄDAGOGISCHEN FÄCHER IN DER LEHRERBILDUNG</b>		
Reprint aus der Null- Nummer BzL 0/82	Peter Füglistner, Kurt Reusser, Fritz Schoch Editorial der Null-Nummer	278
	Kurt Reusser Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung	280
Theorie und Praxis	John Dewey (1904) Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung	293
	Fritz Schoch Mein Arbeitsjahr an der Primarschule	311
	Kurt Aregger Bildungsbegriffe für die Lehrerweiterbildung	324
<hr/>		
Zehn Jahre BzL	Anton Strittmatter "Beiträge zur Lehrerbildung" Ein Muss in der Zeitschriftenlandschaft!?	329
	Regine Born Zehn Jahre "Beiträge zur Lehrerbildung" oder: Briefe an Bézetelle	332
	Armin Gretler Kleiner Gratulationsstrauss zum Jubiläum oder: "Wenn es die BzL nicht gäbe"	339