

Reusser, Kurt

Anmerkungen zur Vermittlung von "Theorie" in der Lehrerberufsbildung

Beiträge zur Lehrerbildung 7 (1989) 3, S. 425-438



Quellenangabe/ Reference:

Reusser, Kurt: Anmerkungen zur Vermittlung von "Theorie" in der Lehrerberufsbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 7 (1989) 3, S. 425-438 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-131792 - DOI: 10.25656/01:13179

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-131792>

<https://doi.org/10.25656/01:13179>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ANMERKUNGEN ZUR VERMITTLUNG VON "THEORIE" IN DER LEHRERBERUFSBILDUNG.

Kurt Reusser, Bern¹

Zwanzig Jahre nach dem LEMO-Bericht hört man die häufige Klage von Lehrerbildnern, die im Unterricht vermittelte erziehungswissenschaftliche Theorie werde nicht verhaltenswirksam. Lehrerstudenten könnten theoretische Erkenntnisse zwar reproduzieren, sie aber nicht spontan ins Verhalten integrieren. - In diesem Beitrag wird vermutet, dass wesentliche Gründe hierfür in der praktizierten Didaktik der Lehrerbildung zu suchen sind. Das Forschungsprogramm zu den Subjektiven Theorien von Lehrern und die Metakognitionsforschung werden hinsichtlich ihres Beitrags zu einer handlungswirksameren Lehrerbildung befragt.

Vor 15 Jahren erschien der für schweizerische Verhältnisse fast legendär anmutende Bericht "Lehrerbildung von morgen".² Niemand, der sich seither mit den Grundlagen, Strukturen und Inhalten der Lehrerbildung beschäftigt hat, ist an diesem für unsere föderalistische Schullandschaft aussergewöhnlichen Dokument vorbeigekommen. Ich glaube, dass der wesentliche Grund für den Erfolg des LEMO-Berichtes darin lag, dass er die Strukturfrage (seminaristische vs maturitätsbezogene Lehrerbildung) offen gelassen und sich dafür mit den Inhalten und Zielen, dem *Curriculum der Lehrerbildung*, beschäftigt hat. Die Kommission hat dies mit bemerkenswerter Konkretheit getan: Sie entwickelte *Modellpensen* und machte *bis ins Detail gehende Empfehlungen zur Didaktik der Lehrerbildung*, insbesondere zur Gestaltung der Theorie-Praxis-Bezüge.

Dabei liess sich die LEMO-Kommission von einem zentralen curricularen Zielgedanken leiten: demjenigen der *Professionalisierung* des Lehrerhandelns durch die Orientierung der Ausbildung an den Erziehungs- und Bildungswissenschaften sowie an der beruflichen Praxis. *Wissenschaftsorientierung* im Theorieunterricht und *klinisches Prinzip* im Praxisbezug waren die wichtigsten curricular-didaktischen Leitplanken des Berichts.

LEMO hat vielfältige Folgen gehabt.³ Viele Schweizer Kantone haben in ihren Lehrerbildungsreformen der letzten zwanzig Jahre Anregungen des Berichtes umgesetzt oder benützten ihn als Legitimationsgrundlage für Lehrplanrevisionen, Strukturpassungen oder auch nur für die Verlängerung ihrer Lehrerbildung auf fünf Jahre. Als eine bezüglich der Inhalte der Lehrerbildung

¹ Marianne Reusser-Weyeneth danke ich für viele wertvolle Diskussionshinweise.

² Müller (Hrsg.)(1975) *Lehrerbildung von morgen*. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission. Hitzkirch: Comenius.

³ Vgl. die Spezialnummer "10 Jahre LEMO" der Beiträge zur Lehrerbildung 1/1985.

besonders wichtige Wirkung des Berichtes betrachte ich die Einführung bzw. die Verstärkung der *Fachdidaktiken* in vielen Lehrerbildungen und das damit verbundene Nachdenken über die Beziehungen zwischen Didaktik und Fachbildung - und im Gefolge davon, heute, über die Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiklehrer. Schliesslich ist auch die *Seminarlehrausbildung* an der Universität Bern zu erwähnen, welche von Aebli, einem Mitgestalter von LEMO, fast gleichzeitig mit der Ausarbeitung des Berichts aufgebaut wurde.

Durch seine ausformulierten Ansprüche an Inhalte und Formen einer professionell gestalteten Lehrerbildung hat der LEMO-Bericht vielerorts zu einem erweiterten Verständnis und zu einer integrierten Sicht der pädagogisch-didaktischen Fächer in der Lehrerbildung beigetragen. Ich würde sagen, dass durch den LEMO-Bericht insgesamt die Rahmenbedingungen der Lehrerbildung an vielen Schulen erheblich besser geworden sind. Insbesondere sind in den letzten 15 Jahren an vielen Lehrerbildungsstätten die erziehungswissenschaftlich-didaktischen Fächer pensenmässig ausgebaut worden und die Beziehungen sowohl zwischen den Theoriefächern als auch zwischen Theorieunterricht und Lehrpraktika durchlässiger geworden.

Trotzdem! Wenn ich mir die eigenen Erfahrungen in der Lehrerbildung vergegenwärtige oder versuche, mir im Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen ein Bild von der Qualität und Wirkung unseres erziehungswissenschaftlichen Unterrichts zu machen, werde ich das Gefühl nicht los, dass wir noch recht weit davon entfernt sind, ein Optimum an *Verhaltenswirksamkeit* erreicht zu haben. Ich meine, dass der *erziehungswissenschaftliche und didaktische Theorieunterricht*, obwohl ihm die einschlägigen Themen der Pädagogischen Psychologie und Didaktik zugrunde liegen, zum Lernen des angehenden Lehrers zu wenig beiträgt, indem er nur geringe Verhaltenswirkungen zeitigt und - trotz aufwendiger organisatorischer Verzahnung mit der Praxis - oft nicht zur gewünschten, nachhaltigen Verbindung von Reflexion und Handeln, von Theorie und Praxis, und vor allem nicht zu jener *reflexiven, theoretisierenden Haltung gegenüber dem eigenen Tun und den im Unterricht ablaufenden Prozessen* führt, von der ich meine, dass ihre Förderung zu den wichtigsten Zielen der Lehrerbildung gehört.

Bei der Vermittlung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse in der Lehrerbildung treten oft dieselben Probleme auf bzw. werden die gleichen *didaktischen Fehler* gemacht wie im begriffsbildenden Unterricht unserer Schulen generell. Ich denke zum einen an das Problem des *phänomenal unverwurzelten, mit keinen Primärerfahrungen verknüpften, genetisch verkürzten Begriffsaufbaus*, d.h. in der Lehrerbildung werden psychologische, pädagogische und didaktische Begriffe vielfach kaum mit den sie hervorbringenden Phänomenen und mit den Tätigkeiten, auf die sie sich beziehen, verknüpft. Zum andern denke ich an das Problem, dass *erziehungswissenschaftliche Begriffe nach ihrer Einführung kaum durchgearbeitet werden und ihre Anwendung in Theorie-Praxis-Bezügen zu wenig systematisch und unter zu wenig kompetenter Supervision geübt und gestützt wird*. D.h. unser eigenes schlechtes didaktisches Handwerk als Lehrerbildner ist für viele Schwierigkeiten mitverantwortlich, die wir unter dem Stichwort der mangelnden Verhaltenswirksamkeit beklagen.

Es ist zudem eine Erfahrungstatsache und in der Literatur gut belegt, dass Lehrkräfte die im erziehungswissenschaftlichen Unterricht gewonnenen und schulmässig abgeprüften Kenntnisse in ihrem Berufsfeld nicht nur häufig nicht anzuwenden vermögen, sondern ihr berufsbezogenes theoretisches Wissen nach der Ausbildung relativ rasch vergessen ("Praxisschock"; Dann, Müller-Fohrbrodt & Cloetta 1981). Schlimmer noch: Viele Lehrer entwickeln *Anti-Theorie-Reflexe gegen ihre eigenen Berufswissenschaften*. Sie lesen keine berufswissenschaftliche Fachliteratur, besuchen kaum erziehungswissenschaftliche Fortbildungskurse und halten die pädagogische und psychologisch-didaktische Forschung für unergiebig. Dafür preisen nicht wenige von ihnen, wenn sie nach einigen Jahren Praxis nach den Quellen ihrer beruflichen Kompetenz befragt werden, die gereifte und selbst erworbene Berufserfahrung (vgl. Hirsch, Ganguillet & Trier 1988). Die Gründe für diese unbefriedigende Situation, die selber auch noch genauer untersucht werden müsste, sind vielfältig, und ich kann ihnen hier nicht im einzelnen nachgehen.

Ausgehend von der mangelnden Verhaltenswirksamkeit erziehungswissenschaftlicher Theorievermittlung in der Lehrerbildung möchte ich im folgenden einige Gedanken zum *Theorieunterricht* anstellen, zu seinen *Inhalten*, seinen *Vermittlungsformen* und *-bedingungen* sowie zu dem dahinter stehenden, uns allen bekannten Problemverhältnis von *Denken und Tun, Wissen und Handeln* bzw. von *Theorie und Praxis*. Ich werde meine Aussagen im wesentlichen an zwei Forschungsfeldern orientieren, von denen ich meine, dass in ihnen ein theoretisches und praktisches Potential für die Lehrerbildung steckt: Es sind dies Forschungsarbeiten über *Alltagstheorien von Lehrern* und die *Metakognitionsforschung*.

Die Frage nach der *verhaltenswirksamen Vermittlung didaktischer, pädagogischer und psychologischer Theorie* gehört zu den grundlegendsten Problemen einer *Didaktik der Lehrerbildung* (Reusser 1982a). Entgegen einer verbreiteten Auffassung steckt in der Frage jedoch mehr als das *praktische* Problem der *Quantität* und der *Organisation* der Theorie-Praxis-Bezüge in der Lehrerbildung. Die Frage der *theoretischen Bildung* des Lehrers tangiert das ganze Problemfeld der beruflichen Sozialisation: Wie wird Lehrerhandeln gesteuert? Wie erwerben Lehrende ihr handlungsleitendes professionelles Wissen und ihre berufsrelevanten Werthaltungen und Ueberzeugungen? Wie und unter welchen Bedingungen verändern und differenzieren sich diese Kognitionen? Dann stellt sich in diesem Zusammenhang auch die wichtige Frage, was überhaupt unter *Theorie* in der Lehrerbildung verstanden werden und wie sie vermittelt werden soll. Damit sind handlungs-, denk- und lernpsychologische Grundfragen nach dem Verhältnis von Wissen und Handeln bzw. nach der Veränderbarkeit habituellen Verhaltens durch Erfahrung und reflexives Problemlösen aufgeworfen.

ABHOLEN BEI DEN ALLTAGSTHEORIEN

Häufig suchen Didaktik-, Pädagogik- und Psychologielehrer in den von ihnen betreuten Lehrpraktika vergebens nach den Früchten ihres Theorieunterrichts, indem die Lehrstudenten Be-

griffe, die behandelt wurden, allenfalls explizieren, aber nicht in ihrem unterrichtlichen Handeln anzuwenden vermögen. Und es gibt ebenso diplomierte Lehrer, die kaum je auf das in der Ausbildung vermittelte berufliche Wissen zurückzugreifen. Dagegen lassen sich gelegentlich Anfängerstudenten beobachten, die ohne vermitteltes theoretisches Wissen expertenwürdige Lektionen halten. - Wie sind diese Tatbestände zu erklären?

Unter dem Titel *Naive* oder *Subjektive Theorien* (Wahl 1979; Dann 1983, 1989; Groeben, Wahl, Schlee & Scheele 1988) oder *Alltagstheorien von Lehrkräften* (Born, Kuster, Flückiger & Füglistner 1983; Füglistner 1984; Füglistner, Born, Flückiger & Kuster 1985) wurde in den letzten Jahren ein Forschungsprogramm entwickelt, das sich mit der Erfassung und Beeinflussung jener kognitiven Systeme beschäftigt, welche das Verhalten von Lehrenden gegenüber Lernenden steuern, und welche die Begründungsbasis für die Planung, Beobachtung sowie die nachgängige Bewertung von Unterricht abgeben. So versteht Füglistner (1983) unter Alltagstheorien von Berufsschullehrern "jene zu kognitiven Strukturen verbundenen Wissensbestände eines Handelnden, die er im Alltag zur Gestaltung seines Handelns bezieht" (6). In der Meinung einer Reihe von Autoren: Alltagstheorien oder Subjektive Theorien von Lehrern sind *lebensgeschichtlich erworbene, mehr oder weniger bewussteinfähige, relativ stabile, aber im Prinzip veränderbare, handlungsleitende kognitive Strukturen*.

Was lässt sich hinsichtlich der oben skizzierten Phänomene aus dem Forschungsansatz der Subjektiven Theorien sagen?

Wenn in der Lehrerbildung theoretisches, berufsbezogenes Wissen vermittelt wird, dann wird dieses häufig weder zum mitgebrachten Alltagswissen in Beziehung gesetzt noch durch Praxisanleitung und Einübung zu verhaltenssteuernden Wissensbeständen umgeformt. In der formalen Ausbildung zum Lehrer wird zwar durchaus didaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen erworben - und dieses bewährt sich durchaus auch in Schulprüfungen -, aber es wird im alltäglichen, auf Automatismen und Routinen angewiesenen unterrichtlichen Planen, Handeln, Analysieren und Bewerten unter Zeit- und Komplexitätsdruck nicht verwendet. An seine Stelle treten als handlungsleitende Kognitionen mehr oder weniger explizierbare, durch die eigene Lerngeschichte geformte Handlungs- und Bewertungsroutinen, die gegen Veränderung durch eine vom Handeln isolierte (auf blosser theoretischer Einsicht beruhender) Begriffsbildung im Pädagogik-, Psychologie und Didaktikunterricht relativ resistent sind. "Naturalente" unter Lehrer-Anfängern wären demnach solche Studenten, welche aus ihrer eigenen Erfahrung als Kinder, Geschwister, Jugendgruppenleiter und Schüler (von guten Lehrern?) ein Repertoire von tauglichen Lehrerroutinen und Interaktionsformen in die Ausbildung mitbringen.⁴

Ein ernsthaftes Problem der Lehrerbildung ist somit das Auseinanderklaffen bzw. die fehlende Integration oder Konsistenz von mitgebrachtem,

⁴ Dies ist nicht weiter verwunderlich, stellen doch die Grundformen des schulischen Lernens und Interagierens ebenso die Kulturformen des Lehrens und Lernens sowie des Miteinandergehens im Alltag dar (z.B. Erzählen, Erklären, Vorzeigen, Beobachten, Planen, Zuhören).

handlungswirksamem Alltagswissen und von zu erwerbendem, mit diesem Alltagswissen nicht unbedingt in Einklang stehendem professionellem Wissen. Darauf weisen auch empirische Untersuchungen hin.

Dann et al. (1987; zit. aus Dann 1989) konnten in einer Studie zum Thema "Aggression in der Schule" zeigen, dass die *Konsistenz* zwischen Subjektiver Theorie und Handeln bei erfolgreichen Lehrkräften deutlich grösser war als bei weniger erfolgreichen. Lehrkräfte, die mit Konfliktsituationen besser zurechtkamen, handelten in grösserer Übereinstimmung mit ihrer Subjektiven Theorie; sie wichen weniger davon ab, waren weniger sprunghaft in ihren Massnahmen und damit für die Schüler besser vorhersehbar. In dieses Bild der Studie passte auch, dass sich die erfolgreichen Lehrer ihrer Handlungsziele in der aktuellen Störungssituation klarer bewusst waren, Denken und Tun, Wissen und Handeln also besser in Einklang zu stehen scheinen, als bei ihren weniger erfolgreichen, sprunghaft und wenig planvoll vorgehenden Kollegen.

Was folgt aus diesen Befunden und Überlegungen für den Theorieunterricht in der Lehrerbildung? Füglistner (1984) und seine Gruppe haben in ihrer Forschungsarbeit über Alltagstheorien didaktische Elemente entwickelt und Konsequenzen für den theoretischen Unterricht gezogen (Born et al. 1983). Sie nennen ihr *didaktisches Prinzip "Abholen und Sich-Hinbegeben"* (Born et al. 1983) - mit den Stationen *sich hinbegeben, aufgreifen, anknüpfen, weiterführen* und *verwurzeln* (vgl. Füglistner 1984, 12ff). *Abholen* bedeutet dabei, dass bei einem Thema oder in einer Lern- oder Problemsituation der Wissensstand des Lerners erhoben und daran angeknüpft wird, um diesen "von seinem Wissensstand zum Lernziel zu führen" (Born et al. 1983, 241). Auf diese Weise - die Autoren haben mehrere konkrete "didaktische Modelle" entwickelt (a.a.O., 246ff) - wird bewusst dem Problem begegnet, dass das in der Ausbildung vermittelte berufliche Wissen nur dann handlungswirksam bzw. zur pädagogisch-didaktischen Handlungssteuerung herangezogen wird, wenn es vorgängig im vorhandenen Bestand an relevanten subjektiven Wissensstrukturen und Erfahrungen - eben den pädagogischen Alltagstheorien - verankert worden ist.

Dann (1989) kommt zu ähnlichen didaktischen Folgerungen, wenn er im Blick auf die Veränderung bzw. Verbesserung des Lehrerverhaltens sinngemäss folgende drei Prinzipien vorschlägt: (1) Die Aktivierung bzw. Rekonstruktion problem- oder situationsrelevanter Subjektiver Theorien; (2) deren Konfrontation mit neuem, effektiverem Wissen sowie (3) die Einübung bzw. Anwendung des neuen oder transformierten Wissens in relevanten Handlungskontexten.

Es stellt sich die Frage, ob sich das Prinzip des *Abholens* nicht mit einer Art psychologisch-didaktischer Formalstufe gleichsetzen und die Auffassung vertreten liesse, eine *Unterrichtsphase des Abholens* sei im Didaktik- und Pädagogikunterricht dem eigentlichen Begriffsaufbau im Sinne der Erhebung von Alltagstheorien jeweils vorzuschalten. Weder Dann noch Füglistner et al. setzen ihre mehr didaktischen Konzepte zu einer umfassenderen Theorie des Unterrichts in Beziehung. Dennoch scheint mir klar, dass Abholen in jedem Fall mehr bedeutet als ein dem "eigentlichen" Akt der Begriffsbildung "vorgeschaltetes" Erheben von Vorbegriffen. Das wird etwa daran deutlich, dass die Auffassung von Füglistner et al. auch eine "ethische Einstellung gegenüber dem Lerner als einem handelnden, mitverantwortlichen Partner in einem Lehr- und

Lernprozess" (Born et al. 1983, 244; Füglistner 1983) beinhaltet. Das Prinzip des Abholens wird so zu einer sowohl kognitionspsychologisch als auch ethisch (d.h. von einer Anthropologie des Lernalters her) begründeten, den Begriffsbildungsprozess als Ganzes⁵ umfassenden didaktischen Dimension erwachsenengerechten, an autonome und reflexive Lerner gerichteten Lehrens.

Neben den wichtigen Impulsen, welche die Erforschung Subjektiver Theorien im Hinblick auf die Verbesserung einer handlungstauglichen theoretischen Bildung des Lehrers zu liefern vermag, gibt es m.E. auch *Grenzen* dieses Konzeptes und damit einer Didaktik des Abholens in der Berufsbildung des Lehrers. Dazu drei Bemerkungen:

Einmal gilt es die keineswegs triviale Schwierigkeit zu bedenken, an handlungsleitende Kognitionen heranzukommen (vgl. Nisbett & Wilson 1977). Für welche Fälle verbal geäußelter Handlungsbegründungen und in der Selbstkonfrontation mit eigenem Unterricht formulierter "Theorien" kann beansprucht werden, dass es sich tatsächlich um handlungsleitende Kognitionen und nicht bloss um retrospektive Rechtfertigungen, Idealisierungen oder Rationalisierungen handelt? Das eigene Geprägtsein als Erziehende und als Lerner lässt sich weder mit einfachen didaktischen Techniken leicht bewusst machen, noch lassen sich tiefsitzende Verhaltensstrukturen ohne weiteres transformieren. Wer als Lehrerbildner die Alltagstheorien seiner Studierenden ernst nimmt, wird deshalb auch die Lernprozesse - und damit die Theorieverarbeitungsprozesse - betonen müssen, welche die Lehrergrundausbildung nicht zu leisten vermag, und welche deshalb der Lehrerfortbildung und vor allem der lebenslangen, berufsbegleitenden Reflexion der eigenen Lehrpraxis überantwortet werden müssen.

Als zweites stellt sich mir eine Frage der Begrifflichkeit (oder ist es bloss eine solche der Benennung?): Ist es sinnvoll, berufsbezogenes Wissen von Lehrern *generell* als *Alltags-Theorie* zu bezeichnen bzw. die Lehrerberufsbildung bloss als *Weiterentwicklung Subjektiver Theorien* aufzufassen, unter Berufung auf die (berechtigte) Forderung, das Berufswissen müsse zur *handlungsleitenden Theorie des beruflichen Alltags* werden? - Ich meine, Lehrerbildung müsse immer auch *Verändern* und *Hinführen auf Neues*, dies im Bewusstsein, dass das *professionelle Wissen* des Lehrers (als *gelebtes und explizierbares* pädagogisches und psychologisch-didaktisches Handlungs-, Reflexions- und Bewertungswissen) in wesentlichen Teilen nicht von Anfang an (implizit, quasi naiv) vorhanden ist, sondern allererst *aufgebaut* werden muss. Dies ändert nichts daran, dass man die Alltagstheorien von Lehrerstudenten als Ankerpunkte des Theorieunterrichts ernst nehmen muss - auch wenn, oder gerade *weil* Alltagstheorien oftmals unangemessene handlungsleitende Kognitionen darstellen. ⁶

⁵ Gemeint ist eine reflexive Dimension, die den didaktischen Prozess von der Problemerkennung über den Begriffs- und Handlungsaufbau bis zur einübenden Anwendung durchdringt.

⁶ Vgl. demgegenüber Füglistners optimistischere Sicht, nach welcher "Alltagstheorien keineswegs untaugliche, primitive Theorien (sind), die man beiseite schaffen und durch besseres er-

Lehrerbildung soll immer wieder Schritte des Abholens im Sinne der Bewusstmachung Subjektiver Theorien vollziehen und auf die Verankerung von vermittelten Einsichten im gelebten Verhaltensrepertoire der Lehrerstudenten achten. Aber zur beruflichen Identität gehört mehr als das Bewusstsein der eigenen handlungsleitenden Kognitionen. Es gehört dazu ein professionelles Wissen, das in der Weite und im begrifflichen Anspruch - *als handlungsbegleitendes Reflexionswissen* - immer auch über die eigene Handlungskompetenz hinauszudeuten vermag.

Dies führt mich zu einer letzten Frage, welche auch von Margret Buchmann (in diesem Heft) gestellt wird. Angesichts vieler Elemente unserer schulischen Lern(un)kultur und angesichts der didaktischen Rituale, die in unseren Schulen gepflegt werden, ist nämlich zu fragen, ob es nicht auch sinnvoll, ja notwendig wäre, mit einigen Erfahrungen und Theorien zu brechen. Vielleicht lassen sich gerade grundlegende, in Schulen gemachte Erfahrungen nicht organisch, sozusagen bruchlos weiterentwickeln, sondern es bedarf des Bruches mit ihnen und somit eines Neubeginns durch das Aufzeigen von Alternativen. Abholen und weiterentwickeln implizieren Kontinuität, welche auch hemmend sein kann - hemmend hinsichtlich des bewussten Aufbaus von Spannungen zwischen Bestehendem und Neuem, aber auch im Sinne der Verhinderung notwendiger Brüche und Konflikte, weil es die organische Weiterentwicklung sucht, wo ein Neuanfang vielleicht unabdingbar wäre.

Das Thema "Alltagstheorien von Lehrern" berührt das Verhältnis von Theorie und Praxis in zentraler Weise, geht es doch um die fundamentale intrapsychische Beziehung zwischen Denken und Tun, zwischen eigenem Geprägtsein als Lernendem und Handelndem und der Möglichkeit, durch reflexive Theorieaneignung sowie durch Einübung neuer Verhaltensmuster sein Lehr- und Interaktionsverhalten zu verbessern. - Die Metakognitionsforschung zielt in eine ähnliche Richtung; von ihrem Beitrag zu einer handlungswirksamen theoretischen Bildung des Lehrers ist im folgenden Kapitel die Rede.

DAS LERNEN UND DENKEN VON SCHÜLERN VERSTEHEN LERNEN

Lehrerinnen und Lehrer sollen Experten des Lernens und Problemlösens werden. Wenn von Lehrenden als wichtige *pädagogische* Qualifikation die Fähigkeit gefordert wird, sich in den Schüler *empfinden* oder *hineinversetzen* zu können, so muss dies in ganz besonderem Masse für sein *Lernen und Denken* gelten. Nur wer die Fähigkeit erwirbt, *Lernprozesse aus der Perspektive des Schülers zu betrachten*, ist in der Lage, davon ausgehend auch sein didaktisches Handeln zu planen. Ich erachte es als eines der wichtigsten Ziele der Didaktik und der Pädagogischen Psychologie, dass Lehrende durch ihre Aus- und Fortbildung die Grundfunktionen des Lernens, Denkens und Problemlösens gründ-

setzen müsste. Ganz im Gegenteil, sie sind die im Alltag tauglichen und vom Handelnden bezogenen Theorien" (1984, 6).

lich verstehen lernen und damit zu *Experten* in der Beobachtung, Auslösung und begleitenden Steuerung dieser Prozesse bei ihren Schülern werden.

Nach meiner Erfahrung wissen aber auch erfahrene Lehrkräfte häufig nur *wenig - viel zu wenig* - über die bei ihren Schülern ablaufenden kognitiven Prozesse. Als Erwachsene haben sie Prozesse (die ihnen teilweise einmal durchaus bewusst waren) wie das sinnverstehende Lesen eines Textes, das Verstehen eines Bildes, das Lösen einer Textrechnung und viele inhaltliche Verstehensprozesse der Aneignung von Sachinhalten längst automatisiert und "vergessen". Dadurch sind sie nicht mehr in der Lage, die subtilen Probleme und Fehlverständnisse ihrer Schüler, die Vor- und Zwischenstufen ihrer Verstehens- und Problemlöseprozesse zu erkennen bzw. diese in ihre lernfunktionalen Bestandteile zu zerlegen. Kurz, es fehlt ihnen der geschulte Blick für die Makro- und Mikrostrukturen des individuellen Lernens und Problemlösens. Vor allem für schwächere Schüler, die bei fast jedem Stoff teils erhebliche Lernschwierigkeiten haben, und für Anfänger, die die *verständnisvolle* Hilfe des Lehrers so dringend brauchen, ist dies ein gravierendes Handicap.

Bis vor etwa zwanzig Jahren hat die Lern- und Denkpsychologie zu den *inhaltlichen* Prozessen des Lernens und Problemlösens nur wenig zu sagen gehabt. Kognitive Prozesse wurden mit Hilfe von relativ allgemeinen Prinzipien und Mechanismen beschrieben. Seit jedoch die *Wissenspsychologie* (vgl. Aebli 1980/1981), vor allem in Verbindung mit der *Kognitiven Wissenschaft* (Cognitive Science; Gardner 1985), in den siebziger und achtziger Jahren zur Blüte gelangt ist, hat sich das Bild gerade mit Bezug auf die höheren kognitiven Prozesse grundlegend geändert: Inhaltliche Wissens- und Denkprozesse bei Novizen und Experten, die kognitive Simulation von Verstehens- und Problemlöseprozessen mit Hilfe des Computers, das Nachdenken über das eigene Denken, Wissen und Lernenlernen, über die eigene Motivation, über sich selbst und die damit zusammenhängenden Fragen der Identität - sie alle sind als Themen der Kognitiven Psychologie heute ebenso aktuell wie die Rückkehr von Introspektion, Reflexion und Lautem Denken als wichtigen methodischen Instrumenten der Phänomenbeschreibung und Theoriebildung.

Für das *Curriculum der Lehrerbildung* sind vor allem zwei Strömungen in der gegenwärtigen Kognitiven Psychologie vielversprechend: Die *Metakognitionsforschung*, welche das traditionsreiche Thema der *formalen Bildung* in die pädagogisch-didaktische Diskussion zurückgebracht hat, und die *Experten-Novizen-Forschung*, welche dazu beigetragen hat, bereichsspezifische Wissensprozesse, z.B. solche des Verstehens von Texten, von physikalischen Sachverhalten oder des Lösens mathematischer Textaufgaben, genauer zu verstehen. Ich kann hier aus Raumgründen nur auf die Metakognitionsforschung eingehen.

Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. Metakognition meint dasjenige Wissen und Können eines Menschen, das sich auf das eigene Gedächtnis, das eigene Lernen und Problemlösen bezieht (vgl. Weinert & Kluwe 1984 für einen Ueberblick). Das Kernproblem der von Flavell um 1970 inspirierten und unterdessen zu einem der grössten Forschungsprogramme der Psychologie gewordenen *Metakognitionsforschung* lässt sich in einer Formulierung von

Weinert (1989) in die Frage fassen: "*Lernen wir besser, wenn wir wissen, wie wir besser lernen?*" Etwas spezifischer ausgedrückt: Inwieweit ist es möglich, durch den Erwerb von *psychologischem Wissen* über das *Gedächtnis* und die *Prozesse des Lernens und Problemlösens* (sog. *deklarativem* metakognitivem Wissen) und durch den Erwerb eines entsprechenden *Strategieinventars* von Einprägungs-, Planungs-, Ueberwachungs-, Korrektur-, Diagnose- und Bewertungsfertigkeiten (sog. *prozeduralem* metakognitivem Wissen), die allgemeine Lernkompetenz und die Lern- und Verstehensleistungen in konkreten Realitätsbereichen effektiv und dauerhaft positiv zu beeinflussen? ⁷

Die pädagogisch-didaktischen Implikationen der Metakognitionsforschung sind offensichtlich: Es geht darum, den Lernenden *soweit wie möglich* zu einem Experten seines eigenen Lernens, Verstehens und Problemlösens und damit zu einem *autonomen Lerner* zu machen, der sein Lernen und Verstehen kompetent und selbständig organisiert, steuert, überwacht und prüft. Was die Metakognitionsforschung für Lehrende und Lernende gleichermaßen interessant macht ist, dass sie die Probleme des Lernens, des Problemlösens und des Gedächtnisses in der handlungsnahen Begrifflichkeit *des Lernens von Strategien* beschreibt und Hinweise zu geben vermag, unter welchen Bedingungen und auf welche Weise Lernstrategien erworben bzw. beim Lernenden bereits vorhandene Strategien verbessert werden können.

Allerdings: Bei allen teils beachtlichen Erfolgen, die die Metakognitionsforschung verzeichnen kann, sollten zwei fundamentale Punkte beachtet werden. Erstens: Lernen lernt man nicht über Nacht, und auch ein Experte wird man nicht von heute auf morgen. Die Ausbildung sowohl allgemeiner als auch spezifischer Lernstrategien und Problemlösefähigkeiten ist eine *Aufgabe der ganzen Schulzeit*. Kurzfristige Trainings bringen höchstens kurzzeitige, hochspezifische, kaum generalisierbare und meist instabile Effekte.⁸ Zweitens: Metakognitive Strategien sind nur dann dauerhaft wirksam, wenn sie in *enger Verbindung mit bereichsspezifischem Wissen oder Sachwissen* (also den *Schulfächern*) gelehrt werden. Das heisst, *es gibt kein effektives Lernenlernen ausserhalb der Vermittlung fachlicher Inhalte*. Zwar gibt es relativ viele allgemeine Strategien des Planens, der Fehlerdiagnose, des Ueberwachens und Bewertens von Verstehensprozessen, die recht leicht lernbar und auch recht breit nutzbar sind. Dies allein ist ermutigend und für den Unterricht bereits sehr wichtig.⁹

⁷ Mit der Metakognitionsforschung ist die alte Frage der *formalen Bildung*, des Lernenlernens und Denkenlernens erstmals *empirisch* gestellt worden (vgl. Reusser 1989, 144ff).

⁸ Darum nützen auch die verbreiteten Blockkurse zur *Lerntechnik*, die von Mittel- und Berufsschülern immer wieder verlangt werden, praktisch nichts, und ebenso verhält es sich mit sogenannten Intelligenztrainings oder dem Training des logischen Denkens.

⁹ Allein schon wegen diesen eher allgemeinen Lernstrategien lohnt sich vermutlich der Aufbau eines bescheidenen metakognitiven Wissens- und Fertigkeiten-Repertoires bereits beim Primarschüler. Zumindest kann die wichtige Idee der *Selbststeuerung* beim Lernen durch diese Strategien deutlich gemacht werden.

Aber diese relativ allgemeinen, bereichsunspezifischen Strategien eignen sich nicht zur Bewältigung *inhaltlich anspruchsvoller Aufgaben*.¹⁰ Hier braucht es *Fachwissen, bereichsspezifisches Wissen*. Ohne solides Fachwissen gibt es keine Expertise und kein effektives Problemlösen. Man ist deshalb in den letzten Jahren dazu übergegangen, Strategien der Selbststeuerung des Lernens und Problemlösens nur noch *integriert zu vermitteln*, d.h. eingebettet in die Vermittlung bestimmter fachlicher Realitätsbereiche wie Textverstehen, Physikaufgaben lösen, Mathematiklernen usw. Dass sich mit dieser Methode die *bereichsspezifischen metakognitiven Kompetenzen* wirksam verbessern lassen, scheint schon jetzt klar. Wieweit sich aber *generell nutzbare und transferierbare Strategiegewinne* erzielen lassen, bleibt immer noch offen.

Nun stellt sich natürlich die Frage, was wir von all dem in der Lehrerbildung und allenfalls in der Schule brauchen können. Lassen sich in der Schule und in der Lehrerbildung Grundfertigkeiten des selbstgesteuerten oder autonomen Lernens erwerben? Auch wenn uns die Metakognitionsforschung und die damit verbundene Wissenspsychologie keine einfachen Verfahren für einen anstrengungslosen Wissenserwerb und auch keine Rezepte für eine generelle Steigerung der Lern- und Denkfähigkeit liefern¹¹, lohnt es sich als Lehrerbildner, die Metakognitionsforschung zu verfolgen.

Mittlerweile existieren bereits mehrere *pädagogisch-didaktische Vermittlungskonzepte* für metakognitive Strategien und Inhalte, die sich auch im Unterricht anwenden lassen, und die dem Ziel des *autonomen Lernens* dienen. Praktisch haben alle diese Konzepte mit Selbstreflexion, Introspektion, Lautem Denken oder Verbalisieren zu tun, und einige von ihnen mit dem Einüben von Strategien.¹² Darunter finden sich einerseits *relativ allgemeine* Strategien der Selbststeuerung, des selbständigen Anpackens einer Aufgabe, des Planens einer Handlung oder einer Problemlösung, der Verstehensprüfung, der Informationsbeschaffung, des Uebens, des Auswendiglernens, der Prüfungsvorbereitung und andererseits mehr *spezifische Strategien* des Verstehens einer Geschichte, des Lösen einer mathematischen Textaufgabe, des Zusammenfassens eines Textes, des Protokollierens eines Vortrages. Für all diese Strategien gilt jedoch der Grundsatz, dass der Lehrer sie nicht effektiv vermitteln kann, wenn er sie nicht selber als flexible Routinen beherrscht, ihren Aufbau und ihre Auslöse- bzw.

¹⁰ In einer die Forschungslage treffend zusammenfassenden Formulierung von Siegler (Weinert 1989): *Je allgemeiner eine Strategie nutzbar ist, umso weniger leistet sie bei der Lösung/Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben in einem inhaltsreichen Gebiet.*

¹¹ Die Metakognitionsforschung hat im Gegenteil und erstmals mit *empirischen Mitteln* zeigen können, weshalb es keine einfache Lernfähigkeit und kein einheitliches Training des Lernenlernens gibt.

¹² Eines der interessantesten Konzepte ist das *reziproke Lehren* (reciprocal teaching). Es handelt sich um ein strukturiertes Unterrichtsgespräch, in dem die Schüler abwechslungsweise die Lehrerrolle übernehmen und so den aktiven strategischen Umgang mit Sachtexten lernen und üben (vgl. Aeschbacher 1989).

Anwendungsbedingungen kennt. Ein didaktischer Weg, um die ins "Kognitive Unbewusste" abgesunkenen Strukturen von längst erworbenen Strategien *für den Lehrer* sichtbar zu machen, ist die *kognitive Selbsterfahrung als Lautes Denken oder als Introspektion*. Beck, Bomer & Aebli (1986) haben die kognitive Selbsterfahrung oder *kognitive Empathie* zum Gegenstand einer Studie gemacht, die einer alten Formel der Psychologie folgt: Von der Selbsterfahrung und reflektierten Selbstbeobachtung zur Beobachtung und zum Verstehen fremden kognitiven Verhaltens.¹³

In der *Interventionsstudie* liessen die Autoren Lehrer als Versuchspersonen mathematische Textaufgaben laut denkend lösen, und zwar ähnliche Aufgaben, wie sie auch von Schülern gelöst wurden. Die auf Video aufgenommenen Laut-Denk-Protokolle wurden anschliessend den Lehrern mit der Aufforderung vorgespielt, sie zu kommentieren. Dabei half der Versuchsleiter, die gemachten Beobachtungen begrifflich zu fassen und zu systematisieren. Nach dieser doppelten Selbsterfahrung Gelegenheit (Introspektion / Lautes Denken und Selbstkonfrontation) prüften die Autoren den Erfolg der Intervention, indem sie den Versuchspersonen einen Videofilm, der einen Schüler beim Lösen einer Textaufgabe zeigte, zur Beobachtung und Deutung vorspielten. Dann wurden die Beobachtungsprotokolle analysiert. Im Verhältnis zu einer Kontrollgruppe von Lehrern, denen ein Stück Problemlösewissen in Referatsform dargeboten wurde, zeigte sich für die Lehrer der Versuchsgruppe, dass diese das Problemlöseverhalten ihres Video-Schülers insgesamt in differenzierteren Begriffen zu analysieren vermochten.

Kognitive Selbsterfahrung als didaktisches Verfahren in der Lehrerbildung dient nicht nur der Sensibilisierung für eigenes und fremdes Problemlöseverhalten, sondern auch der Vermittlung von psychologischem Wissen über das Lernen und Problemlösen. Das ist *mehr als die bloss gründliche theoretische Aneignung von psychologischer Theorie*. Mit den eingangs erwähnten Verfahren des Anknüpfens an die Alltagstheorien von Lernenden verbindet die Kognitive Selbsterfahrung, dass auch hier Vorwissen und habituelle Elemente beim Lernenden aktiviert, im Selbstkonfrontationsgespräch weiterentwickelt und auf den Begriff gebracht werden.

EINIGE SCHLUSSFOLGERUNGEN

1. Es genügt in der Lehrerbildung nicht, sich erziehungswissenschaftliche und didaktische Erkenntnisse bloss theoretisch - wie gründlich und kritisch auch immer - anzueignen. Das Anknüpfen im Theorieunterricht an Alltagstheorien sowie die exemplarische kognitive Selbsterfahrung von Grundprozessen stellen Methoden der Vermittlung psychologisch-didaktischer Theorie dar, die angehenden Lehrerinnen und Lehrern helfen können, ihr berufstheoretisches Fachwissen ins eigene Verhalten zu integrieren und mit ihrem beruflichen Handeln in Übereinstimmung zu bringen.

¹³ "Damit der Lehrer die Problemlöseprozesse eines Schülers versteht, muss er sich beobachtend in den Schüler einfühlen können ... Er muss sich in das Problemlösen des Schülers "eindenken". Dieses Mitvollziehen der kognitiven Prozesse und der metakognitiven Verfahren ... die der Schüler vollzieht, bezeichnen wir als *kognitive Empathie*"(306).

2. Die psychologischen Grundprozesse des Lernens, Denkens, Wissens und Problemlösens gehören zum curricularen Kern jeder Lehrerausbildung. Deshalb sollte der Lehrer zu ihnen ein *theoretisches*, d.h. ein *reflektierendes Verhältnis* entwickeln. Die Ausbildung der Lehrer sollte sich - als didaktisch-erziehungswissenschaftliche und als fachbezogene Ausbildung - gründlich mit diesen Prozessen beschäftigen. Dazu gehört, dass der angehende Lehrer - wie dies Aebli (1987) für jeden Lerner empfiehlt - neben dem Kennenlernen und der Fortentwicklung der Prozesse des eigenen Lernens eine klare Vorstellung davon erwirbt, wie Lernprozesse *idealerweise* ablaufen. Da es den idealen Lernprozess nicht gibt, ist die Kooperation mit den Fachdidaktiken, welche sich mit den *fachspezifischen* Grundprozessen des Lernens beschäftigen, unerlässlich.

3. Wir möchten in unseren Schulen Kinder zu selbständigen Lernern und aufgeklärten Denkern erziehen. Wenn es uns mit einer Kultur des *autonomen Lernens und Problemlösens* ernst ist, so müssen wir diese auch schon als *didaktische Kultur in der Lehrerbildung* pflegen. Dies rechtfertigt aber weder die in den letzten Jahren systematisch betriebene Abwertung des Lernziels *Wissen*, noch bedeutet es die Abdankung der *Lehrerrolle*.¹⁴ Im Gegenteil: Wer die Forschungsarbeiten der letzten zehn Jahre zum Lernenlernen (Metakognition) und zum Wissen von fortgeschrittenen Lernenden bzw. Experten ernst nimmt, bemerkt nicht nur die *fundamentale Bedeutung des Wissens als der wichtigsten Bedingung für die Problemlösefähigkeit in jedem anspruchsvollen Gebiet*, er wird sich auch der nach wie vor zentralen Rolle bewusst werden, die dem Lehrer bzw. der Lehrerin bei der *Anleitung zum Wissen und Denken* zukommt.

4. *Gute Praxis ist immer reflektierte Praxis, und Reflexion heisst Theoretisieren*. Worauf es im Theorieunterricht der Lehrergrundausbildung also vor allem ankommen sollte, ist die Pflege und Verwurzelung einer *Reflexionspraxis* gegenüber dem eigenen beruflichen Denken und Handeln; man könnte auch sagen, einer *Haltung des Theoretisierens* und des *Verstehenwollens*.¹⁵

¹⁴ Leider gibt es um die Kultur des autonomen Lernens viele Missverständnisse. So unter anderem in der verbreiteten Auffassung, dass in ihr die Lehrerin oder der Lehrer als prägende, strukturierende und steuernde Instanz immer stärker in den Hintergrund trete. Ich vermute diesen Geist etwa dort am Werk, wo Schüler und Lehrerstudenten fast nur noch in Gruppen arbeiten, wo der Stoff aus Büchern erarbeitet wird, wo im Klassenunterricht nur fragend-entwickelnd-diskutierend (etwa im Sinne des Negativbildes von Grell) vorgegangen wird, und wo der Lehrer bloss noch in der Rolle des Supervisors und Lernberaters auftritt.

¹⁵ Trier (in diesem Heft) spricht von einem *Habitus der Reflexionspraxis des Lehrers über sein eigenes Handeln und seine Wirkungen*. - Und der Didaktiker Paul Heimann schrieb einmal mit Bezug auf die didaktische Ausbildung von Lehrern: "Es sind nicht Theorien, sondern es ist das Theoretisieren zu lehren" (zit. aus Reusser 1982a).

5. Sollen die hier genannten Ziele verwirklicht werden, müssten allerdings auch die *Rahmenbedingungen* eine Verbesserung erfahren.¹⁶ Ich denke hier vor allem an zwei Dinge: Erstens an die Bereitstellung *substanzieller* Aus- und Fortbildungsangebote nicht nur für Allgemeindidaktiker, Pädagogik- und Psychologielehrer, sondern auch für Fachdidaktiker und Praxislehrer. Ein Teil (aber nur ein Teil) dieser Aus- und Fortbildung müsste seminarintern erfolgen, um ein gegenseitiges "Abholen" unter Kollegen zu ermöglichen sowie der *Zersplitterung der Theorieverständnisse*, wie sie vor allem in den Fachdidaktiken an einigen Lehrerbildungsinstitutionen (sehr zum Schaden der Lehrerstudenten) praktiziert wird, entgegenzuwirken. Zweitens müssten vielerorts die Pensenstrukturen der Seminarlehrer verändert werden, so dass diese ihre Aufgaben als Theorielehrer mit Praxisbegleitung wahrnehmen können.¹⁷

All dies setzt aber noch etwas weiteres voraus: nämlich ein *Berufsbildungskonzept*, in welchem die Theorie-Theorie- und die Theorie-Praxis-Bezüge einer Lehrerbildungsinstitution unter handlungspsychologischen Gesichtspunkten durchdacht sind (Reusser 1982b). Dazu muss man allerdings von der Idee wegkommen, dass es sich beim Problem des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung vor allem um ein *organisatorisches* Problem der Quantität und der Anordnung von Lehrpraktika handle. Theorie und Praxis, Denken und Tun, Verstehen und Danach-Handeln bilden in erster Linie eine *handlungs- und denkpsychologisch* zu begreifende Einheit.¹⁸ Von ihr verstehen wir erst allmählich, wie sie sich in reflexiven und handelnden Subjekten ausbildet, und wie sie beeinflusst werden kann. Was sich aber schon jetzt sagen lässt ist, dass die Realisierung der notwendigen Theorie-Praxis-Bezüge und damit der Lehr-Lernstrukturen an einer Lehrerbildungsinstitution den Einbezug aller Partner in den Lernprozess, also auch der Studierenden, erfordert.

Die beim angehenden Lehrer angestrebte professionelle Haltung der Reflexion wird letztlich vermutlich nur dort entstehen, wo auch die Institution selber ein theoretisches oder reflexives Verhältnis zu sich selber bzw. zu ihren Ausbildungskonzepten pflegt, und wo der Lernende in diese Reflexion einbezogen und ernst genommen wird - ernst genommen als ein reflektierendes Subjekt,

¹⁶ Vieles lässt sich in der Lehrergrundausbildung allein nicht verwirklichen, nicht weil sie zu kurz ist, sondern weil es Probleme der Berufsbildung gibt, zu deren theoretischer Aufarbeitung eine längere Praxiserfahrung notwendig ist. Die Lehrerbildung sollte deshalb grundsätzlich als eine gegliederte Einheit von Grundausbildung und (lebenslanger) Fortbildung gesehen werden.

¹⁷ Auch das gehört zur Verbesserung des Curriculums: dass ein Theorielehrer nicht mehr als 12 bis 15 Lektionen "Theorie" unterrichtet, damit er für die Praxisbezüge genügend Zeit hat.

¹⁸ Fasst man das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis als ein handlungspsychologisches zwischen Denken und Tun, verliert auch die Rede von einem Graben oder Gegensatz zwischen Theorie und Praxis ihren Sinn. Jeder Handelnde, der über sein Handeln nachdenkt, besitzt eine Theorie. Es gibt keine Praxis ohne Theorie, nur verschiedene (alltags)theoretische Beschreibungen und Bewertungen derselben Praxis.

welches nicht nur Verstehen will, sondern auch die Kohärenz sucht zwischen seinem Verstehen und seinem Tun.

Literatur

- Aebli,H.(1980/1981) *Denken. Das Ordnen des Tuns*. Stuttgart: Klett. Aebli,H.(1987) *Grundlagen des Lehrens*. Stuttgart: Klett. Aeschbacher,U.(1989) "Reziprokes Lehren". Eine amerikanische Unterrichtsmethode zur Verbesserung des Textverstehens. *Beiträge zur Lehrerbildung* 2,194-204. Beck,E., Borner,A. & Aebli,H.(1986) Die Funktion der kognitiven Selbsterfahrung des Lehrers für das Verstehen von Problemlöseprozessen bei Schülern. *Unterrichtswissenschaft*,3,303-317. Born,R., Kuster,H., Flückiger,V. & Füglistner,P.(1983) Teilnehmendes Lehren - mitgestaltendes Lernen. In L. Montada, K. Reusser & G. Steiner (Hrsg.) *Kognition und Handeln*. Stuttgart: Klett. Dann,H.-D.(1983) Subjektive Theorien: Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts. In L. Montada, K. Reusser & G. Steiner (Hrsg.) *Kognition und Handeln*. Stuttgart: Klett. Dann,H.-D.(1989) Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerbildung*,2,247-254. Dann,H.-D., Müller-Fohrbrodt,G. & Cloetta,B.(1981) Sozialisation junger Lehrer im Beruf: "Praxischock" drei Jahre später. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*,13,251-262. Dann,H.-D., Tennstädt,K.-Ch., Humpert,W. & Krause,F.(1987) Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrer/-innen bei Unterrichtskonflikten. *Unterrichtswissenschaft*, 15, 306-320. Füglistner,P.(1983) Unterricht als "didaktische Handlungssituation": Zur Genese und Funktion eines Arbeitsbegriffs. In L. Montada, K. Reusser & G. Steiner (Hrsg.) *Kognition und Handeln*. Stuttgart: Klett. Füglistner,P.(1984) Sich Hinbegeben und Abholen - von der Forschungsmethode zum didaktischen Prinzip. *Beiträge zur Lehrerbildung*,1,3-18. Füglistner,P., Born,R., Flückiger,V. & Kuster,H.(1985) *Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln*. Bericht über ein Nationalfondsprojekt. Bern. Gardner, H. (1985) *The mind's new science*. New York: Basic Books. Groeben,N, Wahl,D.,Schlee,J. & Scheele,B.(1988) *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Theorie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke. Hirsch,G., Ganguillet,G. & Trier,U.P.(1988) *Einstellungen, Engagement und Belastung des Lehrers - ein lebensgeschichtlicher Ansatz*. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Klafki, W. (1963) *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz. Krapp,A. & Heiland,A.(1986) Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In B. Weidenmann & A. Krapp (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie*. München/Weinheim: Urban & Schwarzenberg. Müller,F. (1975)(Hrsg.) *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius. Müller, F. (Professionalisierung - eine Rückschau auf Wurzeln und Wesen des LEMO-Berichtes. *Beiträge zur Lehrerbildung*,1,11-18. Nisbett,R. & Wilson,T. (1977) Telling more than we can know. *Psychological Review*,84,231-259. Reusser,K.(1982a) Vom Phänomen zum Begriff - vom Begriff zur Handlung. Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung, Nullnummer*,4-16. Reusser, K. (1982b) Die Reform der Lehrerberufsbildung im Kanton Bern. Berufsbildungskonzept und Seminarlehrauftrag. *Zeitschrift für Bildungsforschung und Bildungspraxis*,3,273-288. Reusser, K. (1989) Verstehen lehren - Verstehen als psychologischer Prozess und als didaktische Aufgabe. *Beiträge zur Lehrerbildung*,7,131-147. Wahl,D.(1979) Methodische Probleme bei der Erfassung handlungsleitender und handlungsrechtfertigender subjektiver psychologischer Theorien von Lehrern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*,11,208-217. Weinert,F.E. & Kluwe,R.W.(1984)(Hrsg.) *Metakognition, Motivation und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer. Weinert,F.E.(1989) *Verstehen lernen und das eigene Lernen Verstehen*. Vortrag am Symposium "Verstehen Lehren" an der Universität Bern. Februar 1989.

SCHWERPUNKT
"IMPROVING EDUCATION BY IMPROVING TEACHER EDUCATION"
 (Internationales Kontaktseminar,
 28.-30. Juni 1989, Zürich)

Editorial	<i>Peter Füglistner, Kurt Reusser, Fritz Schoch</i>	330
Einleitung	<i>Gerhard Fatzer, Hans Gehrig</i> Inhalt und Aufbau des Kontaktseminars	331
Einführung	<i>Gerhard Fatzer, Hans Gehrig</i> Aspekte des amerikanischen Bildungswesens	333
Uebersichten	<i>Anton Strittmatter</i> Der seminaristische Weg der Primarlehrer- ausbildung - Begründungen, Mythen und Entwicklungslinien	340
Zur Situation der Lehrerbildung in der Schweiz	<i>Anton Hügli</i> Die Basler Lehrerbildung und das Problem der Einheit des Lehrerberufs	349
	<i>Hans Gehrig</i> Ansätze zu einer Gesamtkonzeption der Lehrerbildung	355
Zur Situation der Lehrerbildung in den USA	<i>Robert L. Sinclair</i> Ziele für die Verbesserung der Lehrerausbildung und der Schulentwicklung in den USA	363
Schwerpunkt 1	<i>Robert L. Sinclair</i> Das Letzte zuerst: Verwirklichung der Chancengleichheit durch Verbesserung der Bedingungen für marginale Schüler	367
Schulentwicklung und Lehrerbildung	<i>Uri Peter Trier</i> Schulforschung und -Entwicklung in der Schweiz: Folgerungen für die Lehrerbildung	380
Schwerpunkt 2	<i>William E. Schall</i> Zusammenarbeit als Voraussetzung für die Vorbereitung besserer Lehrer - Aspekte des Theorie-Praxis Bezuges	393
Der Theorie-Praxis- Bezug	<i>Peter Wanzenried</i> Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung	400