

Reusser, Kurt

## Vom Phänomen zum Begriff - vom Begriff zur Handlung. Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung

*Beiträge zur Lehrerbildung* (1982) 0, S. 4-16



Quellenangabe/ Reference:

Reusser, Kurt: Vom Phänomen zum Begriff - vom Begriff zur Handlung. Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung - In: *Beiträge zur Lehrerbildung* (1982) 0, S. 4-16 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-130516 - DOI: 10.25656/01:13051

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-130516>

<https://doi.org/10.25656/01:13051>

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE- 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

Theorie ohne Praxis ist leer  
- Praxis ohne Theorie ist blind

## VOM PHÄNOMEN ZUM BEGRIFF - VOM BEGRIFF ZUR HANDLUNG

Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung

Kurt Reusser

### 1. EINLEITUNG

Wer angehende Lehrer auf ihren Beruf vorbereitet, kennt vielleicht mehr als andere Ausbildungswege die vielfältigen Schwierigkeiten hinsichtlich der Vermittlung theoretischer und praktischer Grundlagen zur Bewältigung einer Berufsaufgabe. Die in der Pädagogik nicht unbestrittene Leitvorstellung der Professionalisierung der Lehrerausbildung (DÖRING 1980), also des nach erziehungswissenschaftlichen Kriterien und Gütemassstäben planbaren und lehrbaren beruflichen Handelns, zeigt, wie schwer sich Pädagogik und Didaktik tun mit der Vermittlung von pädagogischem Sehen und Denken einerseits und erzieherischem Handeln andererseits. So gewinnen - im Zuge der jüngst sich deutlicher artikulierenden antiaufklärerischen "Tendenzwelle" und dem allseits vernehmbaren Ruf nach mehr "Mut zur Erziehung" - vielerorts wiederum wissenschaftsfeindliche und atheoretische Haltungen an Boden.

An der Leitidee einer professionalisierten Lehrerausbildung Anstoss nehmen kann aber nur derjenige, welcher über ein enges (positivistisch-technologisches) Verständnis von Wissenschaft verfügt. Wer unter Erziehungswissenschaft die Vielfalt und den Reichtum pädagogischer Denkkultur versteht, wird an der wissenschaftsorientierten Erzieherausbildung festhalten, und er wird die Pädagogik als Geschichte und Wissenschaft gerade aufsuchen in der Vielfalt ihrer Selbstverständnisse (vergleiche etwa NICOLIN 1969; LASSAHN 1974; RÖHRS 1979). Er wird die Wissenschaft (von gestern!) sogar wiederfinden in den naiven Theorien des Alltagsdenkens von Seminaristen, und er wird im Fundus der Pädagogik als Wissenschaft die Quellen erkennen, ohne welche eine fraglos notwendige pädagogische Ortsbestimmung der Gegenwart nicht möglich ist.

Das die folgenden Ueberlegungen leitende Verständnis einer Didaktik der Lehrerbildung umfasst im engeren Sinne die Didaktik und Lernorganisation der erziehungswissenschaftlichen Fächer (Allgemeine Didaktik, Pädagogik, Psychologie, Schultheorie) einschliesslich der Didaktik der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken; im weiteren Sinne umfasst eine Didaktik der Lehrerbildung auch den institutionellen Rahmen, insbesondere die implizite Lern- und Sozialpsychologie, welche für das Bildungsklima in der Ausbildung sowie für das Verständnis von Schule und Erziehung bei den angehenden Lehrern vermutlich ebenso prägend ist wie das Bildungsgeschehen im Einzelfachbezug. Grosse Bedeutung - und ich meine es handle sich hier sozusagen um den Kern einer Didaktik der Lehrerbildung - kommt dabei der denk- und handlungspsychologisch fundierten Gestaltung der Theorie-Praxisbezüge zu, jener Bezüge also, welche dem Lehrerstudenten helfen sollen,

nicht nur wahrnehmungs-, analyse- und urteilsfähig, sondern auch - kongruent zum eigenen Wollen und Meinen - handlungsfähig zu werden.

### 2. WAS PÄDAGOGISCHE THEORIE LEISTEN KANN UND WAS NICHT

Das Theorie-Praxis-Problem in den Erziehungswissenschaften unterscheidet sich von der analogen Problemstellung in den Naturwissenschaften. Letzteren entspricht (getreu ihrem streng deduktiv-nomologischen Theorieverständnis mit der These der strukturellen Identität von Erklärung und Prognose) ein technologischer Anwendungsbegriff: Praxis wird verstanden als angewandte Theorie, wobei das Gelingen der Anwendung gütlig und eindeutig feststellbar ist am Kriterium des Funktionierens einer technischen Handlung bzw. eines technischen Vorganges. Bestehen naturwissenschaftliche Erklärungen in der Regel aus der Identifikation und Kontrolle bloss weniger wechselwirkender Variablen (das Wunder der "Mathematisierbarkeit"; vgl. WAGENSCHHEIN 1968), entziehen sich demgegenüber sozial- und bildungswissenschaftliche Fragestellungen immer wieder dem Versuch einer gleichermassen durchsichtigen, variablen-kontrollierten Modellierung und Aufklärung. Pädagogische Theorie vermag Phänomene der Erziehungswirklichkeit bloss approximativ aufzuklären, die Vielfalt wechselwirkender Variablen zu erhellen, aber nicht vollständig und eindeutig "in den Griff zu nehmen" (der Didaktiker Paul HEIMANN spricht vom asymptotischen Charakter aufklärender Reflexion; 1948, S.43). Als Gründe dafür sind immer wieder angeführt worden:

- Die Geschichtlichkeit, die historische Wertigkeit erzieherischer Situationen (diesen geisteswissenschaftlichen Gesichtspunkt hat DILTHEY als erster klar herausgearbeitet).
- Die anthropologischen Färbungen und die im Einzelfall schwierig zu explizierenden, häufig unbewussten theoretischen Voreinstellungen, welche die Wahrnehmung einer kritischen Entscheidungssituation mitbestimmen.
- Die genannte hohe Komplexität der Erziehungswirklichkeit, welche die Reduktion auf wenige Variablen nicht in der radikalen Art und Weise möglich macht wie beispielsweise bei physikalischen Gegenständen.
- Das Moment der "Unstetigkeit" existenzieller Vollzüge und die damit verbundene prinzipielle Unmöglichkeit, erzieherisches Handeln, auf Menschen einwirkendes Verhalten in dessen Wirkungen vollständig zu "berechnen" (BOLLNOW 1959).

Keine Theorie über Erziehung, Unterricht, Therapie, Beratung, kein Modell der Bildungs- und Sozialplanung vermag dem Handelnden - dem Praktiker - Entscheidungen abzunehmen, welche eingreifen in die individuelle Komplexität einer konkreten Situation. Keine Theorie entlastet den Lehrer in komplexen beruflichen Handlung- und Entscheidungssituationen von der Verantwortung, diejenigen Aspekte einer Situation, welche ihm aufgrund seiner theoretischen Kompetenz einsichtig geworden sind, zu gewichten und auf den Einzelfall bezogen zu rekonstruieren. Das richtige Tun oder die angemessene Sicht einer erzieherischen Problemsituation gegenüber ergibt sich nicht "von selber", gleichsam als die Passung einer Schablone bzw. durch eine automati-

sierbare, narrensichere Theorieanwendung. Die Gewichtung von Einsichten zur Begründung und Planung didaktischen Handelns ist eine genuine Synthese-Leistung.

Die grundsätzlichen Erwägungen zur Relativierung eines naiven Theorie-Praxis-Verständnisses dürfen aber nicht dazu führen, analytisches, theoriebewusstes Nachdenken zu disqualifizieren. Wohl gibt es immer wieder Unwägbarkeiten und unerwünschte Nebenwirkungen, wohl besteht das Risiko des Scheiterns in komplexen kritischen Entscheidungssituationen. Daneben gibt es aber das weite Feld beruflichen Handelns, wo Lehrer vorbereitet werden können auf ihre Berufsaufgabe. Theoretische Bildung mit einer "Brille" zu vergleichen, welche den Blick auf die Realität bloss verstelle, ist ein immer wieder zu hörendes Missverständnis: Theoretische Gesichtspunkte sind dem bewussten Praktiker nicht "Brille", sondern "Auge", welches überhaupt sehend macht für die vielfältigen Aspekte und Bedingungen einer Situation. HERBART bemerkt einmal "auf den Einwand der Praxis gegen die Theorie":

"Wollten wir nur sämtlich bedenken, dass jeder nur erfährt, was er versucht, ein neunzigjähriger Dorfschulmeister hat die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlendrians, er hat das Gefühl seiner langen Mühe. Aber hat er auch die Kritik seiner Leistungen und seiner Methode?" (zitiert nach WENIGER O.J.). ERICH WENIGER fährt an derselben Stelle weiter: "Erfahrung ist in Wahrheit immer das Ergebnis einer Fragestellung, also einer wenn auch nicht ausdrücklichen Theorie. Jeder Praktiker, der Erfahrungen macht, hat eine Voreinstellung, mit der er an das Tun, an den Vollzug des pädagogischen Aktes herangeht. Diese Voreinstellung wirkt wie die Versuchsanordnung bei einem Experiment. Jede Praxis, in unserem Falle also die erzieherische Einwirkung im "pädagogischen Akt", ist geladen mit Theorie, fließt heraus aus Theorie, wird gerechtfertigt durch Theorie - aber nun durch die Theorie des Praktikers, über die er verfügt, die er gewonnen und sich erarbeitet hat, die ihm aus seiner Umgebung zufließt, aus der Ueberlieferung seines Standes, der Schule, seines Volkes usw. Der Praktiker handelt in Wahrheit ständig aus Theorien, und das kann auch gar nicht anders sein, es ist vollständig in Ordnung. Das Leiden ist nur, dass dem Ausübenden so oft das Bewusstsein von seiner Theorie oder seinen Theorien fehlt, und dass sie unklar, verschwommen, aus heterogenen und zum Teil trüben Quellen ohne Besonnenheit zusammengesetzt sind, ohne Wissen von ihren wahren Zusammenhängen und von ihrer Tragweite, dass schliesslich überhaupt nicht mehr gewusst wird, dass man "in der Praxis" theoretische Auffassungen "versucht". Die in der Praxis enthaltenen Theorien sind ferner vielfach nicht mehr Ausdruck der eigenen Persönlichkeit und des eigenen Werdeganges, sondern Massenware, blosse Ueberlieferung... und letzten Endes eine Theorie der Gewohnheit." (WENIGER a.a.O.)

Ich verstehe den Begriff *Theorie* hier in einem sehr weiten Sinne: Alle Besinnung und Ueberlegung, welche der Klärung und der Ordnung des pädagogischen Sehens, Denkens und Tuns dient, ist "theoretisch", insofern, als jede Assimilation, jede noch so naiv und unverstellt sich gebende Erfassung erzieherischer Sachverhalte immer auf Beobachtungshinsichten, eben Assimilations-schemata angewiesen ist. Nicht ob, sondern wie das erzieherische Handeln von Theorie geleitet und bestimmt ist, muss bedacht werden, und es ist wohl richtig, hier mit WENIGER nicht bloss einen globalen Begriff von Theorie, sondern verschiedene Stufen theoretischer Besinnung zu unterscheiden (WENIGER a.a.O.; REBLE 1958):

Erste Stufe: Die unreflektierte, unbewusste Voreinstellung des pädagogischen Tuns; die unbewusst das Handeln prägenden und steuernden impliziten Schemata und Haltungen. In ihnen strukturiert sich die Erziehungswirklichkeit dem naiven Betrachter.

Zweite Stufe: Sie meint die Lehr- und Erfahrungssätze des Praktikers, seine Lebensregeln, Sprichwörter, Rezepte, Handgriffe, und sie umfasst ebenso von Vorbildern übernommene pädagogische und methodische "Kunstlehren". "Theorie zweiten Grades ist alles, was auf irgendeine Art formuliert im Besitz des Praktikers vorgefunden und von ihm benutzt wird... freilich nicht immer bewusst im Sinne der ausdrücklichen Verfügbarkeit in sprachlicher Prägnanz, sie ist also nicht immer gegenwärtig, obwohl sie gewusst wird. Es bedarf oft der Besinnung und des ausdrücklichen Bemühens um sie hinter einem Tun wirkend nachzuweisen" (WENIGER a.a.O.).

Dritte Stufe: Erst die Theorie dritten Grades meint die kultivierte didaktische Reflexion des Handelns im Sinne des analytischen, wissenschaftsbezogenen, d.h. methodenbewussten Theoretisierens. REBLE (1958) charakterisiert diese Stufe wie folgt: "Das Entscheidende ist auch hier nicht, dass die Wahrheit immer gleich zur Hand ist, das Richtige wirklich gefunden wird, sondern dass hier wie in aller Wissenschaft der ehrliche Wille und das echte Bemühen am Werke sind, die Wand der Vorurteile und Ideologien zu durchstossen, keine Vereinfachungen gelten zu lassen, vielmehr alle verschiedenen Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten, alle verschiedenen Aspekte, Zusammenhänge und Konsequenzen zu erwägen. An die Stelle des "dogmatischen" Verfahrens der ersten und der zweiten Stufe tritt nun ein kritisches, umsichtiges und methodisches Vorgehen, statt des blossen Anschauens, Erfahrenhabens und Ueberzeugtseins haben wir hier wenigstens der Intention nach das Durchschauen und die volle geistige Bewältigung der Sache, die auch nicht haltmacht vor der kritischen Beleuchtung der eigenen Voraussetzungen und die die hier eventuell vorliegende Fehlerquelle mit aufdeckt! Auch auf der dritten Stufe der pädagogischen Besinnung gibt es durchaus nicht in allen Punkten Einhelligkeit der Meinungen, aber bei aller Auseinandersetzung existiert hier eine gemeinsame Basis im Bemühen um kritisches Verstehen und Schliessen und um die rechte Einordnung des einzelnen ins Ganze. Und sie ermöglicht erst wirklich ein wissenschaftliches Gespräch, ernst zu nehmende theoretische Thesen und Begründungen, saubere, solide Diskussion, klare Zusammenschau und das gemeinsame Stehen in der Verantwortung der Erkennenden und sehend Handelnden auf pädagogischem Gebiete."

### 3. DER VERNÜNFTIGE UMGANG MIT THEORIE ALS BILDUNGSZIEL UND ALS DIDAKTISCHES PROBLEM

Was bedeuten nun diese Ueberlegungen für eine Didaktik der Lehrerausbildung, insbesondere für den Umgang mit pädagogischer und didaktischer Theorie, ja mit Wissenschaft überhaupt? Welches ist die denk- und handlungspsychologische Struktur der Theorie-Praxisbezüge? Was ist zu bedenken hinsichtlich der Lernorganisation bzw. der Art und Weise wie theoretischer Unterricht und praktisches Tun, welche sich gegenseitig bedingen und durchdringen, auf einander bezogen werden können? Paul HEIMANNS These,

"Es sind nicht Theorien, sondern es ist das Theoretisieren zu lehren. Nicht der Inhalt von Theoremen ist das Entscheidende, sondern die Weise, in der sie die Interpretation einer didaktischen Situation gestatten. Nicht eine endgültige Theorie, sondern der Prozess der Theoriebildung ist der Gegenstand didaktischer Ausbildung." (zit. aus: REICH 1977 S. 136 ff.)

soll die folgenden Überlegungen leiten.

Die Rezeption erziehungswissenschaftlicher Forschung zwischen Über- und Abwehr

Trotz des hundertjährigen "Bestehens" der "Pädagogik als Wissenschaft" ist der Umgang mit pädagogischer Theorie in der Lehrerausbildung noch keineswegs selbstverständlich geworden. Obwohl in der Mathematik und in den Naturwissenschaften jeder Mittel- und Berufsschüler ein gerüttelt Mass an Theorie bereitwillig sich aneignet, müssen sich Theorielehrer der pädagogischen Fächer und Bildungsforscher Studenten, Lehrern sowie einer breiten Öffentlichkeit gegenüber immer wieder rechtfertigen, wenn Phänomene der Erziehung und Bildung in methodenbewusster und kontrollierter Weise analysiert werden sollen. Die Rezeption pädagogischer und psychologischer Forschung ist in Laien- und Praktikerkreisen noch häufig bestimmt entweder durch eine wissenschaftsabergläubige Überbewertung der Erklärungskraft von Theorien oder aber einer radikalen, irrationalistisch geprägten Abwehr methodischen Denkens überhaupt. Was häufig fehlt und was die Vermittlung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung schwierig macht, ist die Einsicht, dass ein sinnvoller Umgang mit Theorie gelernt und geübt werden kann, und dass es ganz allgemein nötig wäre zu einer differenzierten Einschätzung dessen zu kommen, was Theorie und was Wissenschaft leisten kann und was nicht. Zu tiefgreifend prägen die Wissenschaften, in zunehmendem Masse auch die Sozial- und Bildungswissenschaften, unser alltägliches Sehen, Urteilen und Tun, sowie das Weltverständnis und das Handeln von Technikern und Politikern. Pädagogische und sozialwissenschaftliche Beiträge in den Medien sowie Aussagen von Kollegen aus der pädagogischen Zunft bestätigen aber immer wieder, wie schwierig der Umgang mit der pädagogischen, psychologischen und didaktischen Forschung ist, oder wie naiv dieser Umgang in vielen Fällen gepflegt wird - naiv häufig im Sinne der unkritischen, unbewussten Übernahme naturwissenschaftlicher Denkweisen. Und hier ein Kernproblem: Wohl gibt es eine "Kritik der reinen Vernunft" (KANT), und wohl gibt es die Technik als angewandte Naturwissenschaft, welche die Möglichkeiten und Grenzen naturwissenschaftlichen Denkens gültig abgesteckt haben - aber es gibt nichts derartiges für den Bereich der Sozialwissenschaften und der Geschichte. Es ist schwierig (!), deren messbaren Nutzen dem kritisch Fragenden aufzuweisen, und ich meine, es sei für die Erzieher- und Lehrerausbildung von grösster Bedeutung, dass die Beschäftigung mit den theoretischen Grundlagen ihres Berufes nicht nur exemplarisch (oder häufiger: eklektisch-zufällig sich orientierend am gerade Nützlichen und Zeitgemässen) erfolgt, sondern getragen ist von einem Bewusstsein, dass - in einer wie nie zuvor wissenschaftsabergläubigen Welt - der Umgang mit Wissenschaft, das "Theoretisieren" (sensu HEIMANN) gelernt und geübt werden muss.

Folgerungen

Ich plädiere für eine relativ einheitliche Sicht bei der Vermittlung pädagogisch-didaktischer Theorie in der Lehrerbildung.

1. Das berufliche Handeln des Lehrers ist auf die Beschäftigung mit der Erziehungswissenschaft und mit der Geschichte der Pädagogik angewiesen. Ohne diese Beschäftigung wäre das Handeln des Lehrers ohne Horizont, ohne die geistige Weite, welche die exemplarische Auseinandersetzung mit grossen Erziehergestalten und mit Ergebnissen gemeinsamer Bemühungen ganzer Generationen von Denkern und Forschern bringen kann.
2. Das didaktische Vorgehen im Unterricht sei stets ein *genetisches*. Der Theorieunterricht muss wo immer möglich an Phänomenen - oder Handlungserfahrungen anknüpfen, oder er muss versuchen, um zu seinem *Ausgangspunkt zu kommen, pädagogische Situationen erfahrbar zu machen* (VON HENTIG 1980). In einem ersten Schritt lassen sich beobachtete oder durch eigenes Handeln vergegenwärtigte Situationen in der *Umgangssprache beschreiben*. Sie lassen sich *ordnen*, und "hinter" dem Beobachteten lassen sich *Motive und Bedingungen vermuten und Probleme formulieren*. Anhand der "naiven" Deutungsversuche der Lehrerstudenden kann der Theorielehrer deren implizites Vorverständnis und deren Wertungen kennenlernen und im Gespräch bewusst werden lassen. Erst wenn eine Problemstellung *aspekt-*vielfältig erschlossen, phänomenologisch aufgearbeitet* ist, wird man damit beginnen, aus der komplexen Situation relevante Aspekte, Bedingungen, Grund-Folge-Beziehungen herauszulösen*, als Gesichtspunkte aufzugreifen und in der Folge *systematisch auszuleuchten, d.h. mit Bezugnahme auf Erziehungsgeschichte und -wissenschaft zu klären*.
3. Ein derart sich aufbauendes theoretisches Bezugsfeld kann nun aber nicht der Endpunkt einer Unterrichtseinheit bilden, sondern es muss dafür gesorgt werden, dass dieses *in die rechte Beziehung zu vielen möglichen Verhaltenssituationen gestellt wird*: Womöglich sollen aus einem begrifflichen Netz sich ergebende Handlungsschemata und praktische Sichtweisen "entworfen" werden, und es bedarf der *Uebung dieser Schemata und Sichtweisen in den Lehrübungen und Praktika*. Nur so wird pädagogische und didaktische Theorie *anwendungsbewusst* und wird das berufliche Handeln des Lehrers *theorie- und damit voraussetzungs- und zielbewusst*. Nur so kann vermieden werden, dass Begriffe zwar internalisiert und in theoretischen Prüfungen auch brav reproduziert werden, aber nicht ins Verhalten integriert werden, sodass der Lehrerstudent im ungünstigen Fall in der Praxis das Gegenteil von dem tut, was er aufgrund seiner theoretischen Überzeugung eigentlich will bzw. zu tun meint!
4. Jeder Theorieunterricht, auch der Pädagogik- und Psychologieunterricht, bedarf des Raumes zum *didaktischen Exerzitium*, wo auch die Lehrerstudenden Gelegenheit erhalten, berufliches Verhalten theoriegeleitet einzuüben und immer wieder nachzubesinnen. Der Bericht "Lehrerbildung von morgen" schlägt eine breite Palette von Formen didaktischer Exerzitien vor (MÜLLER 1975, 194f).

#### 4. VOM PHÄNOMEN ZUM BEGRIFF - VOM BEGRIFF ZUR HANDLUNG

Die Komplexität und Phänomenvielfalt erfahrbarer Erziehungswirklichkeit einerseits, und der auf das Allgemeine, den aufschließenden Struktur-Typus gerichtete Charakter von Theorie andererseits bilden die Pole, zwischen denen erziehungswissenschaftlicher Unterricht zu vermitteln hat. Droht ein völlig fachsystematisch vorgehender Theorieunterricht zu einem blossen "Wissen toter Hand" zu führen anstatt zu einem "theoretischen Bezugsfeld hoher operativer Bereitschaft" (HEIMANN), so läuft ein phänomenologisch-kasuistisches, häufig in der Umgangssprache (und damit ohne es zu merken in den "Theorien von gestern") verhaftetes Vorgehen Gefahr, bei der Betrachtung des einzelnen Phänomens stecken zu bleiben und wenig begründete und kaum flexibel anwendbare "Rezepte" zu vermitteln. Letzteres ist Phänomenologie ohne die "Anstrengung des Begriffs" bzw. ohne "Aufstieg" zu allgemeineren Begriffen und Einsichten, welche über den Einzelfall hinausreichen, während das erstere Vorgehen durch seine Phänomen- und Handlungsferne geradezu beiträgt, dass die Lehrerstudenten früher oder später "theoretischen Ballast" abwerfen, wenn nicht sogar theorie- und wissenschaftsfeindliche Haltungen entwickeln werden.

Der Bericht "Lehrerbildung von morgen" spricht von den "zwei Wegen der Behandlung der Erziehungswissenschaften" (Bericht LEMO, MÜLLER 1975, AEBLI 1975, S.20): einerseits vom systematischen Vorgehen entlang den grossen Problemstellungen und Grundbegriffen der pädagogischen Wissenschaften, sowie andererseits von der Ausrichtung des Unterrichts auf sogenannte "Anwendungsbereiche", auf jene berufstypischen Problemkomplexe und Handlungssituationen also, denen der Lehrer im Alltag häufig begegnet. Beide Vorgehensweisen verfolgen dasselbe Ziel: Durch Begriffe und Handlungsschemata zur Ordnung des pädagogischen Sehens, Denkens und Tuns anzuleiten.

##### Was ist guter Theorieunterricht?

Handelt es sich hier wirklich um zwei Wege der Behandlung der Erziehungswissenschaften und sind diese Wege gleichwertig? Unter dem Gesichtspunkt, dass ein nach Einzeldisziplinen systematisch vorgehender Pädagogik-, Psychologie- oder Didaktikunterricht die komplexe Bedingtheit vieler praktischer Problemstellungen und Handlungssituationen nicht befriedigend auszuleuchten vermag und deshalb das Zusammengehen der Lehrer der Pädagogik, Psychologie und Didaktik notwendig macht, ist die Rede von den zwei Wegen sicher richtig: Dem Unterricht im Einzelfachbezug steht dann nämlich das Team-Teaching gegenüber, welches es ermöglicht, mehrere und aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen stammende relevante Aspekte synoptisch auf einen Problemkreis zu beziehen. Sollten mit den "zwei Wegen" hingegen zwei grundsätzlich verschiedene didaktische Verfahren gemeint sein, so stellt sich mit Bezug auf den "systematischen Weg" die Frage, wie ein systematisch vorgehender Unterricht auszusehen hätte, der für den Lehrerstudenten nicht erkennbar und ein Stück weit erfahrbar in einer Problemsituation bzw. in der "primären Wirklichkeit" (WAGENSCHHEIN) der Phänomene wurzelt. Unter Gesichtspunkten einer psychologischen Didaktik hat jeder Unterricht wo immer möglich von erfahrbaren Phänomenen und Handlungs-

situationen auszugehen (Betroffenheit, Phänomen- oder Problem-Erfahrung); er darf aber nicht bei der einzelnen - oft zufällig ausgewählten - Situation stehen bleiben, sondern muss weiter führen, begrifflich-klärend aufsteigen zum allgemeinen Gesichtspunkt, zum Begriff als einem lebendigen und anwendbaren Element in einem wie präzise auch immer definierten System. Das sind die Uebel eines falsch verstandenen systematischen Unterrichtes, dass er

- vergisst, dass alle Begriffe aus Handlungserfahrungen und aus der Wahrnehmung von Phänomenen hervorgehen
- vernachlässigt, dass handlungs- und anschauungsnahe Problemstellungen sowie die Erfahrung subjektiver Betroffenheit eine "Quelle theoretischer Motivation" darstellen
- unterschätzt, dass jede "Anstrengung des Begriffs" - vor allem bei der Anwendung problemlösender und projektorientierter Verfahren - zeitraubend ist
- begriffliche Abstraktionen und Reduktionen häufig zu schnell und auf zu schmaler "phänomenologischer Basis" vornimmt
- nicht berücksichtigt, dass jede Begriffsbildung an Vorbegriffe, an naive Theorien anknüpfen muss, wenn die Theorien des Lehrers nicht von Anfang an zerfallen sollen in verhaltenswirksame alltags- und verhaltenstote, bloss verbal verfügbare Ueberbau-Theorien
- die Verhaltensfolgen eigenen Geprägtseins von Erziehung und demzufolge die Wirkung früherer "Modelle" unterschätzt (BANDURA 1979) bzw. die Wirkung rein über das symbolische Medium (verbal) erfolgreicher Belehrung überschätzt
- aus den Augen verliert, dass Begriffe und Einsichten um des Handelns willen aufgebaut und erworben werden, und demzufolge ihre Anwendungsbedingungen geklärt und ihre Verhaltenswirksamkeit geübt werden muss. Theorieunterricht ohne "Entwurf" von Handlungsschemata und Beobachtungshinsichten und ohne deren übende Anbahnung in der theoriebegleitenden unterrichtspraktischen Arbeit ist leer (HERBART: cognoscere usu et experientia).

Solcher von den Seminaristen auf die Dauer als unfruchtbar erlebte Theorieunterricht verkennt nicht nur, dass die begrifflich-abstrakte Wirklichkeit theoretischer Systeme - wie WAGENSCHHEIN sagt - eine sekundäre, aus der primären Wirklichkeit naiver, subjektiver und umgangssprachlich gefasster Erfahrung abgeleitete Wirklichkeit ist, sondern dieser Theorieunterricht verkennt noch etwas viel Grundlegenderes: nämlich das Ziel, theoretische Gesichtspunkte verhaltenswirksam werden zu lassen im Sehen, Urteilen und Handeln. Nicht die innere Stimmigkeit in sich ruhender, den Betrachter vielleicht erbauender Systeme ist das eigentliche Ziel pädagogischer Theoriebildung, sondern die tatsächliche "Steuerung", Anleitung und Ordnung des Unterrichtens selber. Begriffe, die zu keinen gelebten Handlungsschemata und Sichtweisen werden, keine operative Gestalt annehmen, sind unfruchtbar und nutzlos; sie möblierten bloss den Geist, und wenn die Möbel verstaubt und lange genug herumgestanden sind, wirft man sie ungenutzt weg, nicht ohne sich darüber zu ärgern, dass man sie je einmal angeschafft hat.

Eine theoretische Haltung erwerben und handlungsfähig werden - und ein Modell

Beide Zielperspektiven sind grundlegend und knüpfen in einem tiefen Sinne an die grossen Motive menschlichen Lebens an: Zum einen an das Motiv, vorgefundene Wirklichkeit - als Lehrer ist es die Wirklichkeit der Schule und des Unterrichts - zu verstehen und sich in ihr mit Bezug auf als verpflichtend erlebte Wertsetzungen zu orientieren. Einsicht gewinnen in pädagogische und psychologische Zusammenhänge, der Nachvollzug und das Mitbewegtwerden durch die Gedankenwelt eines Pestalozzi, Rousseau oder Freire, fördert den angehenden Lehrer in seiner beruflichen Identität, gibt seinem künftigen Handeln eine Perspektive und richtet es aus. - Zum andern an das Motiv zu Handeln, (Einzuwirken, Umzusetzen, zu gestalten), Seinsollendes, als richtig Erkanntes fördern und herstellen zu wollen. Wissen, Verstehen, Perspektive gewinnen auf der einen Seite, und sehendes Tun auf der andern Seite sind die Pole des hier dargelegten Verständnisses theoretischer Bildung, welche, gerade weil einem hohen theoretischen Anspruch verpflichtet, auch eine im tiefen Sinne praxisbezogene Bildung ist. Abbildung 1 fasst die Zusammenhänge in schematischer Kürze zusammen.

Pädagogisch-didaktische Grundbildung als ein Exerzitorium des mehrperspektivischen Verstehens und des Tuns

Wenn wir die strukturelle und wertbewusste Klärung eines theoretischen Bezugsfeldes und darüber hinaus den Erwerb einer theoretischen Einstellung einerseits und eine Starthilfe zur praktischen Bewältigung der Berufsaufgabe andererseits als die leitenden Interessen pädagogischer Grundbildung anerkennen, so stellt sich die Frage nach der "didaktischen Anlage" (den Vermittlungsformen, Lernsituationen) sowohl der "analytischen" wie auch der "praktischen" Teile eines diesen Interessen verpflichteten Unterrichtes. Während die berufspraktische Ausbildung im engeren Sinne auf eine Vielzahl entwickelter Formen der Theorie-Praxis-Bezuges zurückgreifen kann, ist der "analytische Teil", der begriffsbildende Umgang mit Wissenschaft, "didaktisch unterentwickelt".

Ich kann im folgenden aus Raumgründen bloss ein Element einer Didaktik des Umganges mit Wissenschaft in der Lehrerbildung skizzieren, und ich fasse dessen Kern in die folgende These: Phänomene der Erziehungswirklichkeit sind zu komplex, als dass sie sich durch eine einzige methodisch-theoretische Zugangsweise mit Blick auf die Bedürfnisse der angehenden Lehrer in der Vielfalt ihrer Aspekte befriedigend klären lassen. Erziehungs- und Unterrichtsphänomene und die daraufhin zu entwerfenden Beobachtungshinichten und Handlungsschemata erfordern zu ihrer Erschliessung einen mehrperspektivischen Zugang. Dem unterschiedlichen Gegenstands- und Methodenverständnis der Pädagogik (als phänomenologisch-hermeneutische, empirische, anthropologische, historisch-kritische... Wissenschaft und als Erziehungslehre) entspricht ein didaktisches Vorgehen der mehrperspektivischen Erschliessung erzieherischer Wirklichkeit durch das Herantragen mehrerer methodisch-theoretischer Leitvorstellungen an ein Phänomen, eine Situation, ein Problem, Tätigkeits- oder Anwendungsfeld (Abbildung 2). Hier stellt sich der Lehrerbildung - und wohl auch den Studiengängen der Psychologie und Pädagogik an den Universitäten - eine Aufgabe: Die Reflexion und die Uebung verschiedener Methoden des Zugriffs auf erzieherische Phänomene, ausgehend von der Einsicht, dass sie alle ihre Regeln aufweisen, nach welchen sie gelehrt und geübt werden können. So müssten m.E. etwa die Methoden des Beobachtens und Beschreibens, der Text- und Situationsauslegung (Hermeneutik) sowie der anthropologischen Besinnung zum Grundbestand pädagogischer Bildung angehender Lehrer gehören - dies neben der exemplarischen Einführung in das Lesen empirisch orientierter Texte. Gerade ein problemorientierter, häufig projektartig gestalteter Unterricht mit einem hohen Anteil an selbständiger Arbeit der Lehrerstudenten setzt voraus, dass diese über fachspezifische Arbeitsmethoden verfügen. So gibt es neben der Uebung berufspraktischer Fähigkeiten und Techniken mit dem realistischen und vorrangigen Ziel der Starthilfe für den Junglehrer ein Exerzitorium des Verstehens, also die Uebung des "Theoretisierens", welches ihn langfristig nicht nur zur differenzierten Wahrnehmung und Analyse, sondern auch zur selbständigen Weiterentwicklung seines Schulehaltens befähigt.

Die Struktur des Theorie-Praxis-Bezugs in der Berufsbildung des Lehrers

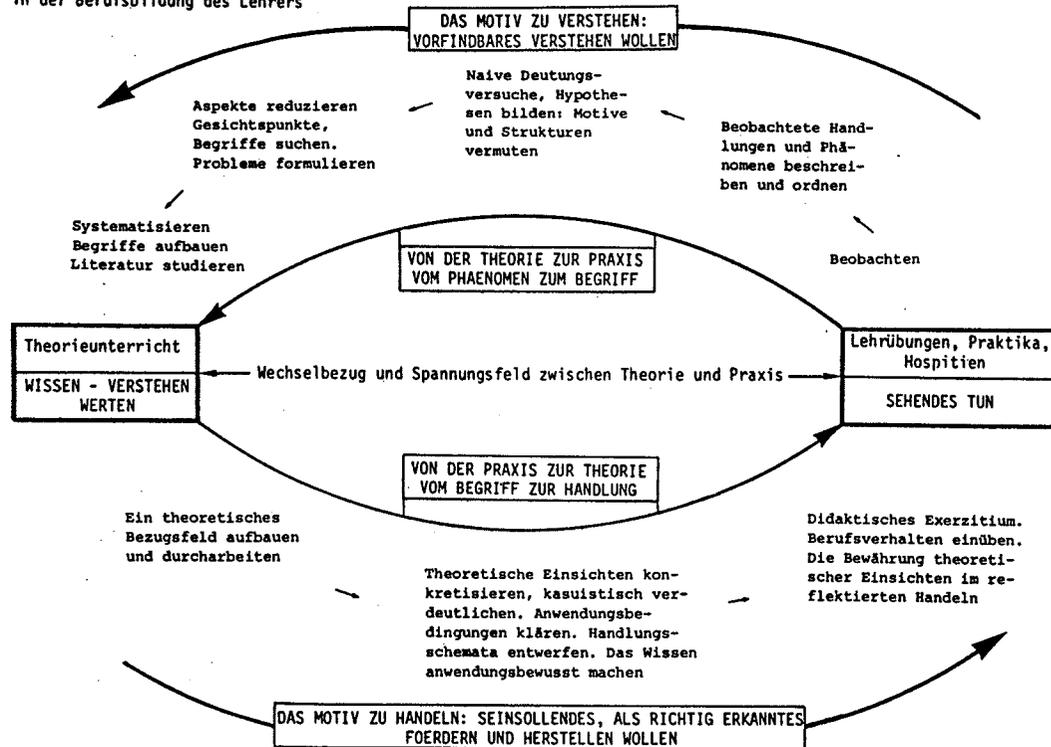
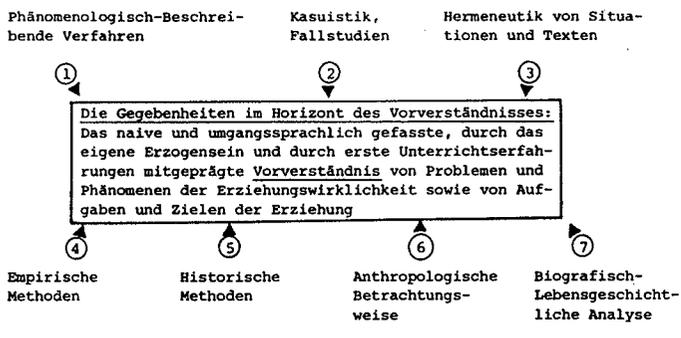


Abb. 1

Abb.2 DIE METHODISCH MEHRPERSPEKTIVISCHE ERSCHLIESSUNG VON ERZIEHUNGS-  
WIRKLICHKEIT



Sieben Methoden des Zugriffs:

- ① Phänomenologisch: Intersubjektive Beschreibung und Sicherung eines Phänomens: Beobachten, Protokollieren, Wahrnehmen.  
Methodenkritisch: Von der Schwierigkeit, einen unverstellten, theoriefreien Blick auf Phänomene zu gewinnen.
- ② Kasuistisch: Konfrontation mit der komplexen Bedingtheit und Vernetztheit des individuellen Falles (Individuum, Handlung, Situation)  
Methodenkritisch: Die Schwierigkeit, zu "Allgemeingültigem" vorzustoßen; die Gefahr vorschneller Generalisierung
- ③ Hermeneutisch / verstehend: Die Interpretation von Texten und Situationen im Horizont eines bewusst zu machenden Vorverständnisses.  
Methodenkritisch: Die Grenzen "immanenten" Verstehens. Der Hang zur "Dogmatik". Unkontrolliertes Reden in der Umgangssprache. Handlungsferne.
- ④ Empirisch: Konfrontation mit Ergebnissen empirischer Bedingungs- und Wirkungsanalysen (Realitätsprüfung von Hypothesen). Ansätze forschenden Lernens.  
Methodenkritisch: Probleme der Anwendung "reduktiver" Theorien auf komplexe Phänomene; das Angewiesensein auf Hermeneutik und die Bindung an Werte. Der "Verlust" der Phänomene.
- ⑤ Historisch: Einsicht in das Fortwirken der Vergangenheit in der Gegenwart: Die Geschichtlichkeit von Phänomenen und Sichtweisen. Grosse Erziehergestalten.  
Methodenkritisch: Geschichte als Selbstzweck, ohne Beitrag zum Verständnis der pädagogischen Gegenwart.
- ⑥ Anthropologisch: Nach der Bedeutung einer Erscheinung für das Menschsein im Ganzen fragen. Auffassungen von Erziehung auf ihre implizite Anthropologie befragen  
Methodenkritisch: Die Gefahr der Verfestigung geschlossener Menschenbilder
- ⑦ Biografisch: Bedeutung - für - mich. Wahrgenommene Erziehungswirklichkeit ist mitgeprägt durch mein eigenes Erzogensein; Formen der Selbsterfahrung (Rollenspiel, Gruppengespräch, Selbstkonfrontation).  
Methodenkritisch: Subjektivismus-Gefahr. Therapie - statt - Aufbau. Zauberlehrling-Effekte.

Literaturhinweise zu obiger Methodencharakteristik: GÜNTHER, K.H. (1978) Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 15. Beiheft, 165-174. / KLAFKI, W. & FINCKH, H.J. (1969) Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: *Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Studienbegleitbriefe Bd.2* (34./35. Kollegstunde). / SCHNEIDER, K. (1971) *Das Problem der Beschreibung in der Erziehungswissenschaft*. Ravensburg: Quelle & Meyer.

5. NAHTSTELLEN ZWISCHEN THEORIE UND PRAXIS: FOLGERUNGEN FÜR  
DIE LERNORGANISATION

Theorie ohne Praxis ist leer, Praxis ohne Theorie ist blind! Die zentrale Forderung an die Lernorganisation der Lehrerbildung ist die umsichtige Gestaltung der Theorie-Praxis-Bezüge. Hatte vor allem in der seminaristischen Lehrerbildung die Praxis vorwiegend den Charakter einer didaktischen Meisterlehre, meist additiv ergänzt durch einen pädagogisch-psychologischen "Ueberbau", so zeichnen sich vorherrschende Didaktikmodelle der Gegenwart zwar im Gegensatz dazu aus durch die Differenziertheit ihrer Legitimations- und Begründungsaspekte, gleichzeitig jedoch durch ein *handlungstheoretisches Defizit*, durch den Mangel einer denk- und handlungspsychologisch fundierten Didaktik im engeren Sinne: *Sie sind unpraktisch und verfehlen ihre Funktion, Lehrer handlungsfähig zu machen* (vgl. LÜTGERT 1981). Aus der Sicht eines Verständnisses erziehungswissenschaftlich-didaktischer Theorie als Verstehens-, Orientierungs- und Handlungshilfe lassen sich hinsichtlich der Lehr- und Lernorganisation in der Lehrerbildung eine Reihe didaktischer "Nahtstellen" zwischen Theorie und Praxis bestimmen.

1. Grundlegend sind die Formen des Theorie-Praxis-Bezuges, wie sie der LEMO-Bericht zusammenstellt (S.194 f.).
2. Bei allen Bemühungen, durch eine grosszügige Gestaltung der Arbeits- und Lehrbedingungen der Seminar- und Praxislehrer theoretische und praktische Ausbildungselemente in möglichst vielen Fächern eng aufeinander zu beziehen (vgl. das neue "Berufsbildungskonzept" im Kanton Bern; REUSSER 1982) darf - neben der finanziellen - auch die *lernpsychologische Kosten-Nutzen-Rechnung* nicht vergessen werden: Bezüge zu den Lehrübungen und Praktika, vor allem wenn viele Theorielehrer einer Klasse sie wahrnehmen, vermögen den (organisatorischen) Aufwand nur dann wirklich zu rechtfertigen, wenn die Theorielehrer selber ihren Unterricht aufeinander abstimmen und vermeiden, dass die Lehrstudenten mit den unterschiedlichsten theoretischen Vorstellungen konfrontiert werden. *Intensive Theorie-Praxis-Bezüge setzen ebenso intensive Theorie-Theorie-Bezüge voraus. Vor allem hinsichtlich der grossen Verfächerung, ja Zersplitterung der fachdidaktischen Ausbildung in den letzten Jahren frage ich mich, ob die angestrebte Erhöhung fachdidaktischer Kompetenz angesichts der horrenden Organisationskosten und der häufig mangelnden Zusammenarbeit unter den Fachdidaktikern auch wirklich erreicht wird. Ich glaube, dass nur eine relativ kohärente pädagogisch-didaktische Theorie dem Junglehrer eine Handlungshilfe sein kann. Man kann sich wiederum mit Bezug auf die Fachdidaktik fragen, ob eine Umorientierung vom integralen didaktischen Allrounder am Seminar zu den verfäicherten fachdidaktischen Lösungen neueren Ursprungs nicht nur angesichts der organisatorisch bedingten "Reibung" im Lehrgefüge, sondern auch wegen den nahezu fehlenden Ausbildungsmöglichkeiten für Fachdidaktiker, sowie wegen der Gefahr, traditionelle Fachgrenzen eher weiter zu verfestigen als da und dort aufzuweichen, nicht zu radikal ist. Gehen viele Bestrebungen in der Lehrerbildung - man denke an den Einbezug der Päd-*

agogik-und Psychologielehrer in die schulpraktische Ausbildung, deutlich in die Richtung einer fachübergreifenden Arbeit, der *Integration im Bereich der pädagogischen Fächer*, so ist im Gegensatz dazu in den Fachdidaktiken das Gegenteil, nämlich eine Desintegration und Verfächerung, festzustellen.

3. Grösste Bedeutung kommt im Zusammenspiel theoretischer und - im engeren Sinne - schulpraktischer Ausbildungselemente den *individuellen Lehrübungsbesprechungen* durch die Theorielehrer und die Uebungs- und Praxislehrer zu. In Unterrichtsbesuchen und den daran anknüpfenden Besprechungen *lassen sich pädagogische, psychologische und didaktische Begriffe in exakter, verbindlicher Weise auf ein gemeinsam erfahrenes Stück Unterricht beziehen, noch einmal klären und hinsichtlich ihrer Anwendungsbedingungen präzisieren*. Unterrichtsbesprechungen bieten weiter die Gelegenheit, alltagssprachliche Begriffe, die (sogenannten) naiven Theorien der Lehrerstudenten dort aufzuspüren, wo sie (unbewusst) wirken: Bezogen auf die unterschiedlichen "Theoriestufen" im Sinne von Erich WENIGER geht es bei der Begleitung von Praktika wesentlich darum, allfällige Inkongruenzen zwischen Denken, Meinen und Tun, also zwischen dem "Meinen zu tun" und dem "effektiven, beobachtbaren Tun", dem Lehrerstudenten bewusst zu machen; positiv formuliert kommt es darauf an: *Hinzuarbeiten auf die intraindividuelle Uebereinstimmung zwischen Theorien dritten Grades und solchen ersten und zweiten Grades und deren Verlebendigung im praktischen Tun*. Lehrerstudenten tun nämlich nicht selten etwas anderes als sie zu tun meinen; und dies ist wohl das höchste Ziel, welches ein pädagogisch-didaktisches Fundament an Orientierungs- und Verstehendshilfen anstreben kann: Befähigung nicht nur zur kompetenten Planung und Durchführung von Unterricht, sondern auch zur kritischen Selbstwahrnehmung und -beurteilung, welche die Bedingung der Möglichkeit eigener Weiterentwicklung darstellt.

#### LITERATUR:

- AEBLI, H. (1975) *Probleme der Schulpraxis und die Erziehungswissenschaften*. Stuttgart: Klett. / BANDURA, A. (1979) *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett. / BOLLNOW, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Berlin: Kohlhammer. UTB. / DÖRING, K. (1980) *Lehrerverhalten*. Weinheim: Beltz. / HEIMANN, P. (1948) *Pädagogische Theorie und "Praktikum"*. In: HEIMANN, P. (1976) *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. Stuttgart: Klett. / VON HENTIG, H. (1981) *Vom Verkäufer zum Aussteller. Absagen an die Lehrerbildung*. Neue Sammlung, H.3. / KÜFFER, U. & REUSSER, K. (1982) *Thesen zur Didaktik des Pädagogikunterrichtes in der Lehrerbildung*. Arbeitspapier zum WBZ-Kurs in Hünigen, Februar 1982. / LASSAHN, R. (1974) *Einführung in die Pädagogik*. UTB 178. / LÜTGERT, W. (1981) *Was leisten die Modelle der allgemeinen Didaktik?* Neue Sammlung H. 6, 578-594. / MÜLLER, F. (Hg) (1975) *Lehrerbildung von morgen*. Hitzkirch: Comenius. / NICOLIN, F. (Hg) (1969) *Pädagogik als Wissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. / REBLE, A. (1958) *Lehrerbildung in Deutschland*. Ratingen: Henn. / REICH, K. (1977) *Theorien der Allgemeinen Didaktik*. Stuttgart: Klett. / REUSSER, K. (1982) *Die Reform der Lehrerbildung im Kanton Bern. Berufsbildungskonzept und Seminarlehrerauftrag*. Zeitschrift für Bildungsforschung und Bildungspraxis. H.3 (im Druck) / RÖHRS, H. (Hg) *Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft. / WAGENSCHHEIN, M. (1968) *Verstehen lehren*. Weinheim: Beltz. / WENIGER, E. (O.J.) "Theorie und Praxis in der Erziehung" - Antrittsvorlesung an der päd. Akademie Kiel. In: *Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz.

Herausgeber: Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)  
Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)

Präsident: Hans Brühweiler, Landstrasse 12  
4452 Itingen, 061/98 39 88

Der SPV ist ein Verein zur Förderung der Lehrerbildung aller Stufen und Kategorien (Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung). Insbesondere unterstützt er die fachliche Fortbildung seiner Mitglieder in pädagogisch-psychologischen und didaktischen Fragen, vermittelt Kontakte für Erfahrungs- und Informationsaustausch, vertritt die Interessen der Lehrerbildner in den schweizerischen Bestrebungen zur Reform und Koordination der Lehrerbildung, und er nimmt Stellung zu bildungspolitischen bzw. pädagogischen Grundsatz- und Tagesfragen, soweit diese mit den Verbandszielen zusammenhängen.

Mitglieder des SPV sind in erster Linie Lehrer und Dozenten der erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Fächer an den Lehrerbildungs-Institutionen der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I und II. Die Gemeinsamkeit einer Reihe von Problemen und Anliegen in den Ausbildungsgängen aller Lehrerkategorien öffnet den Verband auch für die Mitgliedschaft der Lehrerbildner an Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnenseminaren, an Kindergärtnerinnenseminaren sowie an Lehrerbildungseinrichtungen im berufsbildenden Sektor.

Redaktion der 'BzL': Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20  
3053 Münchenbuchsee, 031/86 38 17  
Kurt Reusser, Schlössli  
3412 Heimiswil, 034/22 84 63  
Fritz Schoch, Chroslenweg 1  
3177 Laupen, 031/94 86 60

Die Zeitschrift 'BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG' (BzL) wendet sich an Personen, die an Lehrerbildungsfragen interessiert sind. Sie bietet Raum zur Veröffentlichung und Diskussion von praktischen Beiträgen (Erfahrungsberichte, didaktische Ideen, Unterrichtsmaterialien etc.) und von fachwissenschaftlichen Artikeln (grundsätzliche Reflexion von Themen zur Didaktik der Lehrerbildung, Fachartikel, theoretische Konzepte etc.). Zudem möchten die 'BzL' erziehungswissenschaftliche, bildungs- und gesellschaftspolitische und kulturelle Erscheinungen unter dem Gesichtspunkt "Folgerungen für die Lehrerbildung" befragen und diesbezüglich relevante und nützliche Informationen vermitteln. Die 'BzL' dienen ferner als Mitteilungsorgan und Forum des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV).

Für Verbandsmitglieder (SPV) ist der Abonnementspreis im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Jahrespreis für Nichtmitglieder und Institutionen: Fr. 15.--

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

JAHRGANG 0  
NUMMER 0

1. OKTOBER 1982

# BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND  
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER  
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

## INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	Peter Füglistner, Kurt Reusser, Fritz Schoch 'BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG'	2
Schwerpunktthema	Kurt Reusser VOM PHÄNOMEN ZUM BEGRIFF - VOM BEGRIFF ZUR HANDLUNG. Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung	4
Verbandsmitteilungen		17
	EINLADUNG ZUR JAHRESTAGUNG VSG/SPV, 11./12. NOVEMBER 1982 IN LAUSANNE	
	Stichwort: FACHDIDAKTIK	
	KURSKALENDER	
Kursvorschau	WBZ/SPV-Fortbildungskurs 1983: Hartmut Raguse PRAXISBERATUNG ALS MÖGLICHKEIT DER LEHRER- BILDUNG	21
Aus der Praxis - für die Praxis	Peter Schwarzenbach UNTERRICHTSVORBEREITUNG - Ein Beitrag zum Unterricht in Allgemeiner Didaktik	24
Eine Umfrage	Fritz Schoch VORLESUNG 'PROBLEME DER LEHRERBILDUNG' Universität Bern, Sommersemester 1982	28
Aus der Bildungs- forschung	August Oggenfuss DER EINFLUSS DER SCHULSTRUKTUR AUF DIE INTERPRETATION VON ERZIEHUNGSZIELEN DURCH DEN LEHRER. Zwei Fallstudien an einer öf- fentlichen und konfessionellen Schule	30
Das Kurzportrait	Peter Füglistner SCHWEIZERISCHES INSTITUT FÜR BERUFSPAD- AGOGIK	33
Am Rande vermerkt	Leserbriefe	36