pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Lersch, Rainer

Was Herbart sich nicht hätte träumen lassen... oder: Der Kern der Theorie-Praxis-Problematik in der Lehrerbildung

Heitzer, Manfred [Hrsg.]; Spies, Werner E. [Hrsg.]: LehrerInnen im Europa der 90er Jahre. Bochum : Brockmeyer 1993, S. 125-132

urn:nbn:de:0111-opus-3943

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt 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 dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

pedocs
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
eMail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert durch DIPF

Rainer Lersch

Was Herbart sich nicht hätte träumen lassen...

oder: Der Kern der Theorie-Praxis-Problematik in der Lehrerbildung

> "Wann immer über Lehrerausbildung gesprochen, geschrieben, gestritten wird, beginnt und endet alle Diskussion mit dem Problem des Verhältnisses von Theorie und Praxis. Ob es um Grundwissenschaften oder Fachdidaktiken geht, um deren Funktion und Vermittlung, ob um Schulpraktika, ob um die ausbildende Institution (Pädagogische Hochschule oder Universität) gestritten wird, ob die Notwendigkeit schulpraktischer Kompetenz von Hochschullehrern beschworen und deren Auffrischung vorgeschlagen wird, ob Ein- oder Zweiphasigkeit, ob das Verhältnis von erster und zweiter Ausbildungsphase in Rede stehen oder der obligate Praxisschock der Absolventen: Mit beklemmender Regelmäßigkeit ergibt die Analyse, daß es schlecht steht um das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung." (SANDFUCHS 1991, S. 47)

Wenn es richtig ist, wie SANDFUCHS (ebda) meint (und ich zweifle eigentlich nicht daran), daß das Verhältnis von Theorie und Praxis den "roten Faden" aller Diskussionen um die Lehrerausbildung darstellt, und zwar so lange, wie es so etwas wie eine wissenschaftliche Lehrerausbildung gibt, dann ist es möglicherweise lohnend, die Entstehung des Problems in der Geschichte aufzusuchen.

Vielleicht gelingt es ja, in seinen Anfängen das Problem in seiner prinzipiellen Verfaßtheit zu erkennen mit dem Ziel, der Gegenwart den "Spiegel ihrer Geschichtlichkeit" vorzuhalten, um ihr so ggf. zu ermöglichen, "über sich selbst hinauszuwachsen", wie W.J. MOMMSEN (1972, S. 51) die Aufgabe nachhistoristischer Geschichtswissenschaft beschreibt.

Ich verlege den Zeitpunkt der Entstehung des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerausbildung in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts, jener Epoche also, in der sich nicht nur die öffentliche und zumeist staatliche Schule als pflichtmäßige Einrichtung für jedermann etablierte, sondern in der es auch erstmals gelang, den weitaus größten Teil der Lehrerschaft - die Volksschullehrer - in einer nach einheitlichen Gesichtspunkten geregelten Form der Berufsausbildung entlang von - wir würden heute sagen: Ausbildungs- und Prüfungsordnungen auszubilden, deren Kern - und das ist das Entscheidende in unserem Zusammenhang - die eigentliche

Berufswissenschaft für Lehrer darstellte: nämlich die Erziehungs- oder besser: die Unterrichtswissenschaft.

Im Gegensatz zu den in ihren Grundstrukturen bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelten Regelungen für die Ausbildung der Gymnasiallehrer war es damit gelungen, die Ausbildung der Volksschullehrer von Anfang an tatsächlich auf ihren künftigen Wirkungsort, die Schule, und vor allem auf den zentralen Aspekt ihrer Berufstätigkeit, das Unterrichten, zu beziehen.

Und genau an diesem Punkt - nämlich im Verhältnis der Berufswissenschaft zur Berufstätigkeit - sehe ich den Kern der Diskussion um das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerausbildung bis heute. Denn daß künftige Lehrer, ganz gleich in welcher Schulform oder -stufe sie später unterrichten werden, fachlich gut (d.h.: nach wissenschaftlichen Standards) ausgebildet werden müssen im Hinblick auf das, was sie unterrichten sollen, ist heute - auch international (vgl. LIPPKE 1991) - kein ernsthafter Diskussionsgegenstand mehr.

Ich würde mich allerdings in diesem Zusammenhang den Ausführungen WOLFGANG KLAFKIs auf dem 12. Kongreß der Vereinigung für Lehrerbildung in Europa im September 1987 in Berlin anschließen, daß auch die fachwissenschaftliche Ausbildung der Lehrer stärker an kritische Reflexionen im Hinblick auf die spätere Berufstätigkeit und den darin beinhalteten pädagogischen Auftrag rückzukoppeln sei (vgl. KLAFKI 1988, S. 26 ff.). Er wendet sich damit gegen das Denken in isolierten Fachperspektiven und verweist auf den expliziten Bildungs- und Erziehungsauftrag der Institution Schule, den sie in der Hauptsache eben über Unterricht, aber auch über das gesamte Schulleben zu erfüllen habe (ebda, S. 31 ff.).

Was das Verhältnis von Theorie und Praxis anbetrifft, so werden damit von KLAFKI letztlich doch wieder erziehungswissenschaftliche Fragen angesprochen - und seien sie beispielsweise auch durch die Fachdidaktiken zu beantworten:

Das Problem der Vermittlung von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung hat eben seinen Kern im Verhältnis von Berufswissenschaft - den Erziehungswissenschaften im weiteren Sinne - und dem Zentrum der Berufstätigkeit des Lehrers - dem Unterrichten und Erziehen!

Doch nun zurück zur Volksschullehrerausbildung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts! Denn dort schien gerade in dieser Hinsicht doch alles bestens geregelt:

Die künftigen Lehrer wurden in eigens dafür eingerichteten Seminaren mit angegliederten Übungsschulen entlang einer pädagogischen Leittheorie ausgebildet, deren zentrales Thema der "erziehende Unterricht" war.

Das hätte sich der Vater dieses - ja auch heute wieder hochaktuellen - Begriffs und der Begründer der pädagogischen Leittheorie jener Zeit, JOHANN FRIEDRICH HERBART, sicher nicht träumen lassen: Daß seine zu Beginn des Jahrhunderts verfaßte pädagogische Theorie einige Jahrzehnte später eine derart immense Bedeutung für mehr als ein halbes Jahrhundert in Lehrerausbildung und Schule bekommen würde; ja, man kann wohl mit Fug und Recht behaupten, daß auf der Grundlage dieser Theorie sich geradezu das Bild von der für Schule typischen Praxis entwickeln konnte, das in wesentlichen Teilen bis heute geradezu ihr "Markenzeichen" ist.

Vor allem aber hätte sich HERBART nicht träumen lassen, wie seine Epigonen, die Herbartianer, meinten, seine Theorie praktisch werden lassen zu können!

Meine These ist, daß sich über die Konfrontation der herbartianischen Vorstellung über das Verhältnis von pädagogischer Theorie zu ihrer Praxis mit dem, wie der Vater dieser Theorie selber darüber dachte, die bis heute gültige prinzipielle Problematik des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Lehrerausbildung herauspräparieren läßt.

Dazu erscheint es nötig, wenigstens in einigen groben Strichen die Grundidee Herbarts vom erziehenden Unterricht nachzuzeichnen. Dabei muß nachdrücklich daran erinnert werden, daß diese "Unterrichtstheorie" eigentlich gar keine Theorie des Schulunterrichts war, sondern vielmehr im Zusammenhang der Erfahrungen HERBARTs als Hauslehrer gesehen werden muß. Vor allem aber ist sie nur als Teil eines umfassenden pädagogischen Systems verständlich, und "die Inanspruchnahme einzelner Teile der 'Allgemeinen Pädagogik' bei der Anwendung in der Schule führte zu entscheidenden Mißverständnissen" (HOLSTEIN, S. 11):

HERBART hatte bekanntlich keine Vorstellung von Erziehung ohne Unterricht, und er anerkannte keinen Unterricht, der nicht erzieht. (vgl. HERBART 1806, S. 33) Denn das Ziel der Erziehung, die "Charakterstärke der Sittlichkeit" - also die Fähigkeit und vor allem der Wille, vernünftig und sittlich zu handeln, ist ohne

Unterricht nicht zu erreichen, weil ein solcher freier, willentlicher Entschluß notwendig auf mögliche Alternativen angewiesen ist, zwischen denen entschieden werden kann

Für diese Alternativen sorgt Unterricht mit dem Ziel des "gleichschwebend-vielseitigen Interesses", das solche "sittlichen Relationen" vermittelt.

Die "Entschlossenheit des Handelns" ist allerdings gebunden an den wohlgeordneten "Gedankenkreis" - der Zentralbegriff in HERBARTs rationalistischer Vorstellungspsychologie. Unterricht hat demnach als "erziehender Unterricht" die doppelte Aufgabe, den Vorstellungskreis des Zöglings zu erweitern und zu ordnen.

Dies vermag er am besten, wenn er sich dem im Rhythmus von "Vertiefung" und "Besinnung" verlaufenden Gang menschlichen Lernens anlehnt. Gegen die Flüchtigkeit des ersten Eindrucks und zur Ordnung der "trüben Vorstellungsmassen", die Erfahrung und Umgang im Kopf des Zöglings anhäufen, hat deshalb der Gang des erziehenden Unterrichts den berühmten vier formalen Stufen "Klarheit, Assoziation, System und Methode" zu folgen.

Bekanntlich ist es vor allem jener letzte Gedanke gewesen, der den Kern einer recht einseitigen Inanspruchnahme HERBARTs durch die Herbartianer in Lehrerausbildung und Schule bildete:

Denn die Artikulationslehre wurde als eine aus einem umfassenden pädagogischen Begründungszusammenhang und gestützt auf eine psychologische Theorie menschlichen Lernens formulierte Theorie des Unterrichts auf wissenschaftlicher Grundlage interpretiert, in deren Mittelpunkt Reflexionen über den methodischen Gang des Unterrichts standen.

Damit war Unterricht rational faßbar und - was die besondere Attraktivität ausmachte - das Lehren lehrbar geworden!

Jetzt konnte man "wissenschaftliche" Lehrerausbildung betreiben!

Die herbartianischen Lehrerbildungsseminare wurden denn auch zum Mekka der Pädagogen und mit Fragen der Lehrerausbildung befaßten Bildungspolitiker aus aller Herren Länder.

Denn dies entsprach der Mentalität der von positivistischer Wissenschaftsgläubigkeit gekennzeichneten zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts: Der Lehrbarkeit des Lehrens - verstanden als wissenschaftlich fundierter Aufbau des Unterrichts vermittels der Formalstufentheorie - korrespondierte die Vorstellung von der Machbarkeit des Unterrichts entsprechend den Regeln der Theorie.

Die in jener Zeit massenhaft produzierte sogenannte Präparationsliteratur mit ihren tausenden ausgetüftelten Lektionen legt ein beredtes Zeugnis davon ab, wie sehr diese Vorstellung von der vollständigen Plan- und Machbarkeit des Unterrichts nach einer vermeintlich allgemeingültigen, immer gleichen formalen Methode Platz gegriffen hatte!

Welche Vorstellung vom Verhältnis von Theorie und Praxis wird hier sichtbar?

Es ist die Vorstellung von der linearen, technischen Anwendung der Theorie, ihrer Regeln und Gesetzmäßigkeiten auf die Praxis; die Theorie sollte zum unmittelbaren "Regenten" der Praxis werden.

Den Herbartianern galt derjenige als der wahre Schulmeister, der - wie TUISKON ZILLER (1876, S. 38) es formulierte - "sich in Übereinstimmung mit ihren (der Theorie, R.L.) vernünftigen Resultaten hält, der mit aller Gewissenhaftigkeit nach ihren Vorschriften und Methoden verfährt...".

Die isolierte Auffassung von der Artikulationslehre als einer allgemeinen Schulmethodik durch die Herbartianer pervertierte allerdings die Pädagogik HERBARTs vom erziehenden Unterricht völlig und ließ sie zu einer Technik des Lektionenhaltens verkümmern. Was für HERBART nur Teil eines umfassenden pädagogischen Systems war, in dem er die Erwartungen von dem formuliert hatte, "was jenseits aller bisherigen Phänomene unserer Gattung die sorgfältiger gepflegte Menschheit werde leisten können" (HERBART 1806, S. 83), degenerierte in der Praxis der herbartianischen Schule zu einem öden Formalismus und Schematismus.

Für HERBART selber war indes völlig klar, daß es unmöglich sei, auch bei noch so strenger Anwendung der Theorie und ihrer allgemeinen wissenschaftlichen Lehrsätze "die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen". Schon in seiner ersten Pädagogik-Vorlesung in Göttingen 1802 machte er klar:

> "Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt - und mit den vorkommenden Fällen nicht etwa in pedantischer Langsamkeit wie ein Schüler mit seinen Rechenexempeln verfährt - zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Tact nämlich, eine schnelle Beurtheilung und Entscheidung, die (eben) nicht, wie der Schlendrian, ewig gleichförmig verfährt." (zit. nach MUTH 1962, S. 67)

"Unmittelbarer Regent der Praxis" ist also für HERBART nicht die Theorie, sondern der "pädagogische Takt", der als Mittelglied "unvermeidlich in die Stellen eintrete, die die Theorie leer ließ" - oder genauer, wie JAKOB MUTH (1962, S. 70) ergänzt, "die die Theorie leer lassen mußte, weil sie nicht im vorhinein abzusehen sind".

> "Die große Frage nun, an der es hängt, ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher seyn werde, ist einzig diese: wie sich jener Tact bei ihm ausbilde? Ob getreu oder ungetreu den Gesetzen, welche die Wissenschaft in ihrer Allgemeinheit ausspricht?" (HERBART nach MUTH 1962, S. 68 f.)

Pädagogisches Handeln vollzieht sich für HERBART also nicht in Form einer bloß technischen Anwendung einer noch so guten Theorie, sondern ist für ihn eine Kunst, die Gefühl und viel Erfahrung, aber auch Kenntnis der Theorie eben zum Zwecke kompetenter "Beurteilung und Entscheidung" im Einzelfalle verlangt.

Mit der Einführung des Begriffs "Erfahrung" in sein Verständis über das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik geht HERBART einen Schritt weiter als sein berühmter Vorgänger auf dem Königsberger Lehrstuhl für Philosophie, IMMANUEL KANT, der zur Verknüpfung beider zwar auch ein "Mittelglied" forderte, es aber reduziert auf einen "Aktus der Urteilskraft", um die Regel auf den Fall anwenden zu können (vgl. SANDFUCHS 1991, S. 52).

> "Es giebt", sagt HERBART, "eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft; eine Vorbereitung des Verstandes und des Herzens vor Antretung des Geschäfts, vermöge welcher die Erfahrung, die wir nur in der Betreibung des Geschäfts selbst erlangen, allererst belehrend für uns wird.
> Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Tact, Fertigkeit, Gewandheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt..." (MUTH 1962, S. 117 f.)

Also:

Weder die Theorie allein qualifiziert für die Praxis, noch die bloße Erfahrung - denn die könnte ja auch die eines "neunzigjährigen Schlendrians" sein!

Es bedarf vielmehr der Ausbildung dieses Mittelgliedes, das sich zwischen Theorie und Praxis schiebt: die an der Theorie reflektierte (weil nur dann wirklich "belehrende") Erfahrung und der zugleich durch Erfahrung bis zur Kunstfertigkeit stetig erweiterte und neugeordnete theoretische Gedankenkreis, wodurch die Vermittlung von Theorie und Praxis gelingt.

Der Ort, an dem sich dieses Mittelglied, der pädagogische Takt, die Kunst oder das "Können" "getreu den Gesetzen der Wissenschaft" im Handeln und aufgrund von Erfahrung ausbilden könnte, fehlt unserer Lehrerbildung bis heute; so etwas zu etablieren, ist auch in den Epochen nach den Herbartianern nie so recht und schon gar nicht auf Dauer gelungen.

Dies wäre aber auf der anderen Seite der einzige Ort, an dem die Wissenschaft als Impulsgeber oder kritisches Korrektiv für die Praxis fungieren könnte, wie auch umgekehrt dort die Wissenschaft in einen "Funktionskreis von Handlung, Erfahrung, Reflexion und erneutem Handeln" einzubinden wäre (vgl. KÜMMEL 1978, S. 121).

Die Teilhabe an dieser "ständig neue Qualitäten zu Tage fördernden" (Vierlinger 1991, S. 37) Bewegung zwischen Theorie und Praxis schon in der Ausbildung ließe den Erwerb eines professionellen Könnens "lege artis" ebenso wahrscheinlicher werden wie die Bildung eines beweglichen "Gedankenkreises" beim künftigen Lehrer wider die Gefahr eines "neunzigjährigen Schlendrians".

Es sind vor allem zwei Erfahrungen, die den HERBARTschen Gedanken von der Notwendigkeit der Ausbildung dieses Mittelgliedes, des pädagogischen Takts, einschließlich eines Ortes, an dem er sich ausbilden ließe, als hochaktuell erscheinen lassen:

Es ist erstens die Erfahrung des Scheiterns einer Replikation des herbartianischen Denkmusters über das Verhältnis von Theorie und Praxis, als man zu Beginn der 70er Jahre erneut eine technische Anwendung der Theorie auf die Praxis versuchte, indem man vermittels "teacher-proof-curricula" die Reform des Bildungswesens einzuleiten trachtete.

Es ist zweitens die Erfahrung, daß Veränderungen der schulischen Praxis mit Hilfe der Wissenschaft noch am ehesten über Lehrerfortbildung gelingen, vor allem dann, wenn sie am Ort des Geschehens selber in Form kollegiums- oder schulinterner Fortbildung als direkte Konfrontation von Theorie und Erfahrung (ganz im Sinne HERBARTs) stattfindet.

Deren - sogar institutionelle - Trennung in der Lehrerausbildung verhindert geradezu die Ausbildung des pädagogischen Taktes, die Vermittlung von Theorie und Praxis.

Literatur:

HERBART, J.F.: Allgemeine Pädagogik (1806). Bochum o.J.

HOLSTEIN, II.: Einführung. In: HERBART 1806, S. 9 ff.

KLAFKI, W.: Lehrerausbildung in den 90er Jahren. Wissenschaftsorientierung und pädagogischer Auftrag. In: den Herausforderungen der 90er Jahre. Berlin 1988, S. 26 ff.

KÜMMEL, F.: Zur Bestimmung der Formel: Pädagogik als Theorie einer Praxis. In: 15. Beiheft ZfP, 1978, S. 121-126.

LIPPKE, W. (Hrsg): Euroteacher. Unterricht - Studium - Fortbildung, Bd. 5. Siegen 1991.

MOMMSEN, W.J.: Die ‿ Geschichtswissenschaft ‿ jenseits ‿ des Historismus. Düsseldorf 1972.

MUTH, J.: Pädagogischer Takt. Heidelberg 1962.

SANDFUCHS, U.: Zum Verhältnis von Theorie und Praxis und den Konsequenzen für eine künftige Lehrerausbildung. In: BAUERLE, S. (Hrsg.): Lehrer auf die Schulbank. stuttgart 1991, S. 47 ff.

VIERLINGER, R.: Plädoyer für einige Nachbesserungen in der universitären Lehrerbildung der Bundesrepublik Deutschland. In: BAUERLE 1991, S. 32 ff.

ZILLER, T.: Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik. Leipzig 1876.