

Wyss, Heinz

Theorie und berufliches Handeln in der Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 7 (1989) 2, S. 240-245



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Wyss, Heinz: Theorie und berufliches Handeln in der Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 7 (1989) 2, S. 240-245 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-131607

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Berichte aus der Arbeitsgruppe

THEORIE UND BERUFLICHES HANDELN IN DER LEHRERBILDUNG

Einführung: Heinz Wyss, Biel
"Tun, was wir verstehen; verstehen, was wir tun"

Die Leitfrage des Symposiums, ob die Prozesse des Verstehens lehrbar seien, hat sich in der Arbeitsgruppe 5 im besonderen ausgerichtet auf die eingeschränktere Fragestellung, wieweit die im Vorgang des Verstehenslernens gewonnenen Einsichten im Berufsfeld des Lehrers/der Lehrerin handlungswirksam werden. Unser Nachdenken über die Verstehensbedingungen und -voraussetzungen von Lehrkräften haben uns immer wieder hingeführt zu ihrem Tun in gelingendem Unterricht und ebenso in kritischen Entscheidungssituationen des beruflichen Alltags. Unsere spezifische gedankliche Auseinandersetzung mit Verstehensprozessen hat uns dabei zu Rückschlüssen von der didaktischen Realisierung auf die Inhalte und die Vermittlungsformen der erziehungswissenschaftlichen Theorie veranlasst, was der Frage gerufen hat, wie eine Didaktik der Lehrerbildung beschaffen sein müsste, die tut, was sie lehrt.

Unser Thema: **Theorie und berufliches Handeln in der Lehrerbildung. Wieviel erziehungswissenschaftliche Theorie braucht ein Lehrer?** Eine Frage, die nicht einzuschränken ist auf quantitative Aspekte. Zu erwägen gilt es vielmehr, was wir unter Theorie in der Lehrerbildung verstehen, was der Lehrerstudent an subjektivem Wissen und Vorerfahrung bereits mitbringt, was sich davon aktivieren und durch unser Denken im Prozess des einsichtigen Lernens und Verstehens ordnen, klären, verstärken, aber auch verändern lässt.

Dieses Problem scheint manchen Symposiumsteilnehmer zu bewegen. Es haben sich denn auch unerwartet viele zu den Gesprächen über diese Thematik eingefunden. Breit abgestützt war die Aussprache auf die Referate der beigezogenen Experten:

- Am einen Symposiumstag das Referat von Prof. Hanns-Dietrich Dann (Nürnberg-Erlangen) "Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften", ergänzt durch Beispiele von Prof. Gisela Müller-Fohrbrodt (Trier), die Einblick geben in ihre Praxis konstruktiver Bearbeitung unterrichtsbezogener Probleme in der Lehrergrundausbildung; sodann der Bericht von Dr. Peter Füglistler (SIBP Zollikofen) über die Erhebung der Alltagstheorien von Lehrern, eine Studie, die aufgrund der empirisch ermittelten Bestände an subjektivem Erfahrungswissen und dem daraus hervorgehenden Lehrerverhalten zu didaktischen Überlegungen führt, was eine handlungsgestaltende Theorie in der Lehrerbildung sein und erwirken könnte, sofern sie die aus der Untersuchung und deren Auswertung gewonnenen Einsichten berücksichtigt.

- Am zweiten Tag standen sich die Referate von Prof. Jürgen Oelkers (Bern) und Dr. Urs Meier (Bern) gegenüber. Dies freilich nicht in der Weise, dass sich ihre Konzepte entgegenständen und gegenseitig ausschlossen, vielmehr als zwei Positionen, die sich als das eine und das andere ergänzen. Prof. Oelkers fragt: "Ist pädagogisches Verstehen in der Lehrerbildung lehrbar?" Seine Antwort geht dahin, dass sich pädagogisches Verstehen auf die Normen der Erziehung zu beziehen hat. Als normatives Verstehen findet es in seiner Explizier- und Lehrbarkeit die Grenzen an den Grenzen der Rationalität. Nur was rationaler Einsicht zugänglich ist, kann in didaktischem Sinne lehrbar sein.

Anders Dr. Urs Meier. Er führt angehende wie berufserfahrene Lehrer/innen zurück zu den sinnhaften Voraussetzungen und Ursprüngen des Verstehens, hin zur originären Begegnung mit dem Phänomen und damit zur neu erlebbaren Fragwürdigkeit des Alltäglichen. Aus diesem Sich-Einlassen auf die Dinge leitet er hin zur Begriffsbildung und zum Verstehen und damit zu Einsichten, die im Übergang ins Wissen nichts von ihrer beunruhigenden, stimulierenden Kraft verlieren. Er meint, wenn dem in der Lehrerbildung so wäre, gäbe es den Notstand nicht, dass die erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse, die die Lehrerbildung vermittelt, kaum subjektiv verinnerlicht und darum so wenig unterrichtsrelevant werden. Den Umstand, dass sich die Theorie im Tun unwirksam erweist, führt Meier zurück auf die Inkongruenz von Wort und Tat in der Lehrerbildung.

Wenn dieser Bericht über den Verlauf der Arbeit in der Gruppe etwas anderes sein darf als eine Zusammenfassung der Referate (sie lässt sich in der Form von Abstracts im Symposiums-Programm nachlesen) und auch nicht den Anspruch erheben will, die Diskussionen in den Untergruppen protokollartig wiederzugeben, dann kann er nur in der Darstellung subjektiver Eindrücke und nachwirkender Gedanken aufzeigen, was die Symposiumstage ausgelöst haben. Nicht dass sie die Probleme des Verstehens als eines psychologischen Prozesses und als einer di-

daktischen Aufgabe gelöst hätten, wohl aber haben sie uns neue Wege gewiesen und uns auf ihnen weitergeführt. Mein Nachdenken schliesst an ein Wort Pestalozzis an:

"Wissen und Tun bedingen einander wie der Bach und die Quelle. Ohne menschliches Wissen gibt es kein menschliches Tun. Aber wie im Bach die verborgene Quelle ans Licht tritt und Leben und Segen verbreitet, soweit ihr Wasser fliesst, ebenso muss auch das Wissen des Menschen in seinem Tun ans Licht treten und Leben und Segen verbreiten." (Der natürliche Schulmeister).

Nicht Wissensbesitz kann gemeint sein, wo das Wissen zum lebendigen Quell wird, wohl aber das immerwährende Streben nach Wissen im Vorgang des Erkennens, im Prozess, der zum Verstehen führt. Das sei vorweg geklärt, wenn ich in der Folge, ausgehend vom Bild der Quelle und des Bachs, über das berichte, was mir im Zuhören und Miteinanderreden bedeutsam geworden ist, wenn ich sage, welche neuen Deutungs- und Verstehenshorizonte sich mir erschlossen haben, so dass ich meine, in den Tagen des Symposiums etwas gelernt zu haben, auch etwas mehr zu begreifen vom innern Zusammenhang von Theorie und beruflichem Handeln.

1. Zum Quell des Verstehens

Um im Bild zu bleiben: kein Bach ist, wo kein Quell ist. Anders gesagt: kompetentes, situationsgerechtes Unterrichten und erzieherisches Fördern setzen ein Wissen voraus. Freilich kann dies kein Wissen sein, das "reine" Theorie bleibt, vielmehr muss es ein Wissen sein, das Grundlage des Könnens ist. Ich denke an den Satz Pestalozzis: "Es ist vielleicht das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte: Kenntnisse ohne Fertigkeiten" (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt).

Wir sind der Frage nachgegangen, was den Quell des Wissens in der Lehrerausbildung aus dem Grund des Verstehens und Verstanden-habens speist. Von zwei Ansätzen sind in der Arbeitsgruppe die Gespräche ausgegangen:

Zum einen geht es um den Zugang zum Verstehen und zur pädagogischen und didaktischen Reflexion über die Rückkehr zu einer ganzheitlichen Erfahrung der Dinge, zu einer neu aktivierten unmittelbaren Begegnung mit der Sache. Das Verstehen setzt die Fähigkeit zu eigenem Betroffensein durch die Phänomene voraus. Der lehrende Lehrer erwirkt bei Lernenden nur dann etwas, wenn er den Weg der Erkenntnisgenese von den Anfängen, den sinnlichen Primärerfahrungen her, selber mitgeht und dies in der Lehrerbildung nachhaltig selber erlebt.

Zur Frage wird bei solcher Hinwendung an die Welt der Dinge (Meier/Rumpf), wie sich der Schritt von der sinnoffenen Erfahrung zum Aufbau der Begriffe vollzieht, wie der Lernende vom Besonderen zum Allgemeinen gelangt und wie er durch Abstraktion von der Einmaligkeit des Phänomens weg zum begrifflich Fassbaren und Gesetzhaften, also zum Verstehen findet.

Zum andern geht jedes pädagogische Verstehen, zu dem die Lehrerbildung führen will, von normativen Ansprüchen aus. Diese lassen sich durch eine "zuverlässige Kasuistik" (Oelkers) exemplifizieren und verstehen lehren. Freilich nicht in kurzer Zeit ("Der Aufbau pädagogischen Verstehens gleicht keinem instant cake" Oelkers). Da müssen denkbestimmende Texte der Pädagogik gelesen werden, da sind hermeneutische Verstehensprozesse ebenso unumgänglich wie die der Analyse unterrichtsbezogener Alltagserfahrungen, wobei letztere (nach Oelkers) nur so weit Gegenstand des Lehrens sein können, als sie rational fassbar werden.

Hiezu die Frage, ob diese kognitiven Prozesse nicht zu einseitigem Verbalismus führen, dadurch sinnnahe Erfahrung zu dünner Begrifflichkeit destillieren und zugleich alle ausserrationalen Erkenntniszugänge übergehen oder gar zuschütten.

Das eine - das andere? Am Symposium war viel von Brückenschlag die Rede. Wie steht es um das Wort: Man versteht doch nur, was man liebt? Der Quell des Verstehens nährt sich aus verschiedenen Adern des zufließenden Wassers.

2. Weiss der Bach um seine Quelle? Ist es die eine nur?

Wenn in der Lehrerbildung von "Theorie" die Rede ist, kann es die eine nicht sein, nicht allein die im Unterricht systematisch vermittelte. Neben der elaborierten, objektiven Theorie, der die Curricula der erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerausbildung verpflichtet sind, erweisen sich die Lehrer in ihrem beruflichen Handeln geleitet von vielfältigen subjektiven Alltagstheorien. Dieses persönliche Vorwissen greift meist zurück auf eigene Schulerfahrung und auf ein als einstiger Schüler erlebtes Lehrerverhalten, das sich in der Folge im eigenen Tun reproduziert. In seiner Forschung über Lehrerkognitionen geht Dann der Frage nach, wie diese subjektiven Theorien entstehen, wie sie wahrgenommen und bewusst gemacht, wie sie genutzt und wie im Hinblick auf eine angemessene Berufspraxis verändert werden können. Der Einbezug des subjektiven Vorwissens in eine handlungsleitende Theoriebildung ist umso wichtiger, als Lehrer ihre Unterrichtsrealität in hohem Masse nach ihren subjektiven Vor-Einstellungen und nach den im Alltags- und Erfahrungswissen verwurzelten Handlungskonzepten konstituieren. Untersuchungen zeigen, dass die kognitive Basis des Handelns bei erfolgreichen Lehrern differenzierter und tragfähiger ist als bei weniger erfolgreichen. Differenzierter

und wirksamer ist dieser handlungsleitende Theorieunter- und -hintergrund dort, wo die subjektiven Einstellungen und Wissensbestände in der Lehrergrundausbildung und -fortbildung aufgenommen, aktiviert oder hinterfragt, geklärt und in den pädagogischen und didaktischen Theoriehorizont integriert werden. Wie dieses subjektive Vorwissen in geordnete Strukturen überführt und verändert werden kann und wie die erziehungswissenschaftliche Theorie verbindend assimiliert wird, zeigt sich am Beispiel des Konstanzer Trainingsmodells, in der Art, wie Lehrer im Unterricht mit Störungen umgehen. In vergleichbarer Weise holt G. Müller-Fohrbrödt die Lehrerstudenten bei ihrem subjektiven Wissen ab und konfrontiert sie mit Problemsituationen, die sich verändern lassen durch einen bewussten Analyse- und Entscheidungsprozess. Dieses Einüben von Strategien konstruktiver Bearbeitung von Problemsituationen am lebensnahen, später am selbsterfahrenen unterrichtsbezogenen Beispiel ist umso wichtiger, als ihre Untersuchung über den "Praxischock" seinerzeit offengelegt hat, wie schnell Lehrer in der Praxis ihre Theorie abstossen, hinter sich lassen, vergessen.

Zweierlei zeigt die Diskussion: Die Praxis steht nur dann der Theorie entgegen, wenn die Lehrerbildung - wie gesagt worden ist - selber den ersten Spatenstich tut, den Graben auszuheben. Solches geschieht dann nicht, wenn die subjektiven Kognitionen der Lehrer in die systematisch erarbeitete wissenschaftliche Theorie einbezogen werden und so mit ihr zusammen, geordnet und reflektiert, handlungswirksam werden. Das bedeutet wohl, dass die Effektivität der Theorie davon abhängt, wieweit sie subjektiv verinnerlicht ist. Es bleibt die Frage, ob der Lehrer unter dem Handlungsdruck, dem er ausgesetzt ist, auch immer weiss, was er tut, ob er in der konkreten Situation bedenkt, was ihn die Theorie gelehrt hat, ob er sich bewusst macht, warum und wie er so und nicht anders re-agiert. Im Bild: Warum vergisst der Bach im Fließen so leicht, was sein Ursprungsquell ist?

Und das andere noch: Lehrer(studenten) wollen bei ihren Alltagstheorien abgeholt sein, wie es das Forschungsprojekt von Füglistner (et al.) zeigt. Wie lässt sich diese nötige Individualisierung in der Lehrerausbildung so weit entwickeln, dass wir jeden einzelnen erreichen und ihn bei seinen je eigenen subjektiven Theorien "abholen"?

3. Quelle im Bach, Bach in der Quelle: Plädoyer für eine integrative Lehreraus- und -fortbildung

Vom "Spannungsfeld" zwischen Theorieverstehen und praktischem Tun ist im Programmheft zum Symposium zu lesen. Von "Brücken", die zu legen wären zwischen den beiden Bereichen, ist die Rede, und gesprochen hat man von den Lehrerbildnern als von "Grenzgängern". Also doch ein Hüben und Drüben, doch eine Grenze zwischen pädagogischem Verstehen und dem Tun? In der Person des Lehrerstudenten und des Lehrers in seinem Berufsfeld zum mindesten gibt es dies nicht, dieses Ausgrenzen des

einen und andern. Sinnhaftes Wahrnehmen, emotionales Mitgehen, Denken, Verstehen und Tun sind aufgehoben in der einen Person. Wen wundert es da, dass Lehrer/innen des öfters überfordert sind, wenn sie in sich zur beruflichen Identität zusammenbringen müssen, was ihre Ausbilder inhaltlich und funktional aufgliedern? Hier die Historische und systematische Pädagogik mit ihrem Verstehensbegriff, dort die Pädagogische Psychologie, die Entwicklungs- und Sozialpsychologie. Dann die Allgemeine Didaktik, das Vielerlei der Fachdidaktiken, die Schultheorie und wie die Fachdisziplinen alle heissen. Daneben, meist örtlich und personell losgekoppelt: die Unterrichtspraxis. Dazu der Umstand, dass die Didaktik der Lehrerausbildung so viele Bruchstellen aufweist zur eigenen Lehrpraxis der Lehrerstudenten in den Schulpraktika mit ihren hohen didaktischen Ansprüchen. Dieser Zerstückelung der Ausbildung und der Inkongruenz von Lehre und Schule ist es zuzuschreiben, dass man die Theorie "hinter sich bringt" und sich eine Einstellung festsetzt, die, in Kurzform ausgedrückt, mit dem oft gehörten Satz zu umschreiben ist: In der Theorie mag das alles stimmen, allein die Praxis ist ganz anders.

Ich meine, was jeder Lehrer/jede Lehrerin für sich zu leisten hat, die Integration von verstehendem Wissen und Tun, müsste eine integrative Lehrerausbildung ihrerseits zustande bringen und dadurch modellhaft wirken. Das heisst nicht weniger Theorie. Es bedeutet jedoch, dass es die eingangs beschriebene Abtrennung des sinnhaft-affektiven Lernens vom begrifflichen Lernen in der Lehrerausbildung nicht geben darf, dass sich der Bach des Handelns aus beiden Quellen nährt. Daraus folgt, dass die Lehrer der erziehungswissenschaftlichen Theorie sich als Ausbilder darauf besinnen, dass ihre Lehre nicht in die verdünnte Luft abstrakter Höhenflüge aufsteigt, wenn sie auf das einwirken und zum Bessern verändern wollen, was sich am Boden in der Praxis tut. Bildend und handlungsrelevant kann sie nur sein, wenn wir uns darauf besinnen, das theoria (aus griech. theorein) An-Schauen bedeutet und dass "begriffen haben" mehr als nur lautverwandt ist mit "ergriffen sein". Verhaltensleitend ist eben doch nur eine Lehrerausbildung, die tut und dadurch bei den Lehrerstudenten selber erwirkt, was sie lehrt!

SCHWERPUNKT "VERSTEHEN LEHREN"

Editorial	Kurt Reusser, Hans Kuster, Peter Füglistner, Fritz Schoch	124
Eröffnungs- adresse	Nationalrätin Dr. Gret Haller Ansprache zur Eröffnung des Symposiums "Verstehen lehren"	128
Einleitung ins Thema	Kurt Reusser Verstehen lehren: Verstehen als psychologi- scher Prozess und als didaktische Aufgabe	131
	Michael Wertheimer Verstehen lehren aus gestaltpsychologischer Sicht	149
Arbeitsgruppe Lernen lernen	Einführung: Werner Meier Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen	161
	Erwin Beck Eigenständiges Lernen - eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung	169
	Fredi P. Büchel Wie weit lässt sich Lernfähigkeit fördern?	179
Arbeitsgruppe Verstehen wollen	Einführung: Helmut Messner Verstehen wollen: Soziale, emotionale und motivationale Faktoren beim Verstehen	189
	Urs Aeschbacher "Reziprokes Lehren". Eine amerikanische Un- terrichtsmethode zur Verbesserung des Textverstehens	194
	Bernd Weidenmann Der vorzeitige Verstehensabbruch - ein Motivationsproblem?	205
	Erno Lehtinen Verstehen lehren als Verändern von Lern- und Bewältigungsstrategien	213
Arbeitsgruppe math.- natur- wiss. Unter- richt	Einführung: Peter Labudde Verstehen im mathematisch-naturwissenschaft- lichen Unterricht	219
	Erich Christian Wittmann Mathematiklernen zwischen Skylla und Charybdis	227