

Buchmann, Margret

Änderung des Lehrplans in der Lehrerbildung: Bruch mit der Erfahrung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 7 (1989) 3, S. 414-424



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Buchmann, Margret: Änderung des Lehrplans in der Lehrerbildung: Bruch mit der Erfahrung - In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 7 (1989) 3, S. 414-424 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-131785

in Kooperation mit / in cooperation with:



<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

ÄNDERUNG DES LEHRPLANS IN DER LEHRERAUSBILDUNG: BRUCH MIT DER ERFAHRUNG

Margret Buchmann, Michigan State University, East Lansing

Lehrerbildung muss sich nach Meinung der Erziehungsphilosophin Margret Buchmann sehr zentral mit der Lern- und Schulgeschichte der Lehrerstudenten beschäftigen. Sie schlägt als integralen Bestandteil des Konzepts "Brüche mit der Erfahrung" vor und illustriert, wie solche Teile eines Lehrerbildungs-Curriculums aussähen. Reflexionen zur Natur von Lernen und Erfahrung werden exemplifiziert und durch interessante Vergleiche mit anderen Berufsausbildungen (Arzt - Krankenschwester - Jurist) plastisch gemacht.

Was sind die notwendigen Voraussetzungen für eine Verbesserung der Lehrerbildung und des Schulwesens? Bestehen notwendigerweise Zusammenhänge zwischen Schulreformen und Reformen der Ausbildung der Lehrer? Wie können Neuerungen im Lehrerbildungsplan - neue Zielsetzungen, Inhalte und Methoden - auf diese Zusammenhänge und Voraussetzungen ausgerichtet werden? Diese gewichtigen Fragen bilden den Kern dieser Konferenz, die, wie aus ihrer Thematik ersichtlich, den Glauben an die Möglichkeit einer Verbesserung des Schulwesens durch Verbesserung der Lehrerbildung postuliert.

Diese Voraussetzung wird zur Zeit in öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussionen in den Vereinigten Staaten als selbstverständlich betrachtet. Was jedoch einer Abklärung bedarf, ist, wie der derzeitige Lehrplan der Lehrer erfasst und die formenden Einflüsse, die die Schulerfahrung auf das Lernen des Lehrers hat, bewertet, beschränkt oder vielleicht geändert werden können. Diesem Thema möchte ich mich nun in einer Analyse widmen, die sich auf philosophische und soziologische Überlegungen und auf empirische Forschungsergebnisse meist nordamerikanischer Herkunft stützen. Meine Analyse konzentriert sich auf die Idee des "Bruchs mit der Erfahrung" in der Lehrerbildung. Diese Idee beinhaltet ein neues Ziel und eine neue Methode der Lehrerbildung und bietet neue Möglichkeiten für Ideen über Lehrer, Lernen, Kinder, Schulen und Unterrichtsstoff. Diese ideellen Inhalte werden wissenschaftlich (besonders anhand der "kognitiven Wissenschaft") und nicht auf Grund des Alltagswissens (oder des gesunden Menschenverstands) definiert.

1. DER VORRANG DER ERFAHRUNG IM LERNEN DER LEHRER

In den Vereinigten Staaten stimmen Lehrer darin überein, dass sie hauptsächlich durch Erfahrung lernen. Forscher, z.B. Feiman-Nemser (1983), anerkennen diese lästige Tatsache in ihrer Konzeptualisierung des Lehrerbildungsplans. Der formalen, relativ kurzen Ausbildung der Lehrer gehen lange Perioden des Lernens in der Schule voraus: zuerst während ihrer eigenen Schulzeit und dann an ihrem Arbeitsplatz. Bei einer zeitlich weitgespannten und realistischen Beurteilung des Werdegangs und der Ausbildung der Lehrer ergeben sich also Schulerfahrungen als dominierendes Element.

Angehende Lehrer beginnen demnach ihre Ausbildung mit festgesetzten Ideen über das Lehren, Lernen und die Schulung, die mit dem allgemeinen - ideellen und institutionellen - kulturellen System, in das sie hineingeboren wurden, übereinstimmen. Wie kann man nun Leute dazu bringen, Altvertrautes in neuem Licht zu sehen? Strukturen, die eine aktive und sinnvolle Welt ausmachen, scheinen notwendig und belanglos zu sein - was zur Unfähigkeit der Leute, diese zu verstehen, führt.

Das Paradox der Übervertrautheit schränkt nicht nur das Wahrnehmungsvermögen angehender Lehrer ein, es beeinträchtigt auch die Fähigkeit von Forschern, gewisse Dinge zu bemerken. Howard Becker (1971), ein Pionier der qualitativen soziologischen Forschung schrieb:

"Wir haben wohl die Schwierigkeit, die Klassenzimmer von heute zu beobachten, zu gering eingeschätzt. Es ist nicht einfach die Methode der Untersuchung des Unterrichtssystems oder ähnliches, was die Leute davon abhält, zu sehen, was tatsächlich vor sich geht. Ich glaube vielmehr, dass es in erster Linie daran liegt, dass uns alles so vertraut ist, dass es unmöglich wird, Vorgänge im Klassenzimmer als tatsächliche Ereignisse abzusondern, selbst wenn sie direkt vor jemand's Nase geschehen. Ich habe keine Gelegenheit gehabt, in Primar- und Sekundarschul-Klassenzimmern Beobachtungen anzustellen, wohl aber in College-Klassenzimmern: Es braucht eine gewaltige Willensanstrengung und Vorstellungskraft, damit aufzuhören, die Dinge zu sehen, die herkömmlicherweise "dort" zu sehen sind. Ich habe mit einigen Forscherteams gesprochen, die in Klassenzimmern herumsassen und zu beobachten versuchten: Es ist wie Zähneziehen, sie dazubringen, etwas zu sehen oder zu schreiben, was nicht schon "jedermann" weiss."

Diese "Vertrautheitsfalle" (Feiman-Nemser und Buchmann, 1985) ist in allen Ländern mit Schultradition ein Dauerproblem der Lehrerbildung und besonders tückisch für Länder, die wie die Vereinigten Staaten dem positiven Wert der Erfahrung kulturell verpflichtet sind (Siehe Buchmann und Schwillie, 1983; Floden, Buchman und Schwillie, 1987).

Die Jahre, die angehende Lehrer als ihre Lehrer beobachtende Schüler in Klassenzimmern verbracht haben, tragen zur Herausbildung ihrer Ansichten über Lehren und Lernen bei und formen ihr Verstehen der Kinder und des Unterrichtsstoffs nach erkennbaren Mustern. Dies scheint auf das Lernen von Lehrern ungeachtet des kulturellen Umfeldes zuzutreffen. Die Pädagogik und die Inhalte, die Schüler in der Schule erfahren haben, sind im allgemeinen nicht von der Art, die die Ausbilder von Lehrern von diesen gefördert sehen wollen, und das Verständnis angehender Lehrer für Kinder ist begrenzt und beruht auf ihren eigenen Erfahrungen und gewohnheitsmässigen Interpretationen. Seit John Dewey's klassischem Essay (1904/1965) über die Ziele und die Praxis der Lehrerbildung finden sich Wissenschaftler und Lehrerbildner gleichermaßen in einem Zwiespalt über die die Erfahrung betreffenden Aspekte der formalen Lehrerbildung (siehe z. B. Zeichner, 1980, 1981/2; Feiman-Nemser und Buchmann, 1985). Es stellt sich die schwierige Frage, was wir an die Stelle des im üblichen Lehrbetrieb bestätigten Schullernens setzen sollten und wie wir eine einer Umkehrung gleichkommenden Aufgabe anpacken können.

Auf längere Sicht wird das "Lehrerlernen" zu einem Problem nicht nur bezüglich der formalen Ausbildung, sondern auch der Änderung der auf Erfahrung beruhenden Zusammenhänge und Ziele des Lernens der Lehrer und somit ein

Problem der Änderung der Schulen, welche die eindrucksvollsten und längsten - wenn auch weitgehend unbeabsichtigten - Teile des Arbeitsplans der Lehrer erzeugen. In letzter Konsequenz führt diese Argumentation zum Schluss, dass die Lehrerausbildung nicht geändert werden kann, bevor radikale Schulreformen durchgeführt und eine Höherbewertung des Lehrerberufs erreicht worden sind. Etwas vernünftiger, wenn auch nicht weniger ehrgeizig, wird in gegenwärtigen Reforminitiativen in den Vereinigten Staaten eingeräumt, dass eine Änderung des Lehrerausbildungsplans Hand in Hand mit der Änderung der Schulen und struktureller Aspekte dieses Berufs zu gehen haben (Holmes Report, 1986; siehe auch Sedlak, 1987).

Inzwischen sind die Auszubildenden von Lehrern keineswegs zur Untätigkeit verurteilt. In ihrer eigenen Lehrtätigkeit könnten sie versuchen, "gegen den Strich" der früheren Erfahrungen ihrer Studenten zu gehen, indem sie einen Bruch mit dem, was in der Schule des Lebens gelernt werden kann, herbeiführen und das durch den gesunden Menschenverstand Verbürgte umstossen. Das Ziel ist also, in Ausbildung befindliche Lehrer umzuformen, von ihren früheren, hintergründigen, als falsch und irrig betrachteten Überzeugungen zu einem ganz bestimmten, neuen und besseren Verständnis zu bringen, um, wenn sie Vertrauen fassen, aus Laien Fachleute zu machen. Es wird angenommen, dass das Erlernen des Lehrens lehrreiche Störungen der als natürlich empfundenen Ordnung und eine entschiedene Änderung der Geisteshaltung der Lehrer erfordert - dies in der Hoffnung, dass sie die hintergründigen Auswirkungen der Erfahrung überwinden und in ihrer Arbeit die Leitgedanken "Wissen und Gerechtigkeit" erkennen lassen.

2. DENKPAUSE

Was meinen wir und was wollen wir tun, wenn wir von einem "Bruch mit der Erfahrung in der Lehrerausbildung" reden? Erfahrungen sind die Grundlage oder der Rohstoff des Lebens und des Denkens. Die Menschen machen jederzeit Erfahrungen: beim Radfahren, bei einem Kampf, beim Träumen, bei der Lektüre oder bei einem Vortrag. Ein Bruch mit etwas ist jedoch ein aussergewöhnliches Ereignis, das den Ablauf der Zeit, der Gedanken und der Handlungen stört und damit den Gang der Dinge zeitweilig unterbricht. Ein Bruch kann angenehm oder unerfreulich, heilsam oder unzutrefflich sein - je nachdem mit was gebrochen und was an dessen Stelle gesetzt wird. Der Bruch mit etwas bedeutet die Hinwendung zu etwas anderem. Vornehme viktorianische Frauen haben die Behaglichkeit des häuslichen Lebens aufgegeben, um Soldaten auf einem fernen Schlachtfeld zu pflegen oder um den Himalaja zu erforschen. Ein Kind, unter den sprichwörtlichen reichen Müssiggängern oder den arbeitenden Armen aufgezogen, könnte sich der Kunst als einer Berufung zuwenden. Russische Adelige, Männer und Frauen, brachen mit den Grundsätzen ihrer Klasse und arbeiteten auf eine Änderung des bestehenden Gesellschaftssystems hin. Aus diesen Beispielen geht hervor, dass die Dinge, mit denen man bricht, weniger wünschenswert sind als jene, denen man sich zuwendet - und dabei meistens in die Opposition oder andere Schwierigkeiten gerät. Die Rechtfertigung für solche, bezeichnenderweise schmerzlichen Brüche liegt in den andersartigen und besseren Zuständen oder Eigenschaften, die sich daraus ergeben sollten. "Der Bruch mit etwas" ist also mit einer lohnenden Veränderung verbunden: mehr Wissen und Weisheit, ein besseres Herz, ein

unabhängiger Geist oder die Entwicklung eines gerechteren Gesellschaftssystems.

Wohin man sich auch wenden mag, durch einen Bruch mit früheren Erfahrungen entrinnt man der Erfahrung nicht. Man rückt eher von einem konzeptuell und praktisch organisierten Erfahrungsbereich (auf ziemlich mysteriöse Weise) in einen andern, verschieden organisierten Bereich. Dies wird üblicherweise für Lernen gehalten. Ein Teil davon stammt von einer unterschiedlichen Sicht der Vergangenheit im Licht anderer Ideen, die manchmal revolutionär oder aber so alt wie die Weisheit alter Kulturen sind. Erfahrung wird also oft eher umgewandelt als überwunden, und was einem dabei geschieht, kann, obwohl eine logische Folge, weniger wichtig sein als was man schliesslich damit durch sekundäres, "im Hirn geborenes" Lernen anfängt ...

3. WAS RECHTFERTIGT DEN BRUCH MIT DER ERFAHRUNG IN DER LEHRERAUSBILDUNG?

Ganz allgemein kann argumentiert werden, dass Lehrerausbildung "lehrreiche Störungen" der natürlichen Ordnung braucht, und zwar wegen des Anpassungsvermögens vieler Erfahrungen, die man macht, Erfahrungen, die einen an ein festgelegtes, scheinbares "Allzu-wahr-um-diskutiert-zu-werden" binden - und nur noch Umsturz übriglassen (siehe z.B. Buchmann und Schwille, 1983). Man findet es schwierig, sich von grundlegenden Verhaltensweisen konzeptuell oder in der Praxis freizumachen ...

... Im Vergleich mit anderen Berufen ist beim Lehrerberuf der Übergang in seine berufliche Rolle durch emotional gefärbte "Transformationen und Wechsel" im Wertsystem gekennzeichnet. Von daher ergibt sich eine spezifische Rechtfertigung oder Begründung für Brüche mit der Erfahrung in der Lehrerausbildung. Geht man aber von einer Theorie der Professionalisierung aus (Lehrer als Experte), so wird kaum ein Zusammenhang mit vor-professionellem, persönlichem und allgemeinem Wissen hergestellt. Die Professionalisierungstheorie hat mit spezifischem Verstehen von Unterrichtsfächern zu tun, die entweder durch akademische Disziplinen oder konzeptionelle Strukturen sichergestellt werden. Diese Inhalte und Disziplinen werden als gegebene Fakten, Regeln und Prozeduren betrachtet und angeeignet und gewissermassen mit einem "vorgegebenen Text" gleichgesetzt.

Eine weitere Rechtfertigung für Brüche in der Erfahrung ergeben sich aus der Verantwortung des Lehrers für die Erziehung und das Lernen von Kindern, von denen er sich durch Kulturverhalten, Klasse oder Rasse und sicherlich durch Alter unterscheidet. Wenn es die Aufgabe des Lehrers ist, "Brücken der Vernunft" (Soltis, 1981) unter Menschen zu bauen, die sich voneinander unterscheiden, müssen die Lehrer nicht nur ihre Fächer flexibel erteilen und tiefgreifend kennen (Buchmann, 1984a), sondern auch ihre selbstzentrierten und kulturbeladenen Wahrnehmungen darüber, wie Menschen handeln, sprechen oder fühlen, weglegen und zu einer Wahrnehmung der andern kommen, die "gerecht" und freundlich ist (Buchmann, 1985): Das Problem ist, eine angemessene Sichtweise von allen Kindern als Lernende zu entwickeln, wobei Angemessenheit nicht im voraus definiert werden kann durch Voreingenommenheit, und Abweichungen vom Normalen nicht nur durch Stereotypisierung begleitet sein dürfen.

Die Beziehungen zwischen Unterrichten und dem "Common Sense" über das Unterrichten sind trotzdem kompliziert. Unterrichten und Lernen können unterschiedlich betrachtet werden, weder ausschliesslich dem Bereich von Experten zugehörig, noch auf die Institution der Schule begrenzt. Die einfühlsame Wahrnehmung anderer Menschen ist zwar schon eine ganz gute Leistung, aber nicht etwas, was nur die Lehrer gut können. Gewöhnliche Leute und gefeierte Intellektuelle mögen diese Fähigkeiten ebenfalls haben.

4. SCHLÄFERT DIE ERFAHRUNG DEN VERSTAND EIN?

Mit 10'000 Stunden Schulerfahrung lernen die Schüler natürlich mehr als nur das Curriculum, das heimliche oder explizite. Sie werden vertraut mit den Methoden und Umgangsformen der Lehrer und mit den Gepflogenheiten der Institution Schule. Könnte wohl ein Gefängnisinsasse eine akzeptable Imitation eines Gefängnisangestellten abgeben? Könnte er voraussagen, wie Gefängnis-Funktionäre denken, selbst wenn Gefangene normalerweise keine Meetings besuchen, keine Memoranden erhalten. Wir müssen aber davon ausgehen, dass Schüler diese Art von Wissen und Know-how sowohl durch Beobachtung als auch durch Vorstellungsvermögen erwerben und sich dadurch vorstellen können, was es heisst, ein anderer zu sein, eine wichtige und mächtige andere Person. Obwohl sie den Nachteil jung zu sein haben, haben sie mehr Zeit mit sehr verschiedenen Lehrern und anderen institutionellen Funktionären verbracht als durchschnittliche Gefangene mit ihren Wärtern. Zudem kann man annehmen, dass Schüler mehr über Unterricht wissen und in Erfahrung bringen, weil es ja eine interaktive Arbeit mit Menschen ist, ganz im Gegensatz zum Gefängnis, wo das nicht der Fall ist. Lehrer sind auch nicht wie Schauspieler, die ein vorgegebenes Stück produzieren, ein Stück, das festgelegt ist in Inhalt und Dramaturgie. Schulunterricht ist eine Koproduktion mit Schülern, die in das Geschehen auf der Bühne einbezogen sind. Sie mögen wohl als Nebenrollen behandelt werden, sie sind aber notwendig, um das Ganze in Gang zu halten. Darbietungen, Lehrmittel, Arbeitsbücher, Zitate und in früheren Zeiten viel Diktate sind die Mittel, welche den Lehrern helfen, diese unregelmässigen Aspekte des Klassenlebens zu umgehen, indem man die Pädagogik im Zentrum der Bühne behält und die Klasse davor. Weil Schüler am aufnehmenden Ende solcher Strategien stehen, gibt es ihnen eine tiefgehende Einführung in "Unterricht wie immer". Vermutlich kann dies ein Knabe oder ein Mädchen von 12 Jahren nicht ganz klar ausdrücken, aber was normalerweise in Schulen passiert, erlaubt uns, etwas zu erfahren über Inhalt, Teilnahme, Gruppenkontrolle, indem man beobachtet, wer was wann und wie sagt oder tut. Bei den Schülern induzieren diese "folkways of teaching" (Buchmann, 1987) eine Art Zusammenhang der Dinge (wir würden sagen, eine Art "Alltagstheorie"). Diese können nicht unbedingt den Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben, sind aber in Hinsicht auf die Erklärung und Analyse von Vorgängen und Abläufen im Unterricht bedeutungsvoll. Schulreformer gehen im allgemeinen nicht auf solche Alltagstheorien ein, aber sie spielen im Bereiche der Mittel und der Zielsetzungen im Unterricht eine grosse Rolle, auch wenn sie unvollständig und ergänzungsbedürftig sind (vgl. Schwab, 1978)...

Bei alledem müssen wir die Tatsache gebührend berücksichtigen, dass konsequente Änderungen oft schwierig sind und langsam vor sich gehen. Doch im Fall

der Lehrerausbildung, in der noch viel zu leisten ist, bleibt uns nicht viel Zeit. Kardinal Newman (1852-1925) erklärte in seinem Vortrag über allgemeinbildendes Lernen und berufliches Können:

"Unser Wissen und Können beruht nicht auf direkter, einfacher Vision, nicht auf einem kurzen Blick, sondern gleichsam auf stückweisem Zusammenfügen, auf einem geistigen Prozess, auf allseitiger Betrachtung eines Objekts, auf Vergleich, Kombination, wechselseitiger Berichtigung und dauernder Angleichung vieler einseitiger Ansichten, auf der Verwendung, der Ballung und dem gemeinsamen Einsatz vieler Geisteskräfte." (S. 151). Lernen in diesem Sinne erreicht man nicht allein durch Fleiss, durch Bücherlesen und durch Zugewesen bei Experimenten oder Vorlesungen. All dies kann man tun, und doch "begreift er nicht, was sein Mund spricht, und doch sieht er mit seinem geistigen Auge nicht, was ihm gegenübersteht" (S. 152).

In Anbetracht dieser Überlegungen kann es nicht überraschen, dass die meisten Reformprojekte im Schulwesen, jedenfalls in den Vereinigten Staaten nicht in Gang kommen oder aber schiefgehen - manchmal weil das Gute des gesunden Menschenverstands und der Praxis durch Ideologie und pseudowissenschaftliche Dogmen verpfuscht wird. Meine bedingte Verteidigung des gesunden Menschenverstands und der etwas widerwillig eingenommene Standpunkt zugunsten der traditionellen Lehrmethoden lässt die Idee, dass das Erlernen des Lehrens Brüche mit der Erfahrung braucht und dass alle diese Brüche heilsam sind, in zweifelhaftem Licht erscheinen. Die charakteristischen Lernmethoden (hinsichtlich Art und Weise und Inhalt), die mit dem Schulunterricht und dem gesunden Menschenverstand einhergehen, liefern gleichzeitig eine gewisse Rechtfertigung der gewaltsamen Störung bestimmter Überzeugungen und Gewohnheiten, Störungen, die hier kurz als Bruch mit der Erfahrung in der Lehrerausbildung bezeichnet werden ...

5. DIE BEKEHRUNG DER LEHRER

Was viele Pädagogen für die Lehrer wollen, entspricht den umwandelnden Erfahrungen anderer Akademiker. Sie schaudern zurück vor eifrigen Versicherungen junger Lehrer, dass ihre Kinderliebe ein Grund für ihren Einstieg ins Lehrfach ist, und wollen Motivationen an deren Stelle setzen, die mit lohnendem, vom Lehrer zielbewusst gefördertem Lernen verbunden sind. Sie sind nicht zufrieden mit den einfachen Auffassungen ihrer Schüler über das Lehren als Tätigkeit und mit deren damit einhergehendem Wunsch nach zu befolgenden Methoden und Verfahren. Sie wollen diese Ideen durch ein durchdachtes Verständnis des Lehrens und Lernens als Denken, das sich auf das "Warum" und weniger auf das "Wie" konzentriert, ersetzen. All dies bedeutet eine Verlagerung vom Beobachtbaren, von Gewohnheiten und persönlichen Erfahrungen zu innerlicher Tätigkeit und abstrakten Ideen über das Klassenzimmer als Szenario für eine Einführung in das geistige Leben, in welchem die Lehrer für geistige Werte und staatsbürgerliche Tugenden eintreten - und diese auch weitergeben sollten.

Viele Pädagogen wünschen, dass sich die Lehrer um das Gut aller Menschen, nämlich das des Lernens kümmern und nicht einfach ihre Lehraufgabe schlecht und recht erledigen, und dass sie für die gleichmässige Verteilung dieses Gutes, das andere - moralische und soziale - Werte mit sich bringt, sorgen. Sie wollen das, was Johnny in der Schule lernt, ändern und sicherstellen, dass auch Pedro und Maria

sich über die Unendlichkeit in der Mathematik wundern und Gedichte lesen können, die ihnen helfen, über den Menschen nachzudenken. Weder die gewöhnlichen Erfahrungen im Alltagsleben und in der Schule noch die üblichen "vernünftigen" Methoden oder die Betrachtung anderer Leute sind bei der Vorbereitung der Lehrer auf die Verwirklichung der Ideale der Bildung, der Gerechtigkeit und der Nächstenliebe in der Schule eine grosse Hilfe.

Der gesunde Menschenverstand neigt dazu, Andersartigkeit zur Minderwertigkeit zu machen, wobei diese Neigung in Klischeevorstellungen erstarrt. Wichtige erzieherische Erkenntnisse im Zusammenhang mit der Unbestimmtheit und der Umwandlung von Wissen finden den Weg in die Schule häufig nicht. Erkenntnisse, die im Lehrplan tatsächlich aufgenommen sind, stehen oft im Widerspruch mit der Alltagserfahrung der Menschen ...

... Um "Brücken der Vernünftigkeit" bauen zu können, müssen die Lehrer in ihrem Fachgebiet tätig sein und mehrere spezifische Vorstellungen darüber haben, was und wie sie in der Schule unterrichten sollen. Ebenso müssen sie die übliche Art und Weise, andere Leute zu betrachten, wegen der entstellenden und verletzenden Geisteshaltung, die sie widerspiegeln, klar erkennen und sich bemühen, sie in spezifisch mit ihrer Arbeit verbundenen Vorstellungen und Handlungen zu überwinden (z.B. überlegte Verhaltensweisen in der auf Unparteilichkeit ausgerichteten Aufmerksamkeit und Disziplin des Lehrers; keine automatischen Annahmen darüber, welche Kinder an welchen Themen oder Arbeiten interessiert oder darin gut sind; Konzeption und Aufbau einer Klassenzimmergemeinschaft, die Andersartigkeiten respektiert und aus diesen zu lernen ermutigt).

Die Veränderungen, die von vielen Lehrern der Lehrer verlangt werden, sind mindestens so drastisch wie die Absonderung, ja beinahe Abwendung von der wirklichen Welt, die andere Akademiker erleben. Sie werden aus ähnlichen Gründen diskutiert, wobei ein Bild dessen, was in der Lehreraufgabe wahr und richtig ist, gegen das, was Francis Bacon die "falschen Götzen" des Stamms nannte, hochgehalten wird. Lortie (1975) könnte sich an Krankenschwestern wenden, wenn er sagt, "das Ich des Lehrers, seine eigentliche Persönlichkeit ... als Instrument verwendet und ausgebildet werden muss, das notwendig ist, um Resultate zu erzielen und Befriedigung bei der Arbeit zu finden" (S. 155-156). Die Ausbildungsarbeit gegen die Unsicherheit der Lehrer widerspiegelt die Sorgen der Arztausgebildeten (Floden und Clark, 1988). Lehrer kennen zum Beispiel die eigentlichen Gründe des Versagens von Schülern nicht, und ihr Nachsinnen kann bis zum Zustand der Welt reichen oder sich auf ihre eigenen oder ihrer Schüler Absichten und Handlungen an einem bestimmten Tag beschränken.

Man könnte argumentieren, dass, gerade weil künftige Lehrer bereits in den Schulunterricht eingeführt worden sind (und ausserdem sicher viele extramurale Lehr- und Lernerfahrungen haben), das Hineinwachsen in ihren Beruf ein noch entscheidenderer Wendepunkt sein muss. Diese Behauptung wird zusätzlich durch die Tatsache gestützt, dass Studenten - von denen eine situationelle Verwirklichung der höheren Ideale des Wissens, der Gerechtigkeit und der Nächstenliebe zum Teil abhängen - weiterhin ausserhalb der Schule leben. Sind deshalb immer vollständigere Bekehrungen, entschiedenere Brüche mit der Erfahrung notwendig, wenn Lehrer professionell werden sollen?

Meiner Ansicht nach muss das Argument vom "Bruch" in der beruflichen Ausbildung im allgemeinen und in der Lehrerausbildung im besondern "gezähmt" werden, bevor es ausser Kontrolle gerät. Es trifft auf die berufliche Ausbildung im allgemeinen nur teilweise zu, denn eine in gewissen Berufen institutionalisierte Absonderung von den Alltagsorgen der Menschen kann zu weit getrieben und zum Selbstzweck werden. Und im Unterrichtswesen hat das Argument nur bedingt Gültigkeit - was auch Probleme der Durchführung aufwirft, deren Betrachtung Alpträume hervorruft.

Der Geist des Lehrers ist keine unbeschriebene Schiefertafel, sondern eine solche, in der schlichte Schriftzeichen tief eingekratzt sind. Können wir die Schiefertafel ersetzen, die Zeichen neu schreiben oder die Interpretation ihrer gedanklichen Inhalte revidieren, wie es die Forderung nach einem Bruch mit der Erfahrung in der Lehrerausbildung nahelegt? Können wir dies für alle Lehrfächer und alle Konzepte, Themen und Methoden innerhalb derselben tun? Da Universitäten (zumindest in den Vereinigten Staaten) ihre Studenten gründlich in diszipliniertes Verständnis, z.B. in der Physik oder Literatur, einführen, sollten wir da vielleicht dankbar sein, dass sich angehende Lehrer ihres eigenen Schulunterrichts erinnern oder sich an den gesunden Menschenverstand halten können, wenn alles andere versagt? Wie steht es mit den Lehrmethoden, dem Verständnis für Kinder und Lernen? Wie steht es mit den Konzeptionen des Wissens, die Rolle des Lehrens, das Leben im Klassenzimmer und so weiter? ...

... Lehrer können intellektuelle Führer sein; sie sind aber auch "Sozialmanager", die Kinder mit einer bestimmten Absicht und mit Freundlichkeit auf einem gewundenen Pfad bei Laune halten. Planen sie die Unterrichtsstunden? Unternehmern die Lehrer etwas, damit die Schüler ihre Aufgaben rechtzeitig fertig machen und diese selber zu bewerten oder benoten versuchen? Eine heiklere Frage: weisen sie Schüler, die die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken suchen, in die Schranken und ermuntern sie den Schüchternen? Lehrer tun natürlich dieses und jenes, was die Schüler sehen oder einigermassen verstehen können und zudem bereits aus dem Alltagsleben ausserhalb der Schule kennen ...

6. GIBT ES BESCHLAGENHEIT IM LEHRFACH, UND IST DAS WICHTIG?

Gesunder Menschenverstand und Erfahrung sind in der Lehrtätigkeit oft gut genug, um weiterzumachen. Diese Behauptung ist mit neueren empirischen Arbeiten über die Natur der "Beschlagenheit im Lehrfach" vereinbar (siehe Carter, Sabers, Cushin, Pinnegar und Berliner, 1987; Berliner, 1986). Eine kleine Gruppe amerikanischer Lehrfachexperten studierte die verwendeten Bezugssysteme eingehend und lieferte eine allgemeinverständliche Erörterung, indem sie Information über Schüler auswählte und interpretierte, ihre Beurteilung erläuterte und Lehrpläne ausarbeitete. Sie wussten, was über eine imaginäre Unterrichtssituation oder -Aufgabe zu erfahren der Mühe wert war, und sahen daher tiefer in die Dinge als andere. Was sie als wichtig erachteten, stimmte recht gut mit dem gesunden Menschenverstand überein, auch dort, wo sie sich zu einem Blick unter die Oberfläche der Dinge veranlasst sahen (z.B. ein Blick ins Innere der Arbeit der Schüler, um zu verstehen, was sie denken).

„Lehrfachexperten“ hielten es für wichtig, die Leitung einer neuen Klasse unter Festlegung der Verhaltensregeln und der Lernprinzipien zu übernehmen, um herauszufinden, „wo sich die Kinder befinden“. Erfahrung und einfache Überlegungen haben sie offenbar diese Dinge und die „Gruppiertheit“ des Unterrichts, aber auch den begrenzten Wert von Testergebnissen und (anderen) Beurteilungen der Lehrer als Indikatoren der Fähigkeiten der Kinder durchschauen lassen. Sie verschwendeten keine Zeit mit Information, die sie für irrelevant hielten, und konnten daher die (ausgewählten) vorhandenen Fakten besser auswerten als frischgebackene Lehrer und Lehramtskandidaten in der Probezeit (d.h. Anwärter ohne pädagogische Ausbildung).

Wie zu erwarten, waren Anfänger und Anwärter ihrer selbst und der zu erwartenden Dinge weniger sicher; sie hatten mehr Schwierigkeiten, sinnvolle Information zu erhalten und diese in Massnahmen zu übersetzen. Sie schienen also eher an der Oberfläche der Dinge haften zu bleiben. Experten jedoch unterschieden sich kaum von angehenden Lehrern oder vom Mann auf der Strasse durch eine wesentliche Änderung der Weltanschauung oder durch besondere interpretative oder moralische Regeln.

Lehrfachexperten tun wahrscheinlich - auf dynamischere Art und Weise - nur das, was man für sich selbst und füreinander tut, um geplantes Lernen und das Gruppenleben zu bewältigen ...

... Der Bruch mit der Erfahrung muss wie jede Idee im Schulwesen nach dem Ausmass beurteilt werden, in welchem er allen Leuten helfen kann, hinsichtlich Denken, Lernen und Wissen zu ihrem Recht und so aus der Sackgasse der Umstände zu kommen. Wir wissen, dass die Rolle des Schulunterrichts in diesem Punkt fragwürdig und widersprüchlich ist: Institutionen dienen ihren eigenen Bedürfnissen und ihren ursprünglichen Zielen, und es besteht keine Garantie, dass praktische Erfordernisse nicht im Widerspruch mit dem, was der Kern der Sache zu sein scheint, stehen. In der Regel wenden wir uns nicht an Irrenanstalten, um die geistige Gesundheit der Leute zu fördern, ganz sicher aber nicht nur an diese. Warum sollten wir also überrascht sein, dass Schulunterricht gewissermassen ein Stiefkind der Erziehung ist.

Institutionelle Romantiker würden daher gut daran tun, zurückzustecken und sich zufrieden zu geben, wenn die Schulen der schlichten Erwartung entsprechen, dass das Leben „zu einem Drittel aus Vergnügen, einem Drittel aus Kummer und einem Drittel aus Langeweile besteht“ (Campbell, 1975, S. 1121). Jedermann sollte jedoch seine Stimme erheben, wenn die Waagschale sich weiter in Richtung Kummer und Langeweile neigt, was heutzutage leider bei vielen Kindern in den Vereinigten Staaten der Fall ist. Gemäss Campbells Spekulationen (1975) könnte der höchste Grad des gepredigten Ideals seine Funktion darin haben, die Neigung in jene Richtung zu überwinden oder in die entgegengesetzte Richtung zu lenken...

... Die Frage ist nicht nur: „Wie eliminiert oder ersetzt man all jenes vor der beruflichen Ausbildung Erlernte“, sondern auch: „Was davon hat Wert und kann zudem weder jetzt noch irgendwann anderswo erworben werden?“ Wir müssen uns auch vor unseren eigenen Theorien und Beweggründen hinsichtlich der Reform der Lehrerausbildung hüten.

7. LEHRERAUSBILDUNG ALS SPEKULATIVE METAPHYSIK?

Abschliessend möchte ich festhalten, dass von der Forderung eines Bruchs mit der Erfahrung in der Lehrerausbildung eingenommene Leute einige der Motivationen spekulativer Philosophen und Motivationen von Künstlern und Wissenschaftern teilen. Mit Einsteins Worten:

„Einer der stärksten Beweggründe, die den Menschen dazuführen, sich an die Wissenschaft zu wagen, ist der Wunsch, dem Alltagsleben und seiner quälenden Roheit, der hoffnungslosen Langeweile und den Fesseln seiner eigenen, launischen Wünsche zu entrinnen. Mit diesem negativen Beweggrund geht ein positiver einher. Der Mensch versucht für sich selbst und auf die ihm am besten zusagende Weise ein vereinfachtes und verständliches Bild der Welt zu schaffen. Dann versucht er in gewisser Masse, diesen seinen Kosmos an die Stelle der Erfahrungswelt zu setzen und sie so zu überwinden. Der Maler, der Dichter, der spekulative Philosoph und der Naturwissenschaftler, jeder von ihnen tut dies auf seine eigene Weise“ (zitiert in: Singer, 1981, S. 40).

Inspiziert von diesen positiven und negativen Motiven, nehmen Reformer der nordamerikanischen Lehrerausbildung zur Zeit eine ziemlich zuversichtliche, globale Haltung gegenüber dem Fortschritt im Schulwesen ein. In ihrem Versuch, den Kosmos der Alltagserfahrungen zu überwinden, bauen sie auf die Wissenschaft und akademisches Wissen und lehnen traditionelle Konzeptionen des Lehrens, Lernens und Wissens als überholt ab. Diese Haltung bringt einen Hang zur Entwicklung neuer Kosmologien mit sich, aber keine besondere Abneigung vor der Annahme von Überzeugungen, die dem Mann auf der Strasse seltsam und unheimlich vorkommen.

Doch was in der Lehrerausbildung neu ist, ist in der Philosophie schon recht alt, und diese hat eine lange Tradition der Vorliebe für anspruchsvolle Metaphysik. Diese Tradition kommt in grossartigen Systemen von Parmenides bis Plato, Spinoza, Leibniz und Hegel zum Ausdruck. Alle sind Denker, die überzeugt waren, mit der Lösung der Geheimnisse der Welt einen Fortschritt zu machen, und keiner von ihnen zögerte, für den gesunden Menschenverstand überraschende Ansichten zu postulieren.

Vielleicht liegt in der Geschichte der Philosophie eine Moral für die Lehrerausbildung. Denn Philosophen haben im grossen und ganzen ehrgeizige Metaphysik, grosse Systeme und selbstbewussten Glauben an den Fortschritt aufgegeben und sind dazu übergegangen, eine feinere und vorsichtiger Haltung gegenüber den Versprechungen und Nachteilen der Philosophie (einschliesslich Wissenschaften und Theorie im allgemeinen) und des gesunden Menschenverstands zu entwickeln, dessen versteinerte Geistesverfassung manchmal durch sedimentäre Weisheit gerechtfertigt ist.

Literatur

Bambrough, R. (1986) Question time. In S.G. Shanker (Ed.) *Philosophy in Britain today*, 58-71. London: Croom Helm./Becker, H. (1971) Note in M. Wax & R. Wax. *Great tradition, little tradition and formal education*. In M. Wax, S. Diamond & F. Gearing (Eds.) *Anthropological perspectives on education*. New York: Basic Books./Berliner, D.C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15 (7), 5-13./Bodenheimer, E. (1962) *Jurisprudence: The philosophy and method of the law*. Cambridge, MA: Harvard University Press./Britain, V. (1980) *Testament of youth*. New York: Wideview Books./Brophy, J. (1988) *Teaching for conceptual understanding*

and higher order applications of social studies content. (Elementary Subjects Center Series No. 3). East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching, Center for the Learning and Teaching of Elementary Subjects./ Buchmann, M. (1988) Argument and contemplation in teaching. *Oxford Review of Education*, 14, 199-211./ Buchmann, M. (1987) Teaching knowledge: The lights that teachers live by. *Oxford Review of Education*, 13, 151-164./ Buchmann, M. (1985) What is irrational about knowledge utilization. *Curriculum Inquiry*, 15, 153-168./ Buchmann, M. (1984a) The priority of knowledge and understanding in teaching. In L. Katz & J. Raths (Eds.) *Advances in teacher education (Vol. 1, 29-50)*. Norwood, NJ: Ablex./ Buchmann, M. (1984b) The use of research knowledge in teacher education and teaching. *American Journal of Education*, 92 (4), 421-439./ Buchmann, M. & Schwille, J. (1983) Education: The overcoming of experience. *American Journal of Education*, 92, 30-51./ Campbell, D.T. (1975) On the conflicts between biological and social evolution and between psychology and moral tradition. *American Psychologist*, 30, 1103-1126./ Carter, K., Sabers, D., Cushing, K., Pinnegar, S. & Berliner, D. (1987) Processing and using information about students: A study of expert, novice, and postulant teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3, 147-157./ Clifford, G.J. (1978) Words for schools: The application in education of the vocabulary researches of Edward L. Thorndike. In P. Suppes (Ed.) *Impact of research on education: Some case studies, 107-198*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall./ Davis, F. (1968) Professional socialization as subjective experience: The process of doctrinal conversion among the student nurses. In H.S. Becker, B. Geer, D. Riesman & R.S. Weiss (Eds.) *Institutions and the person, 235-251*. Chicago: Aldine./ Dewey, J. (1965) The relation of theory and practice in education. In M.L. Borrowman (Ed.) *Teacher education in America: A documentary history, 140-171*. New York: Teachers College Press, Columbia University (Original work published 1904)/ Feiman-Nemser, S. (1983) Learning to teach. In L. Shulman & G. Sykes (Eds.) *Handbook of teaching and policy, 150-170*. New York: Longman./ Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1985) Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teachers College Record*, 87, 53-65./ Floden, R.E., Buchmann, M. & Schwille, J.R. (1987) Breaking with everyday experience. *Teachers College Record*, 88, 485-506./ Floden, R.E. & Clark, C.M. (1988) Preparing teachers for uncertainty. *Teachers College Record*, 89, 504-524./ Fox, R. (1957) Training for uncertainty. In R. Marton, G. Reader & P. Kendall (Eds.) *The student physician: Introductory studies in the sociology of medical education*. Cambridge, MA: Harvard University Press./ Geertz, C. (1975) Common sense as a cultural system. *The Antioch Review*, 33 (1), 5-26./ Holmes Group (1986) *Tomorrow's Teachers*. East Lansing: Michigan State University, The Holmes Group./ James, W. (1969) The moral philosopher and the moral life. In J. Roth (Ed.) *The moral philosophy of William James, 169-191*. New York: Crowell (Original work published in 1891./ Lortie, D. (1975) *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago./ Nagel, T. (1979) Subjective and objective. In *Mortal questions, 196-213*. Cambridge: Oxford University Press./ Newman, J. (1925) *The idea of a university*. London: Longmans, Green & Co. (Original work published in 1852)/ Oakeshott, M. (1962) The voice of poetry in the conversation of mankind. In *Rationalism in politics: And other essays, 212-213*. New York: Basic Books./ Popper, K. (1975) Two faces of common sense. In *Objective knowledge: An evolutionary approach, 32-105*. Oxford: Clarendon Press./ Popper K., (1965) *Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge*. New York: Harper & Row./ Royce, J. (1969) The philosophy of loyalty. In J. McDermott (Ed.) *The basic writings of Josiah Royce, Vol. 2, 855-1014*. Chicago: University of Chicago Press (Original work published in 1908)/ Schutz, A. (1962) On multiple realities. In M. Natanson (Ed.) *Collected papers. I. The problem of social reality, 207-259*. The Hague: Martinus Nijhoff./ Schwab, J. (1978) The impossible role of the teacher in progressive education. In I. Westbury & N.J. Wilkof (Eds.) *Science, curriculum and liberal education: Selected essays*. Chicago: University of Chicago Press./ Sedlak, M.W. (1987) Tomorrow's Teachers: The essential arguments of the Holmes Group Report. *Teachers College Record*, 88 (3), 314-325./ Singer, I.M. (1981) Mathematics. In W. Shropshire (Ed.) *The joys of research, 38-46*. Washington, DC: Smithsonian Institution Press./ Soltis, J. (1981) Education and the concept of knowledge. In *Philosophy and education (80th Year book of the National Society for the Study of Education, Pt. 1, 95-113*. Chicago: University of Chicago Press./ White, J. (1985) Doctrine in a vacuum: Reflections on what a law school ought (and ought not) to be. *University of Michigan Journal of Law Reform*, 18, 251-267./ Zeichner, K.M. (1980) Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31 (6), 51-55. Zeichner, K.M. (1981/2) Reflective teaching and field-based experience in teacher education. *Interchange*, 12, 1-22.

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 Wanzneried</i> Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung	400