

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 62 (1975)
Heft: 13

Artikel: Theorie und Praxis in einer schulnahen Lehrerbildung : Vortrag
Autor: Lattmann, Urs Peter
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-531435>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 01.04.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

GE: Genfer Lehrer unterbrechen Unterricht

Mehrere hundert Genfer Sekundarlehrer haben am 16. Juni den Unterricht ihrer Klassen während einer bis vier Stunden unterbrochen, um so den Forderungen nach kleineren Schulklassen sowie der Wiedereinstellung von 40 entlassenen Aus- hilfslehrern Nachdruck zu verleihen. Der Be- schluss zu dieser Aktion, die auch durch die Ein-

gabe von Petitionen an die Schulbehörden und Briefe an die Eltern ergänzt wurde, ist vom Dachverband der Sekundarschullehrerorganisa- tionen Genfs gefasst worden. Gegen Abend be- gab sich eine Abordnung von etwa hundert Leh- rern zur Schulbehörde, um ihre Forderungen auch mündlich zu erläutern.

Theorie und Praxis in einer schulnahen Lehrerbildung *

Urs Peter Lattmann

1. Problemkontext und Grundgedanke

Beim Nachdenken über das Tagungsthema «Reflektierte Praxis» stehen die beiden Be- griffe Theorie und Praxis im Vordergrund. Dabei ruft das Begriffspaar Theorie–Praxis Bilder und Ausdrücke hervor, wie etwa das Problem der Kluft zwischen Theorie und Praxis in der Erziehung, die Theoriefeind- lichkeit der Lehrer, die Überheblichkeit und unverständliche Sprache der sogenannten Theoretiker oder ganz einfach das gestörte Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. In der erziehungswissenschaft- lichen Literatur finden sich zahlreiche Ab- handlungen zu Fragen des Theorie-Praxis- Verhältnisses, basierend auf verschiedenen Ausgangspunkten und hinsichtlich verschie- dener Zielvorstellungen. Ich werde hier das Problem des Theorie-Praxis-Verhältnisses unter folgenden Aspekten beleuchten:

Ich gehe vom *Grundgedanken* aus, dass Theorie und Praxis in der Pädagogik nicht zwei sich entgegengesetzte Sachverhalte bezeichnen, sondern dass beide wechselseitig aufeinander bezogen sind. Diesen Grundgedanken des *gegenseitigen Bezo- genseins* von Theorie und Praxis in der Päd- agogik werde ich am Beispiel der geistes- wissenschaftlich orientierten Erziehungswis- senschaft illustrieren. Auf diesem Hinter- grund versuche ich aus der Sicht heutiger erziehungswissenschaftlicher Forschung eine entsprechende Beschreibung der Begrif- fe Theorie und Praxis für die Lehrerbildung

zu erarbeiten. Im Anschluss an diese Kon- kretisierung der Grundidee möchte ich auf Fehlformen und Missverständnisse eines ausgewogenen Theorie-Praxis-Verhältnisses anhand einiger Beispiele aus der gegenwärtigen Lehrerbildung hinweisen.

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher entwickelte in seinen Vorlesungen aus dem Jahre 1826 zur «Theorie der Erziehung» das Postulat der Dignität der Praxis vor der Theorie. Für Schleiermacher ist Erziehung eine Kunst. Und so wie jede Kunst eine Kunstlehre erfordert, bedarf auch die Erzie- hung einer Erziehungslehre. Die Erziehungs- lehre ist aber nach Schleiermacher sozusa- gen erst im Nachhinein zu entwickeln. Das heisst: Da «die Praxis viel älter als die Theo- rie» ist, wird die Praxis «nur mit der Theorie eine bewusstere» (1959, 40). Dieser Grund- gedanke Schleiermachers bildet auch bei den Vertretern der geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik immer einen Aus- gangspunkt ihrer pädagogischen Theorie- bildungen. Ich möchte dies hier an einem Beispiel aufzeigen.

Wilhelm Flitner schrieb in seinem 1950 erst- mals erschienenen Werk «Allgemeine Päd- agogik»: «Wo aber das pädagogische Den- ken wirklich in der Situation gründet, da ist es auch praktisch; die theoretische Wahr- heit ist zugleich praktische Wahrheit. Ech- tes pädagogisches Denken steigt aus dem unmittelbaren Theoretisieren in der Situa- tion des Handelns auf und kehrt, als Klar- heit und Umsicht des Handelns, ins Tun zu- rück» (Flitner 1968, 20).

Mir scheinen für den hier zur Diskussion stehenden Zusammenhang zwei Elemente aus dem zitierten Passus von Bedeutung:

* Referat an der Jahresversammlung der Schwei- zerischen Seminardirektorenkonferenz in Schwyz vom 9./10. Mai 1975 (siehe «schweizer schule» Nr. 12, S. 415).

a) Pädagogisches Denken, pädagogische Theoriebildung nimmt ihren Anfang in der *Situation des Handelns*, in konkreten, täglichen Erziehungs- und Unterrichtssituationen. Es ist also notwendig, dass ich als Erziehender und Unterrichtender in der konkreten Situation handeln kann.

b) Hinter diesem situativen und momentanen Handeln aber muss das *theoretische Bewusstsein* stehen bzw. es muss aus diesem Handeln heraus entwickelt werden, um Distanz und Kritik zum alltäglichen Handeln zu ermöglichen. Wolfgang Klafki hat in einer Abhandlung im Jahre 1954 versucht, eine Struktur der «Stufen des pädagogischen Denken» herauszuarbeiten. Nach ihm beginnt die Stufenfolge im ursprünglichen natürlichen Erziehungsvorgang zwischen Mutter und Kind als spontanes, unmittelbares pädagogisches Handeln und Denken und führt über das methodische Denken und die Erziehungslehre bis zur methodologischen Ebene, wo «bewusst über das Denken (Methodologie) des ‚Denkens über oder in pädagogischem Handeln und Geschehen‘» (Klafki 1954, 300) nachgedacht wird.

c) Indem die theoretischen Erkenntnisse wiederum auf das Handeln einwirken, schliesst sich der *Kreis von Theorie und Praxis*.

Die Grundidee eines sich gegenseitig befruchtenden Verhältnisses von Theorie und Praxis findet sich bei geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogen auch im Zusammenhang mit Fragen der Lehrerbildung wie etwa bei Theodor Litt in seiner 1946 erschienenen Abhandlung «Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers» (1973).

Nun ist es sicher so, dass diese und andere Grundgedanken bezüglich der Konkretheit und Differenzierung in der Formulierung und Ausdeutung Flitners, Litts oder anderer kaum ausreichen, um die sich gegenwärtig stellenden Probleme und Aufgaben in der Lehrerbildung und Lehrerbildungsreform zu lösen. Der Ansatz jedoch erscheint mir richtig. Und ich möchte versuchen, den Grundgedanken aus meiner Sicht der Situation aufgrund heutiger erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse und Denkweisen weiter zu entwickeln und in unser Tagungsthema hineinzustellen, um zu einer Beschreibung

der Begriffe Theorie und Praxis zu gelangen.

2. Mögliche Begriffsbestimmung von Theorie und Praxis

Wir sind vom Grundgedanken Flitners ausgegangen, dass die pädagogische Theorie aus der Situation des Handelns aufzusteigen und als Klarheit und Umsicht ins Handeln wiederum zurückzukehren hat. Es geht nun darum, diese *Situation des Handelns* in Hinsicht auf die hier uns interessierende Sache der Lehrerbildung zu präzisieren. Mit «Handeln in der Situation» ist ja pädagogische Praxis gemeint. In der Sprache der heutigen Erziehungswissenschaft könnten wir Praxis als das pädagogische Verhalten des Lehrers in Schule und Unterricht bezeichnen. Um über dieses pädagogische Verhalten präzise Aussagen machen zu können, müsste der gesamte Verhaltensbereich in Elemente ausdifferenziert werden. Ansätze zu einer Differenzierung bieten verschiedene Untersuchungen und Projekte, so z. B. auch das BIVO-Projekt (Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer), das am Pädagogischen Institut der Universität Zürich und am Oberseminar Zürich unter der Leitung von Dr. Hans Gehrig läuft (vgl. Gehrig 1970 ff.).

Um den Begriff der Praxis bzw. das «Handeln in der Situation» für unsere Zwecke genauer zu fassen, eignet sich die Differenzierung der Verhaltensbereiche, wie ich sie in einer soeben erschienenen Publikation entwickelt habe (vgl. Lattmann 1975). Ich unterscheide *sechs Handlungsräume des Lehrers*:

– Handlungsräume im engeren Sinne:

1. Das Unterrichten
2. Das Erziehen
3. Das Beurteilen

– Handlungsräume im weiteren Sinne:

4. Die ausserunterrichtliche Erziehung
5. Die Beteiligung des Lehrers an der Schulreform
6. Die Schulverwaltung und -organisation.

So wäre also *Praxis* zu verstehen als *das Handeln bzw. das Verhalten des Lehrers in diesen Handlungsräumen*. Wenn hier über eine schulnahe Lehrerbildung gesprochen wird, so müsste man sagen, dass eine schulnahe oder berufsfeldbezogene Ausbildung

den Lehrer eben dieses Verhalten zu lehren hätte. Das heisst: Die Ausbildung hat den Studenten mit Kenntnissen, Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten so auszustatten, dass er sich in den entsprechenden Situationen verantwortbar und sachgerecht verhalten kann.

Im Zitat von Flitner hiess es, pädagogische Theorie sei aus dem Handeln in der Situation heraus zu entwickeln und sie hätte als Klarheit und Umsicht des Denkens ins Tun zurückzukehren. So kann die grundsätzliche Aufgabe der Theorie dahingehend beschrieben werden, dass sie das pädagogische Denken und Handeln des Lehrers in den aufgezeigten Handlungsräumen leiten solle bzw. für dieses Handeln und Denken Hilfe und Korrektiv sein soll. *Theorie* hat somit eine *doppelte Aufgabe*. Einerseits soll sie Anleitung, Hilfe für das pädagogische Handeln sein. Andererseits soll sie als Umsicht und Klarheit schaffende Kraft zu Distanz, zu kritischer Analyse und Reflexion gegenüber situativem und momentanem pädagogischen Denken und Handeln führen. Im Anschluss an erziehungs- und sozialwissenschaftliche Autoren wie Beckmann, Habermas, Mollenhauer könnte man diese beiden Aufgaben der Theorie beschreiben als «*instrumentaler Aspekt der Theorie*» (Hilfe bei der Bewältigung praktischer Aufgaben) und als «*kritischer Aspekt der Theorie*» (distanziertes Hinterfragen praktischen Handelns). Reflektierte Praxis wäre wohl die im Denken und Handeln des Lehrers verbundene Theorie und Praxis im beschriebenen Sinne (vgl. Beckmann 1970).

3. Mögliche Fehlformen des Theorie-Praxis-Verhältnisses

Aus den erarbeiteten Begriffen geht hervor, dass Theorie und Praxis wechselseitig voneinander abhängig und aufeinander bezogen sind. Eine Lehrerbildung kann nur dann fruchtbar sein, wenn dieses Verhältnis sachadäquat ist, wenn ein angemessenes Verhältnis von Theorie zur Praxis die Konzeptionen und Reformen von Lehrerbildung bestimmt. Dieses Verhältnis kann aber auch gestört sein bzw. zerstört werden. Die von mir einleitend genannten Stichwörter wie Kluft zwischen Theorie und Praxis, Theoriefeindlichkeit usw. deuten darauf hin, dass

dieses Verhältnis als gestört betrachtet wird. In der Tat meine ich, dass wir in der gegenwärtigen Lehrerbildung *verschiedene Fehlformen* eines angemessenen Theorie-Praxis-Verhältnisses feststellen können.

Ich möchte zunächst kurz erläutern, was ich mit möglichen Fehlformen grundsätzlich meine, um anschliessend zu überlegen, wo und wie sich manche in der praktizierten und beabsichtigten Lehrerbildung zeigen. Eine erste typische Fehlform kann in der *Fixierung* auf einen der Pole im Begriffspaar Theorie-Praxis festgestellt werden. Eine solche Fixierung kann aus verschiedenen Gründen stattfinden, z. B. aus dem Zwang zum täglichen Handeln heraus, als Ideologie oder einfach aus Ignoranz.

Eine zweite Fehlform steckt in der *Verabsolutierung* von Einzelelementen aus einem der beiden Begriffsfelder. Im Begriffsfeld Praxis kann dies z. B. dadurch geschehen, dass einer der oben aufgezählten Handlungsräume des Lehrers – z. B. aus den Handlungsräumen im engeren Sinne das Unterrichten oder aus den Handlungsräumen im weiteren Sinne das Qualifizieren für die Schulreform – in der Ausbildungskonzeption zu stark gewichtet wird. Im Bereich der Theorie könnte z. B. der kritische Aspekt der Theorie neben dem instrumentalen unangebracht übergewichtet werden. Innerhalb der jeweiligen Handlungsräume bzw. der beiden Aspekte von Theorie können auch Verabsolutierungen von einzelnen inhaltlichen Elementen stattfinden.

Schliesslich möchte ich auf die dritte typische Fehlform hinweisen. Sie besteht darin, dass das Verhältnis *Theorie-Praxis gar nicht thematisiert* wird. Das heisst denn auch, dass ein Bezugssystem zu einer Lehrerbildungskonzeption oder Lehrerbildungsreform gar nicht entwickelt wurde. Gerade heute, in der Zeit des Wissenschaftspluralismus, der Relativierung der Werte und des raschen sozialen Wandels scheint mir aber das Durchdenken dieses Problembereichs und die Entwicklung von Bezugssystemen für die Lehrerbildung und für die Lehrerbildungsreformen unerlässlich.

Jede dieser typischen Fehlformen eines angemessenen Theorie-Praxis-Verhältnisses für eine schulnahe Lehrerbildung kann in verschiedenen Varianten auftreten. Ich möchte versuchen, die Fehlformen anhand

einiger *Beispiele* aus der gegenwärtigen Lehrerbildung und aus Reformbestrebungen zu illustrieren.

(1) *Falsches Theorieverständnis*

Man darf wahrscheinlich behaupten, dass in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg eine gewisse Fixierung auf den Theoriepol in der Lehrerbildung stattgefunden hat. Die Mystifizierung der Wissenschaften hat auch ihre Auswirkungen auf die Lehrerbildung gehabt, wofür die Verakademisierung der Lehrerbildung – beispielsweise durch die Errichtung von wissenschaftlichen pädagogischen Hochschulen und neuerdings von Gesamthochschulen in der BRD – als ein Indiz betrachtet werden kann. Aber auch eine gerade im Erziehungswesen stark verbreitete, oft erstaunlich naive Wissenschaftsgläubigkeit und hochgetriebene Erwartungshaltungen sind Beispiele eines falschen Theorieverständnisses. Sind die Analysen und Antworten über die Krise der Wissenschaft von Hartmut von Hentig in seiner Studie «Magier oder Magister» (1974) richtig, dann dürften mit dem angestrebten Verständigungsprozess und der Entmythifizierung der Wissenschaft diese Verabsolutierung wohl relativiert und die Erwartungshaltungen gegenüber den Wissenschaften wieder auf ein angemessenes Mass zurückgeschraubt werden.

In der Schweiz, so scheint mir, haben wir eine Fixierung auf den Theoriepol im ausgeprägten Sinne wohl nicht erlebt. Zwar kennen wir auch das Problem der Praxisferne in der Lehrerbildung. Doch dürften die Gründe hier z. T. anderswo liegen, z. B. in den inhaltlichen und organisatorischen Strukturen, in der Kompetenz der Lehrerbildner usw. (vgl. Frey 1969).

(2) *Das Missverstehen von Praxis als Praktikabilität*

Gegenwärtig scheint mir in der Schweiz eher eine Tendenz zur Fixierung auf den anderen Pol, der Praxis, stattzufinden. Ich meine dies zunächst grundsätzlich, ohne Bezug auf einzelne Handlungsräume oder Elemente derselben.

Es mag sein, dass diese Tendenz eine Reaktion ist auf eine während langer Zeit und an manchen Orten zu praxisfern betriebene Ausbildung. Ich glaube aber Anzeichen da-

für feststellen zu können, dass gegenwärtig das Verhältnis von Theorie und Praxis sich nicht zu einem Ausgleich hin bewegt, sondern dass die Tendenz eher in Richtung zu einer Verabsolutierung des Praxispols neigt. *Eine solche Fixierung* auf den Praxisanteil in der Lehrerbildung findet beispielsweise dort statt, wo der Begriff «Praxis» oder «praxisnah» im Sinne von *Praktikabilität* missverstanden bzw. wo Praxis durch Praktikabilität ersetzt wird. Praktikabilität in diesem Sinne könnte umschrieben werden als nicht fundierte, auf nicht reflektierte und nicht sachangemessene Anwendung ausgerichtete Ausbildung.

Fixierung und Missverstehen von Praxis im erwähnten negativen Sinne würde dann etwa heissen, den Lehrer in der Ausbildung oder Fortbildung mit unterrichtlichen und erzieherischen Rezepten auszustatten, die er seinem Handeln zugrunde legen kann. In einer so verstandenen Ausbildung wird Praxisrelevanz nur noch jenem Lernen zugebilligt, in dem die unmittelbare Anwendung des zu Lernenden auf Anhieb sichtbar und fassbar wird. Pädagogisches Handeln spielt sich zwar in konkreten täglichen Situationen ab. Der Lehrer aber muss bereit und fähig sein, die Stufe des unmittelbaren, unreflektierten pädagogischen Handelns und Denkens zu überschreiten. Die Lehrerbildung muss ihn befähigen, auch auf der Stufe der Methodik, der Erziehungslehre und der Geschichte und schliesslich auf der erziehungsphilosophischen und wissenschaftstheoretischen Ebene zu denken.

Aus einem sich *auf Rezepte abstützenden Handeln* kann kein theoretisches Bewusstsein entwickelt werden. Und in einer auf Praktikabilität hin konzipierten Ausbildung kann auch kein theoretischer Hintergrund erarbeitet werden, der Klarheit und Umsicht bzw. Distanz in das pädagogische, alltägliche Handeln bringen könnte.

Eine Fixierung und ein Missverstehen von Praxis in diesem Sinne führt nicht zu einer echten praxisnahen oder schulnahen Lehrerbildung, sondern zu einer «*Meisterlehre*», wie wir sie aus früheren Zeiten kennen. Die Gefahr, die Effizienz bzw. die Güte einer Lehrerbildung alleine am Kriterium einer falsch verstandenen Praxisnähe und Schulnähe im Sinne der Praktikabilität zu messen, ist um so grösser, als nach meiner An-

sicht überhaupt im Bereich der erzieherisch-schulischen Reformbestrebungen die Tendenz zu einem nicht (theorie-) fundierten Pragmatismus greifbar ist. Diesbezügliche Beispiele zu Reformvorhaben der Schule aus dem In- und Ausland können auf diese Behauptung hin untersucht werden.

Ich erwähne hier nur die Versuche und Diskussionen um die Gesamtschule, vor allem hinsichtlich der wissenschaftlichen Begleituntersuchungen. Aber auch für zurzeit laufende Reformen, etwa im Zusammenhang mit der Einführung der sogenannten Orientierungsstufe in verschiedenen Kantonen der Schweiz, fehlen meiner Ansicht nach in einer umfassenden Bildungstheorie fundierte und differenzierte Modelle in denen beispielsweise die Erkenntnisse zur Problematik der Berufswahl und Berufswahlvorbereitung in Hinsicht auf einen Schulunterricht weiterbearbeitet wurden. Es ist bei der politischen Durchsetzung solcher Reformvorhaben oft eine Hektik sichtbar, die eine Behandlung der Sachprobleme auf einem wissenschaftlichen Niveau gar nicht mehr ermöglicht.

Der Hinweis auf diese Art der Durchführung bildungspolitischer *Reformen* kann gleichzeitig als Beispiel für die dritte erwähnte typische Fehlform, für das *Fehlen eines angemessenen Theorie-Praxis-Bezugs* bzw. eines adäquaten Bezugsrahmens gelten.

(3) *Das Lehrerverhaltenstraining*

Ich möchte abschliessend noch ein Beispiel für die *Verabsolutierung eines Elementes* innerhalb eines Begriffsfeldes anführen: das Lehrerverhaltenstraining.

Das *Lehrerverhaltenstraining* kann als formales Ausbildungselement eingesetzt werden, so z. B. in den Handlungsräumen Erziehen und/oder Unterrichten. Unter inhaltlichen Aspekten glaube ich, dass gegenwärtig in der Lehrerbildung im sogenannten Lehrerverhaltenstraining eine meiner Ansicht nach nicht unproblematische Vermischung und Verwischung zweier Bereiche stattfindet.

Das sogenannte Lehrerverhaltenstraining im Sinne oder als Variante des Microteaching, ursprünglich als Einführung der Lehrerstudenten in die Unterrichtspraxis konzipiert, birgt die Gefahr in sich, zu einer pseudo-gruppenspezifischen Veranstaltung zu wer-

den. Es liegt in der Sache, dass im Lehrerverhaltenstraining eher kognitive und eher emotional-soziale Lernprozesse nicht starr auseinander gehalten werden können.

Ich meine nicht, diese Technik sollte grundsätzlich nicht auch für emotional-soziale Lernprozesse bei Lehrerstudenten oder Lehrern eingesetzt werden. Ich glaube aber, dass in diesem Bereich zu viele nicht ausgebildete Lehrerbildner in gar zu sorgloser Weise unterrichten und Kurse durchführen. Ein an sich bedeutendes und verheissungsvolles Ausbildungselement droht durch dilettantische Handhabung auf ein unverantwortbares Niveau abzusinken.

Unter dem Aspekt der Verabsolutierung eines Ausbildungselements kommt dem Lehrerverhaltenstraining eine weitere Bedeutung zu: Das *Lehrerverhaltenstraining*, vor allem in der Form des Sensitivity-Trainings oder gruppenspezifischer orientierter Veranstaltungen, wird gegenwärtig oft als *einziges Ausbildungselement* bezeichnet, an dem reflektierte Praxis bzw. ein ausgewogenes *Theorie-Praxis-Verhältnis* für eine schulnahe Lehrerbildung realisiert werden könne. Es ist dabei nicht nur so, dass für die betroffenen Lehrerstudenten der Praxisbezug viel rascher sichtbar wird als bei den sogenannten theoretischen Fächern. Auch manche Dozenten und Referenten verabsolutieren das Lehrerverhaltenstraining in diesem Sinne. Bei Lehrerstudenten finden zwar solche Veranstaltungen meist äusserst positive Aufnahme.

Die Gründe dafür mögen vielseitig sein. Verhängnisvoll ist meiner Ansicht nach in unserem Zusammenhang, wenn durch diese Verabsolutierung die Leistungsbereitschaft in jenen Fächern, in denen Grundlagenwissen und Grundfertigkeiten erarbeitet werden müssen, noch mehr schwindet. Das Verhaltenstraining, vor allem wenn es in dilettantischer Art durchgeführt wird, birgt die Gefahr in sich, im gegenwärtigen Zug der oft übertriebenen Herabminderung von Grundlagenwissen und Grundfertigkeiten unter dem Schlagwort praxisnah zum *Alibibegriff* für eine echte und fundierte Auseinandersetzung mit den erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Erkenntnissen der Vergangenheit und der Gegenwart, aber auch mit den alltäglichen Schul- und Unterrichtsproblemen zu werden.

Es könnten noch weitere Beispiele für die drei genannten typischen Fehlformen eines ausgewogenen Theorie-Praxis-Verhältnisses angeführt werden. Ich denke da etwa an die Überbewertung schulpraktischer Übungen, an die Tendenz zur überstarken Dotierung der Praktika oder an den übertriebenen und unsachgemässen Einsatz von technischen Hilfsmitteln in der Lehrerbildung.

4. Schlussfolgernde Zusammenfassung

Zusammenfassend möchte ich folgendes festhalten:

(1) Ausgangspunkt meiner Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in einer schulnahen Lehrerbildung war die in Wilhelm Flitners Zitat zum Ausdruck gebrachte Grundidee, dass pädagogische Theoriebildung ihren Ausgangspunkt in pädagogischer Praxis zu nehmen hat, bzw. dass in der *pädagogischen Praxis Theorieansätze stecken*, die bei systematischer Weiterentwicklung zu wissenschaftlichen Theorien entwickelt werden können.

(2) Den Begriff der *pädagogischen Praxis* versuchte ich in Hinsicht auf die Lehrerbildung in *sechs Handlungsräumen* des Lehrers zu differenzieren: Handlungsräume im engeren Sinne (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen) und Handlungsräume im weiteren Sinne (ausserunterrichtliche Erziehung, Beteiligung der Lehrer an der Schulreform, Schulverwaltung und Schulorganisation). Praxis bedeutet somit das Handeln des Lehrers in diesen Räumen. *Theorie* von ihrer Funktion aus betrachtet hat einerseits die Aufgabe, den Lehrer für das Handeln in diesen Räumen zu *qualifizieren (instrumentaler Aspekt)* und andererseits gleichzeitig zu einer distanziereten und konstruktiven *Beurteilung* eigenen und fremden Handelns und Denkens zu führen (*kritischer Aspekt*).

(3) Theorie und Praxis in der Lehrerbildung müssen nach der gegebenen Beschreibung nicht a priori gegensätzliche, sich ausschliessende Begriffe sein, sondern sie sind im Gegenteil komplementär, sie bezeichnen zwei Sachverhalte, die *in einer wechselseitig abhängigen Beziehung* stehen.

(4) Doch sind typische *Fehlformen* dieses Verhältnisses möglich. Sie können in der

Fixierung auf einen Teil des Begriffspaares Theorie-Praxis, in der Verabsolutierung eines Elements aus einem Begriffsfeld oder im gänzlichen Fehlen eines Bezugsrahmens bestehen. In der gegenwärtig praktizierten Lehrerbildung und in Reformtendenzen lassen sich *Anzeichen solcher Fehlformen* finden. Ich habe für die typischen Fehlformen folgende *Beispiele* genannt:

– Die *Fixierung auf den Theoriepol* durch naive Wissenschaftsgläubigkeit, durch die Verakademisierung der Lehrerbildung und durch hochgeschraubte Erwartungshaltungen gegenüber den Wissenschaften.

– Die *Fixierung auf den Praxispol* durch das Ersetzen des Praxisbegriffs durch das *Praktikabilitätskriterium* im Sinne nicht in der Theorie fundierter und damit nicht reflektierter Anwendungsbezogenheit.

– Das *Fehlen* eines ausgewogenen Theorie-Praxis-Verhältnisses bzw. *eines Bezugsrahmens* bei manchen Schulreformen.

– Schliesslich die *Verabsolutierung eines Ausbildungselements* zum einzigen möglichen Ort der Begegnung von Theorie und Praxis zu Ungunsten anderer Ausbildungselemente, dargestellt am Beispiel des sogenannten Lehrerverhaltenstrainings.

(5) Die typischen Fehlformen und Beispiele eines gestörten und verzerrten Theorie-Praxis-Verhältnisses können nur vermieden bzw. überwunden werden durch Lehrerbildungsmodelle, in denen ein *ausformuliertes Verständnis von Theorie und Praxis* wegleitend für die Konzeptbildung sind und für die ein Bezugsrahmen entwickelt wird, der im Sinne eines ständigen *Korrektivs und Leit-systems* wirken kann. Elemente solcher Modelle und Strategien zur Realisierung sowie Erfahrungsberichte über konkrete Versuche sind in einer demnächst erscheinenden Publikation von Aregger, Flechsig, Frey und Lattmann unter dem Titel «Lehrerbildung für die Schulreform» (1975) erarbeitet worden.

Zitierte Literatur:

Aregger K., Flechsig K.-H., Frey K., Lattmann U. P.: Lehrerbildung für die Schulreform. Bern und Stuttgart 1975 (Uni-Taschenbuch).

Beckmann H.-K.: Modell einer Universitätsschule. Grenzen des Praktikums im Aufbau eines von kritischer und instrumentaler Theorie gesteuerten Lehrerverhaltens. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. 22 (1970) Heft 8, 381 ff.

Flitner W.: Allgemeine Pädagogik, Stuttgart 1968¹².
 Frey K.: Die Lehrerbildung in der Schweiz. Weinheim 1969.
 Gehrig H. (Hrsg.): Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer (BIVO). Zürich 1970 ff.
 Hentig H. v.: Magier oder Magister? Frankfurt 1974.
 Klafki W.: Die Stufen des pädagogischen Denkens. In: Bildung und Erziehung 7 (1954), 193–205 und 286–300.

Lattmann U. P.: Schulnahe Lehrerbildung. Zürich und Aarau 1975.
 Litt Th.: Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung der Lehrer. In: Kluge H. (Hrsg.): Das pädagogische Verhältnis. Darmstadt 1973, 52–72.
 Schleiermacher F. D. E.: Theorie der Erziehung. In: Schleiermacher F. D. E.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Besorgt von E. Liechtenstein. Paderborn 1959, 36–243.

Junglehrerberatung als Bestandteil der Lehrerbildung

Fritz Vogel / Walter Weibel

Die Kantone Zürich, St. Gallen und Luzern kennen die hauptamtliche Junglehrer-Berater-tätigkeit. Da in den drei genannten Kantonen der Beratungsdienst unterschiedlich aufgebaut ist, möchte der folgende Artikel lediglich mit der Funktion und der Arbeitsweise der Junglehrerberatung im Kanton Luzern vertraut machen. Seit bald zwei Jahren ist im Kanton Luzern die Junglehrerberatung institutionalisiert. Ein hauptamtlicher Junglehrerberater wurde für diese speziellen Aufgaben der Beratung eingesetzt.

1. Definition

Die Junglehrerberatung dient der Berufseinführung aller diplomierten Lehrkräfte der Volksschule im ersten Dienstjahr. Sie ist ein wesentlicher Bestandteil innerhalb des Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. Die Aufgabe der eigentlichen Beratung kommt ihr in erster Linie zu. Die Beratung bezieht sich auf allgemeine Fragen der Lehrtätigkeit (pädagogische Probleme, Umgang mit Eltern, Schulbehörden usw.) und auf alle berufspraktischen Bereiche. Die Hilfeleistung an den Junglehrer erfolgt innerhalb der Schulzeit (durch Hospitation mit gezielter Beobachtung und anschliessender Auswertung) und ausserhalb des Unterrichts (in Arbeitsgruppensitzungen und Seminarien zur Fortbildung der Junglehrer). Die Veranstaltungen sind für die Junglehrer verpflichtend.

2. Notwendigkeit

Die Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» hat sich in einem Grundsatz-

papier von Peter Wanzenried zur Junglehrerberatung geäussert und meint dazu: «Die Phase des Übergangs von der theoretischen und schulpraktischen Grundausbildung zur selbständigen Berufsausübung kann als entscheidende Phase im Prozess der beruflichen Sozialisation bezeichnet werden. Darunter verstehen wir alle Lernprozesse, durch welche die Berufsrolle und die zu ihrer Ausübung notwendigen Qualifikationen erworben werden.»

Da die Grundausbildung gerade im methodisch-pädagogischen Bereich zeitlich sehr beschränkt und deshalb auch fragmentarisch ist, können theoretisch fundierte und differenzierte Einstellungen und Verhaltensdispositionen nur teilweise aufgebaut und verankert werden. Dafür nennt der oben erwähnte Bericht neben der zu kurzen Dauer der Grundausbildung weitere Gründe (vgl. auch die Lizentiatsarbeit von PETER WANZENRIED: Die Beratung der Junglehrer, Zürich 1973):

- Wissenschaftssystem statt berufsorientierte Curricula
- ungenügende Gewährleistung des Theorie-Praxis-Bezugs
- wenig Gelegenheit zu Selbst- und Gruppenerfahrung
- keine Vorwegnahme voraussehender Berufsprobleme.

Auch ist die Berufsrolle des Junglehrers kaum eindeutig umschrieben. Zudem sieht der Seminarist während der Grundausbildung seine zukünftige Lehrtätigkeit noch anders. Erst als Junglehrer mit eigener Verantwortung für die Klasse werden ihm verschie-