pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Bräuer, Christoph

Wider einen falschverstandenen Praxisbezug. Ein zweifacher Weg zur professionsbezogenen Lehrerbildung

Die Deutsche Schule 95 (2003) 4, S. 490-498

Quellenangabe/ Reference:
Bräuer, Christoph: Wider einen falschverstandenen Praxisbezug. Ein zweifacher Weg zur professionsbezogenen Lehrerbildung - In: Die Deutsche Schule 95 (2003) 4, S. 490-498 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274815 - DOI: 10.25656/01:27481

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274815
https://doi.org/10.25656/01:27481

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Christoph Bräuer

Wider einen falschverstandenen Praxisbezug

Ein zweifacher Weg zur professionsbezogenen Lehrerbildung

In der Diskussion über Auswege aus der ‚PISA-Krise' werden neben allerlei Forderungen, angefangen von „mehr Erziehung" über „mehr Leistung" bis hin zu „mehr Tests", auch kritische Fragen gestellt, beispielsweise die Frage nach der Qualität des Unterrichts und damit auch die nach der Qualität der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Noch bevor diese notwendige Frage be- und durchdacht ist, wird derzeit besonders häufig eine Antwort formuliert: Der universitären Lehrerausbildung fehle es an „Praxisbezug". Eine praxisbezogene Berufsausbildung, die nicht mehr (nur) wissenschaftliche ‚Theoretiker' bilde, sondern praktische ‚Könner' ausbilde, könnte die Schule für das nächste PISA-Ranking fit machen. Unter Berufung auf notwendigen ‚Praxisbezug' wird die ‚Praxis' gegen die ‚Theorie' ausgespielt.

Was meint ‚Praxisbezug' in der aktuellen Diskussion? Das folgende Zitat aus einem Beitrag zur aktuellen Bildungsdebatte nach Pisa illustriert dieses Problem:

„In einer aktuellen Serie zum Pisa-Report brachte der WDR-Hörfunk Anfang Juli einen Trailer, der einem jungen Lehrer das Wort erteilte. Der Lehrer beklagte den fehlenden Praxisbezug seiner Ausbildung und belegte das mit einem Beispiel: „Wenn ich dann tatsächlich vor der Klasse stehe und ein Schüler der fünften Klasse meldet sich und fragt mich direkt, warum mache ich den Scheiß hier eigentlich, ich habe keinen Bock, dann steht man erst mal da und ist baff." (...) Die passende Antwort traut der gute Mann nicht seinem Verstand zu, sondern er hätte sie gerne vorab von seinen Mentoren erhalten. Er möchte praxisnah ausgebildet werden, damit er, ohne baff zu sein, alle vorhersehbaren Schülerfragen beantworten kann." (FR vom 2.8.2002)

Man muss die Erklärungsnot des Lehrers nicht allein mit der zunehmenden Kinderlosigkeit der Deutschen, durch die ihnen die Erfahrung kindlichen Lernens verloren gegangen sei, erklären, wie es der Kommentator tut. Näher liegt die Feststellung, dass hier offensichtlich ein didaktischer Begründungsnotstand vorliegt, der mir eher einem Wissensdefizit zu entspringen scheint. Der junge Lehrer spürt dieses Wissensdefizit in seiner praktischen Arbeit und führt es als Beweis des fehlenden Praxisbezugs der Lehramtsausbildung in den Hochschulen an.

Noch einmal: Was heißt Praxisbezug? Für den zitierten jungen Lehrer, für viele Lehramtsstudierende und große Teile der Öffentlichkeit bedeutet eine praxisbezogene Ausbildung, konkrete Anleitungen für konkrete Unterrichtssituationen zu bekommen. Sie möchten in ihrer Ausbildung ein überschaubares und einprägsames Kompendium erhalten, das eine zitierfähige Lösung für jedes auftauchende unterrichtliche Problem enthält. Solche allgemein gültigen Regelhierarchien und Heuristiken, etikettiert als Methodenkompetenz oder Unterrichtstechnologien, sollen die Arbeit der Lehrkräfte rationalisieren und professionalisieren.

Die gegenwärtige Lehramtsausbildung umfasst zwei Phasen, eine universitäre und eine schulische. Der Vorwurf des mangelnden Praxisbezugs richtet sich in der Regel gegen die universitäre Ausbildungsphase, derartige Unterrichtsrezepte scheint die Universität ihren Lehramtskandidaten nicht zu vermitteln (und sie kann diese auch gar nicht vermitteln, wie ich im Weiteren zeigen möchte). Es gehört zu den Eigentümlichkeiten dieser Diskussion, dass sie eben von einer Phase, die sie als „Theorie" versteht, „Praxisnähe" einfordert, obwohl es doch eine zweite, als „praktisch" verstandene Ausbildungsphase gibt.

Entsprechend spricht aus den Worten des zitierten Lehrers eine tiefe Verunsicherung: Er weiß sich in der geschilderten Situation nicht zu helfen. Er lastet sein Nicht-Können dem fehlenden Praxisbezug der universitären Ausbildung an – tatsächlich scheint er mir nicht alleine für sein Wissensdefizit verantwortlich, wie ich im Folgenden zeigen möchte.

1. Zwei Wissenskonzepte, nicht ein Theorie-Praxis-Problem

Das derzeitige Klagen über den fehlenden Praxisbezug markiert die altbekannte, praktisch gefühlte und wissenschaftlich belegte Kluft zwischen *‚wissenschaftlichem' Wissen* (im Schulkontext verstanden als ‚Theorie') und dem *‚praktischen' Können* (im Schulkontext verstanden als ‚Praxis') (vgl. dazu Dewe u.a. 1992; Mägdefrau/Schumacher 2001; von Prondcynsky 2001). Wissenschaftliches Wissen und praktisches Können werden dabei als *zwei* Seiten *einer* Medaille verstanden; diese Medaille steht dabei für professionelles Unterrichten. Das Theorie-Praxis-Problem besteht – um im Bilde zu bleiben – im Drehen der Medaille, in der Anwendung von Wissen im Können. Der Spalt, der nun offensichtlich zwischen den beiden Seiten wahrgenommen wird, führt nicht dazu, die Vorstellung von dieser einen Medaille zu überdenken, sondern zu Strategien, diesen Spalt durch die Rede von „Transformationsproblemen" zu füllen. So wie je nach Zeitpunkt und Blickwinkel für ‚guten' Unterricht einmal die Theorie, einmal die Praxis höher gewertet wird, verändert sich auch die Zusammensetzung des ‚Füllmaterials': So wird bei ‚mangelhaften' Unterrichtsergebnissen entweder „Professionalisierung durch Verwissenschaftlichung" oder „Professionalisierung durch Praxisbezug" eingefordert.

Meiner Ansicht nach scheint die Rede von einem ‚Theorie-Praxis-Problem' ganz unzutreffend zu sein. Möglicherweise konstruiert diese Dichotomie Abhängigkeiten und Zusammenhänge, die so weder in der Wissenschaft noch in der Schule zum Tragen kommen. Somit liefe aber auch eine Diskussion um die Hegemonie von Theorie oder Praxis grundsätzlich fehl.

Mein Einwand richtet sich zunächst gegen die Gleichsetzung von universitärem (Buch-)Wissen *über* Unterricht mit ‚Theorie' und von praktischem Können *im* Unterricht mit ‚Praxis' und in der Konsequenz gegen eine verkürzte Bedeutung von Praxisbezug; denn mit der Gleichsetzung von ‚Können' mit ‚Praxis' muss auch ‚Praxisbezug' konsequent auf schulisches Können rekurrieren. Ein dichotomes Verhältnis von Theorie und Praxis knüpft beide an ein gemeinsames Wissenskonzept – Universität und Referendariat vermittelten demzufolge zwei Varianten (nämlich eine ‚theoretische' und eine ‚praktische') *eines* Wissenskonzeptes.

Ich plädiere für *zwei* – mindestens analytisch – auseinanderzuhaltende Wissenskonzepte. Beide beziehen sich auf die Institution Schule bzw. konkreter

auf schulisches Unterrichten und beide basieren auf Wissen; jedoch sind sie unabhängig, eigenständig und gleichberechtigt – mit anderen Worten *komplementär*.

Ich möchte die beiden Wissenskonzepte *wissenschaftlich fundiertes Wissen und Reden über Unterricht* im Sinne von „Gewusst was" und *praktisch fundiertes Wissen und Handeln im Unterricht* im Sinne von „Gewusst wie" nennen (vgl. Ryle 1969; Polanyi 1985; Herrlitz 1994, 2000: Herrlitz stellt dem praktischen professionellen Wissen rhetorisches Wissen gegenüber). In diesen Doppelausdrücken steht jeweils „Wissen" für die Gemeinsamkeit: beide Konzepte sind ‚wissensbasiert'; „Reden" steht für den mittelbaren Bezug dieses Wissen auf die Schule, während „Handeln" den unmittelbaren Bezug ausdrückt – mit „Reden" und „Handeln" werden demnach die distinktiven Eigenschaften der beiden Wissenskonzepte beschrieben.

Hinter diesem Konzept steht eine „verwenderzentrierte" Vorstellung von Wissen. Anders als bei einer „wissenszentrierten" Vorstellung leugnet der verwenderzentrierte Wissensbegriff elementare, unterscheidbare ‚Wissenseinheiten'. Konsequenterweise kann demnach von Wissen nur im Zusammenhang mit einer bestimmten Verausgabung/Applikation gesprochen werden: Wissen ist damit immer verwenderabhängig, kontextgebunden und situativ. So wie erst im Leser eine Textur zu einem Text wird, äußert sich demnach Wissen in der wahren Antwort auf eine bestimmte Frage oder in der angemessenen Handlung in einer bestimmten Situation. Es artikuliert sich ebenso in der korrekten Formulierung eines Beweises, wie in der korrekten Bewegung von Schachfiguren (vgl. Ryle 1969).

Im Gegensatz dazu verstehen wissenszentrierte Modelle Wissen als Einheiten, und ihre Anstrengungen gehen dahin, die distinktiven Merkmale dieser Einheiten herauszufinden. Sind diese Merkmale gefunden, so ließe sich das Vorkommen und die Verteilung der ‚Wissenspartikel' in den unterschiedlichsten Bereichen untersuchen und nachweisen. Solche ‚Kartographierungen' korrespondieren mit den Bemühungen, ‚Wissenspartikel' oder ‚Wissenskumulationen' neuronal an bestimmten Positionen zu verorten. In solchen Vorstellungen ist der Begriff des Wissens überaus eng an Sprache gebunden; Wissen manifestiert bzw. materialisiert sich hier in verbalisierten Begriffen, Konzepten oder Schemata, nicht dagegen in nicht-sprachlichen Handlungen. In einer wissenszentrierten Modellierung wird Können nicht als eigenständig wissensbasiert verstanden, sondern als die routinierte Anwendung von erworbenem, mittlerweile abgesunkenem Wissen.

Mit der Modellierung der zwei Wissenskonzepte des *wissenschaftlich fundierten Wissens und Redens über Unterricht* und des *praktisch fundierten Wissens und Handelns im Unterricht* kann dem Begriffspaar Theorie – Praxis seine angemessene Bedeutung zurückgegeben werden: Theorie und Praxis stehen in *beiden* Wissenskonzepten *jeweils* für Abstraktion und Generalisierung oder für Konkretion. Im alltäglichen Unterrichten lässt sich Theorie und Praxis vielleicht am besten mit dem Begriffspaar ‚Muster' und ‚Innovation' veranschaulichen (vgl. Ehlich/Rehbein 1986): Während sich in den schulischen Handlungsmustern – in „subjektiven Theorien", in „Habitus", in „Denkstilen" (Bromme 1992, 121ff.) – solche Verallgemeinerungen manifestieren, zeigen sich individuelle Innovationen in der konkreten Praxis, die – wenn sie ange-

messen sind – zu neuen von der konkreten Situation gelösten Mustern werden können. So verstanden bestimmt Theorie maßgeblich praktisches schulisches Wissen und Handeln. Wissen und Handeln im Unterricht, das zeigt die Veranschaulichung auch, kann nur, beispielsweise durch die Untersuchung von Mustern, rekonstruiert werden. Es liegt nicht sprachlich abrufbar bereit.

Für die universitäre Beschäftigung kann das Verhältnis von Theorie und Praxis an folgendem Beispiel aus der Deutschdidaktik veranschaulicht werden: Die theoretische Behandlung des Konzepts Lesekompetenz kann mit der Untersuchung lesedidaktischer Vorschläge von Sprach- und Lesebüchern konkretisiert und auf die Schulpraxis bezogen werden.

In der Diskussion um eine bessere Lehrerausbildung geht es demnach nicht um das Verhältnis von Theorie zu Praxis, und damit auch nicht um einen verkürzt verstandenen Praxisbezug. Es geht um die angemessene Vermittlung zweier notwendiger Wissenskonzepte, um Wissen und Reden über Schule und Wissen und Handeln in der Schule. Beide Wissenskonzepte sind eigenständig, gleichberechtigt und notwendig – sie stehen *komplementär* zueinander.

Wenn es um Professionalisierung von Lehrkräften in „kognitiver, habitueller und pragmatischer Dimension" geht (KEhU 2003), müssen *beide* Wissenskonzepte aufgebaut und entwickelt werden. Ihre getrennte Analyse bestärkt einerseits eine praxisorientierte „Lehrerbildung im Medium der Wissenschaft" (ebd.), wie sie die zweite Phase nicht als Anwendungsphase, sondern als weitere Lernphase markiert – der komplementäre Charakter verbietet dabei, die wissenschaftliche Ausbildungsphase gegen die schulische Ausbildungsphase auszuspielen.

Klar ist aber auch, dass Handeln in der Schule nicht allein aus der Umsetzung von Wissen über Schule erfolgt, schon deshalb nicht, weil die eigene praktische Schulerfahrung, und damit ein Wissen und Handeln in der Schule, der Ausbildung mit ihrem Wissen und Reden über Schule immer schon voraus geht (vgl. Ryle 1969).

2. Die vorherrschende Vorstellung von den zwei Seiten einer Medaille

An der Diskussion um die Lehrer(aus)bildung der letzten Jahrzehnte lässt sich zweierlei gut aufzeigen: Einerseits wird bis heute an der Vorstellung von wissenschaftlichem Wissen und schulischem Handeln als zwei Seiten einer Medaille und damit an einer wissenszentrierten Vorstellung festgehalten (Dewe u. a. 1992). Andererseits wird entweder die eine oder die andere Seite der Medaille als Heilsbringer einer gelingenden Unterrichtspraxis angesehen.

Als eine Reaktion auf die erste, Mitte der 60er Jahre diagnostizierte „Bildungskatastrophe" der Bundesrepublik sollte die Lehrerbildung durch eine wissenschaftliche Fundierung erneuert werden. Im Zuge dieser als „Verwissenschaftlichung" verstandenen Professionalisierung des Lehrberufs wurde die Ausbildung von Lehrkräften an die Universitäten angegliedert, in der Hoffnung, dass eine wissenschaftlich-theoretische Fundierung der Lehrkräfte zu einer Verbesserung und Veränderung des praktischen Lehrerhandelns im Unterricht führen würde. Dieser Hoffnung lag die Vorstellung zugrunde, dass das universitär erworbene Wissen um und über guten Unterricht ungebrochen

in gutes Unterrichtshandeln, also in die Praxis überführt würde. Postuliert wurde ein kontinuierlicher und linearer Wissenstransfer von der universitären Ausbildung in die schulpraktische Anwendung (ebd., 71-72). Mit einer theoretischen Fundierung gelänge somit das Drehen der Medaille von selbst.

Wissenschaftliche Forschung und praktische Erfahrung zeigten aber schnell, dass eine solche Annahme der Wissensverwendung nicht haltbar ist. So modifizierte man dieses Modell eines Wissenstransfers zu einem Modell der Wissenstransformation: Erworbenes Wissen würde demnach nicht mehr bruchlos übernommen, sondern müsste von den Lehrkräften in eine neue, subjektiv anschlussfähige Qualität transformiert werden, um praktisch unterrichtswirksam werden zu können. In der Konsequenz einer solchen Annahme sollten Erwerbssituationen gestaltet werden, die zu diesen individuellen Transformations- und Integrationsprozessen anregten und sie unterstützten. Das Modell der Wissenstransformation wurde theoretisch weiterentwickelt zu einem Prozess wechselseitiger Befruchtung, indem einerseits wissenschaftliches Wissen langsam in die Praxis der Lehrkraft einsickert und andererseits von dieser konstruktiv adaptiert wird (ebd., 73-75).

Doch auch dieses Modell der Wissenstransformation blieb nicht unwidersprochen, und folgerichtig schlossen radikale Stimmen jeden Einfluss von universitärem Wissen auf unterrichtspraktisches Handeln aus und erklärten damit das Projekt „Professionalisierung durch Verwissenschaftlichung" für gescheitert.

Diese Entwicklung des wissensverwendungswissenschaftlichen Diskurses fügt sich in die gegenwärtige, gesellschaftliche Diskussion um eine zielgerichtet-pragmatische, ökonomisch-rationalisierte Lehrerausbildung ein, in der vehement die praxisferne Lehrerbildung beklagt wird. Nunmehr wird – das Credo der 60er umkehrend – eine „Professionalisierung der Lehrerschaft durch Praxisbezug" gefordert, eine Wissenschaftsfundierung dagegen abgetan. Damit wird abermals eine Umwertung der Bedeutung von ‚Theorie' und ‚Praxis' für das schulische Unterrichten vollzogen.

Die Ablösung des Paradigmas der Wissenschaftsfundierung durch das der Praxisorientierung führt zu zwei diskutierten Konsequenzen: Wenn sich universitäres Wissen nicht ohne weiteres in die Praxis überführen lässt, soll nun die Praxis unter den Schlagwörtern Praxisbezug oder Praxisorientierung in die Universitäten Einzug halten. Andere Überlegungen gliedern die Lehrerbildung wieder aus den Universitäten aus, um ‚praxisnähere' Institutionen wie Fach- bzw. Pädagogische Hochschulen mit der Lehrer*aus*bildung zu beauftragen.

Indem solche Konzepte der Lehramtsausbildung von einer unangemessenen Theorie-Praxis-Problematik ausgehen, müssen sowohl die Vorschläge zur Professionalisierung durch Verwissenschaftlichung einerseits, als auch die zur Professionalisierung durch Praxisbezug andererseits letztendlich ins Leere laufen – wie es sich in Forschung und Schulpraxis auch gezeigt hat (vgl. Dewe u. a. 1992). Gleichwohl hat das Festhalten an der Vorstellung der zwei Seiten einer Medaille eine genau beschreibbare Funktion für beide Institutionen, für die der Schule wie die der Wissenschaft, und ihre je eigenen Handlungsmuster. Denn diese Konzeption wirkt unterstützend-stabilisierend gegen äußere Angriffe und schützend-distanzierend gegen äußere Eingriffe. Das Argument des fehlenden

Praxisbezugs, also der fehlenden Vermittlung praktischer Unterrichtsroutinen, erneuert dieses Bild des Gegenübers (und Gegeneinanders) von Theoretikern und Praktikern.

3. Der zweifache Weg: Konsequenzen für die Lehrerbildung

Durch die Anerkennung zweier notwendiger, eigenständiger und gleichberechtigter Wissenskonzepte wird das dichotome Spannungsverhältnis zwischen vermeintlicher ‚Theorie' und ‚Praxis' überwunden, ‚Theorie' und ‚Praxis' können nicht mehr gegeneinander ausgespielt werden. Die zwei Wissenskonzepte werden nicht je in Abhängigkeit von dem anderen definiert, sondern besitzen unabhängig voneinander eine eigene Bedeutung (und Daseinsberechtigung).

Für die Lehramtsausbildung ergibt sich daraus die Notwendigkeit, beide Bereiche in Ausbildung und Beruf gleich zu be- und zu erachten und sie unabhängig von einander auf- und auszubauen sowie den Praxisbezug grundlegend neu zu bewerten. Denn indem der Praxisbezug nicht mehr ausschließlich an die schulische Praxis gebunden ist und damit nicht mehr auf die Vermittlung rezeptologischer Handlungsanweisungen reduziert wird, erhält er für beide Wissenskonzepte eine neue, eine eigenständige Bedeutung und Ausrichtung: Praxisbezug meint dann für beide Wissenskonzepte, den Blick fest auf die Gegenstände zu richten, auf den Unterricht und auf das Unterrichten (Ossner 1999, 39). So kann „in der auf Theorie bezogenen Reflexion der Praxis (...) eine Haltung entstehen, die auf ein differenziertes und sich ständig distanzierendes Verständnis des Handelns zielt, ohne dieses in seinen Zwängen und Anforderungen aus den Augen zu verlieren" (Schlömerkemper 2001, S. 23).

Die Universität sollte folglich nicht weiter versuchen, einem falsch verstandenen, rezeptologischen Praxisbezug gerecht zu werden. Dieser Praxisbezug kann auch nicht weiter von der Universität eingefordert oder erwartet werden (vgl. Dörner 1996). Vielmehr sollte ganz neu darüber nachgedacht werden, was die Universität leisten kann und was nicht. Anders formuliert: Wo die Lehrkräfte welches Wissen erwerben können und sollen (vgl. Ossner 1999): Wissen und Reden über Schule als wissenschaftliche Disziplin und als Reflektion kann und sollte aus guten Gründen an der Universität verbleiben (vgl. KEhU 2003); Wissen und Handeln in der Schule kann und muss seinen Ort in der Schule haben. Die Universität *ist* nicht Schule, kann und sollte sie nicht simulieren. Die Universität stellt notwendiges Wissen über den Unterricht und das Unterrichten bereit und sie versteht sich eben dann als praxisbezogen, wenn sie in Forschung und Lehre die schulische Praxis, ihre Lehr-Lern-Prozesse und Lerninhalte fest im Blick behält. Wissen und Handeln in der Schule können angehende LehrerInnen dagegen nur in der konkreten Schulwirklichkeit erfahren und entwickeln, also in der Schule selbst erwerben, sei es durch ‚Lernen am Modell', ‚Meisterlehre', ‚team teaching', sei es durch ‚Supervision', mit und durch Kolleginnen und Kollegen oder im Selbstversuch.

Und was bedeutet das nun für unseren zitierten Lehrer? Zunächst einmal stellt der Schüler eine schwierige und sehr praxisbezogene Frage, die nicht ohne weiteres leicht zu beantworten ist. Sie verlangt vom Lehrer zweierlei: Einerseits muss er sich im Klaren darüber sein, weshalb der Junge die vermittelte Thematik lernen sollte (in der Schule und für das Leben...) und weshalb er als Lehrer diese Thematik auf diese Art und Weise vermittelt. Und andererseits muss

er dies diesem Schüler in dieser Unterrichtssituation überzeugend erklären. Jede Lehrkraft steht im Unterricht immer sowohl unter Begründungsdruck als auch unter Handlungsdruck. Was die Universität, wenn sie praxisbezogen arbeitet, leisten kann, ist, das Wissen bereit zu stellen, auf welchem die Antwort des jungen Lehrers, warum es sich für den Schüler lohne, den spezifischen Gegenstand zu erlernen, hätte beruhen können. Was die Universität nicht leisten kann, ist eine jederzeit gültige und angemessene Antwort auf jede beliebige Schülerfrage an eine neue Generation von Lehrkräften zu vermitteln. Das entscheidende Defizit des jungen Lehrers liegt nicht allein im Wissen und Handel, ihm fehlt nicht nur ein *angemessenes* Handlungsmuster, sondern ihm fehlt auch eine *wahre* Begründung, ein Wissen und Reden. Auch das beste Handlungsmuster verlangt nach einer inhaltlichen Füllung. Um sich selber (immer wieder) klar darüber zu werden, warum man Schülerinnen und Schülern „den ganzen Scheiß" beibringt, muss man sich *über* die Schule, *über* ihre Inhalte und *über* Lernen Gedanken gemacht haben, um nicht dieser – provokanten, aber auch sehr berechtigten – Schülerfrage „baff" gegenüber zu stehen.

An diesem Beispiel lässt sich gut die Notwendigkeit einer Lehramtsausbildung auf zweifachem Weg veranschaulichen. Wissen und Reden ist eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung für einen angemessenen Umgang mit einer solchen Schülerfrage. Denn mit diesem Wissen und Reden allein ist die Schülerfrage noch nicht schlagfertig, aber vor allem nicht verständlich und überzeugend beantwortet. Das dafür notwendige Wissen und Handeln muss in der Schule erworben werden – und ist damit auch nach einer intensiven universitären Ausbildungsphase weder voraussetzbar noch abrufbar. Das Referendariat ist eben nicht die Anwendung von ‚Theorie' (Universität) auf ‚Praxis' (Schule). Das Wissen und Handeln der Referendare in Theorie wie Praxis besteht im Wesentlichen aus den Erfahrungen der eigenen Schulzeit. Diese Wissensbasis muss im Referendariat um eine *professionelle* Dimension erweitert werden. Diese professionelle Dimension muss jedoch im Referendariat auch gelehrt und gelernt, reflektiert und durchschaut werden.

Wenn die Junglehrerinnen und -lehrer gegenwärtig in ihre zweite *Ausbildungs*phase eintreten, erleben sie den sogenannten „Praxisschock". Diese Schockerfahrung nährt sich m. E. aus der spürbaren Kluft zwischen der als Theorie des praktischen Handelns verstandenen universitären Ausbildung und dem Unterrichtshandeln in der Praxis. Der Schock entsteht aus dem Erschrecken über eine Kluft, die vorher nicht gesehen oder verleugnet wurde oder durch einen ‚unmöglichen' Praxisbezug überbrückt werden sollte. Nicht das fehlende Wissen und Handeln führt zum Praxisschock, sondern die eigene und die institutionelle Erwartung, etwas können zu sollen, was erst noch erworben werden muss – dies baut einen erheblichen Leistungsdruck auf. Die Einsicht, dass es sich um zwei Wissenskonzepte handelt, kann weder die fehlende Erfahrung, noch die Notwendigkeit des Aufbaus von Wissen und Handeln kompensieren, aber sie kann immerhin von der Schockerfahrung heilen.

Noch aber wird das Referendariat weniger als zweite *Ausbildung*sphase denn als eigentliche *Prüfung*sphase erlebt. Wenn diese Phase nicht mehr als Lern-, Erfahrungs- oder Experimentierfeld angelegt und empfunden wird, in welchem einerseits praxisbezogene fachlich-didaktische Erkenntnisse auf das eigene schulpraktische Handeln angewendet und erprobt werden können (Weshalb ver-

mittle ich diesen Lehrgegenstand auf diese Art und Weise?), andererseits praktische Handlungsmuster und Unterrichtstechniken vermittelt und erworben werden, sondern vielmehr als eine Lernkontrolle von Fertigkeiten erlebt wird, die ihnen so zuvor niemand vermittelt hat (und vermitteln konnte), entsteht der Eindruck eines defizitären Wissens über Schule und Unterricht. Dieses Defizit wird der Institution Hochschule angekreidet als der sie bisher maßgeblich ausbildenden Einrichtung, die sie auf die Prüfungsphase Referendariat nicht oder nur unzureichend vorbereitet (hat). Entsprechend werden die in der Universität vermittelten Kenntnisse in Einklang mit den erfahrenen Kolleginnen und Kollegen als praxisferne Theorie, bestenfalls noch als „gutgemeinte Ratschläge" wahrgenommen und vehement mehr „Praxisbezug" eingefordert.

Auf eine etwas andere Weise mag unser zitierter Lehrer ein gutes Beispiel für fehlenden Praxisbezug sein: Für seine Antwort bräuchte der Lehrer in jedem Fall praxisbezogenes Wissen, und zwar aus beiden Bereichen, aus dem Bereich des Wissens und Redens über Schule – denn ohne dieses Wissen könnte er über die gesellschaftsrelevanten und didaktischen Hintergründe des Lerngegenstands keine Auskunft geben – und aus dem Bereich des Wissens und Handelns in der Schule – denn den Schüler überzeugt nun keine Gesellschaftstheorie, sondern eine verständliche und anschauliche Antwort, die über ein „Ihr lernt nicht für die Schule, sondern für's Leben" etc. hinausgeht.

Es spricht sehr vieles für eine praxisbezogene Lehramts(aus)bildung, aber auf Grundlage eines grundsätzlich neubewerteten Praxisbezugs. Dies bedeutete sowohl eine Aufwertung der (Fach-)Didaktiken als wissenschaftliche Disziplinen als auch eine Aufwertung des Referendariats als wichtiger, unabhängiger und inhaltsreicher *Ausbildungs*phase. Ein so verstandenes Konzept zweier eigenständig aufzubauender Wissenskonzepte in der Ausbildung zum Lehrberuf führte dann konsequenterweise nicht mehr zum Versuch, für alles den *einen Weg* zu finden, sondern zu einem konsequenten *zweifachen* Aufbau der Wissenskonzepte. Einerseits wären sie nicht mehr undurchsichtig auf einander bezogen und voneinander abhängig gemacht, andererseits könnte nun von zwei Ausgangspunkten das gemeinsame Ziel umso fester in den Blick genommen werden: professionelles Unterrichten und ‚die Sache des Lehrers, das Kind'. Damit böte die Wissenschaft nicht mehr praxisferne Glasperlenspiele an, nicht mehr nicht-brauchbare Ratschläge, sondern eine erweiterte Reflexionsebene, auf der eben nicht nur das aus dem Blick des Praktikers Mögliche betrachtet würde, sondern wo der visionäre Freiraum entwickelt werden könnte, der als Impuls für eine Weiterentwicklung der Praxis wirken und zur Innovation von Mustern führen kann.

Literatur

Bromme, Rainer 1992: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber

Dewe, Bernd; Wilfried Ferchhoff, Frank-Olaf Radtke 1992: Das „Professionswissen" von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dies. (Hg.): Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske+Budrich, S. 70-91

Dörner, Dietrich 1996: Die Logik des Misslingens: Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek: Rowohlt

Ehlich, Konrad; Jochen Rehbein 1986: Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.

Herrlitz, Wolfgang 1994: Spitzen der Eisberge. Vorbemerkungen zu einer vergleichenden Analyse metonymischer Strukturen im Unterricht der Standardsprache. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 48, 13-52
Herrlitz, Wolfgang 2000: Diskursanalysen in pädagogischer Absicht. In: Susanne Beckmann, Peter-Paul König, Georg Wolf: Sprachspiel und Sprachbedeutung. Tübingen: Niemeyer, S. 275-287
KEhU (Konferenz der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler an den hessischen Universitäten) 2003: Eckpunkte zum Kernstudium der Lehrerbildung. Der Beitrag der Bildungswissenschaften zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. http://www.uni-frankfurt.de/fb04/schloemerkemper/w6ak-init-lb-lang.doc
Mägdefrau, Jutta; Eva Schumacher 2001: Zwischen Wissen und Können? Über die Bedeutung von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis in der Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 4, S. 411-422
Ossner, Jakob 1999: Das Profil der Fachdidaktik. Grundzüge einer praktischen Disziplin. In: Frank-Olaf Radtke (Hg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Frankfurt/M.: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität, S. 26-49
Polanyi, Michael 1985: Implizites Wissen. Frankfurt/Main: Suhrkamp
Prondcynsky, Andreas von 2001: Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer? Überlegungen zu einem wissenstheoretischen Paradox. In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 4, S. 395-410
Ryle, Gilbert 1969: Der Begriff des Geistes. Stuttgart: Reclam
Schlömerkemper, Jörg 2001: Kann pädagogische Theorie alltagstauglich werden? Ansätze zu einer „nachhaltigen" Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule, 93, 2002, 1, S. 17-29
Schlömerkemper, Jörg 2003: Die „Sache" des Lehrers ist das Kind! Ein Plädoyer für eine professionsbezogene Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule, 95, 2003, 1, S. 6-9

Christoph Bräuer, geb. 1973; 1995 bis 2001 Studium der Fächer Deutsch und Geschichte auf Lehramt an Gymnasien; Studium der Soziologie; seit 2002 Promotionsstudium in Sprachdidaktik an der Johann Wolfgang Goethe-Universität;
Anschrift: Reuterweg 57, 60323 Frankfurt/Main;
E-Mail: chr.braeuer@gmx.de / c.braeuer@em.uni-frankfurt.de