

Duncker, Ludwig

Schulpraxis "im Lichte von Theorien". Die Bedeutung von Theorie und Praxis in der Professionalisierung des Lehrerberufs

Die Deutsche Schule 94 (2002) 1, S. 21-38



Quellenangabe/ Reference:

Duncker, Ludwig: Schulpraxis "im Lichte von Theorien". Die Bedeutung von Theorie und Praxis in der Professionalisierung des Lehrerberufs - In: Die Deutsche Schule 94 (2002) 1, S. 21-38 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274961 - DOI: 10.25656/01:27496

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274961>

<https://doi.org/10.25656/01:27496>

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

Ludwig Duncker

Schulpraxis „im Lichte von Theorien“

Die Bedeutung von Theorie und Praxis in der
Professionalisierung des Lehrerberufs

In der aktuellen Diskussion um die Reform der Lehrerausbildung in Deutschland wird hervorgehoben, dass der universitäre Status der Lehrerbildung seine besondere Rechtfertigung daraus gewinne, dass die Absicherung eines wissenschaftlich gesicherten Reflexionshorizonts und die Verankerung eines forschenden Lernens nur im Rahmen universitärer Studiengänge gelingen könne. Die Ausbildung einer für den Lehrerberuf tauglichen Professionalität habe sich auf eine wissenschaftliche Bildung zu stützen und auf sei auf einer forschenden Prüfung und Erprobung pädagogischer Praxis in Schule und Unterricht zu gründen (vgl. Bauer/Kopka/Brindt 1996, Combe/Helsper 1996, Wagner 1998, Jaumann/Graumann 2000).

Es fällt auf, dass über zu vermittelnde Kenntnisse und Fähigkeiten hinaus Professionalität sich auch darin zu erweisen habe, dass sie den Erwerb eines „*Habitus forschenden Lernens*“ (Keuffer/Oelkers 2001, S.32) einschließe. Auf diese Weise wird Wissenschaft gleichsam als Medium begriffen, in dem berufsspezifische Orientierungen, Einstellungen und Dispositionen auch als identitätsstiftende und persönlichkeitswirksame Parameter zum Tragen kommen (vgl. Messner 2001). Solche Implikationen sind beispielsweise in den aktuellen Schriften zu den „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ (Terhart 2000) und zur „Reform der Lehrerbildung in Hamburg“ (Keuffer/Oelkers 2001) enthalten, auch wenn konstatiert wird, dass die Realisierung dieser Ansprüche bislang nur unzureichend eingelöst worden sei.

Die Ansprüche an eine universitäre Lehrerausbildung und die Schwierigkeiten, sie zu realisieren, werden im Folgenden zum Anlass genommen, unterschiedliche Formen des Theorie-Praxis-Verhältnisses zu skizzieren, die teilweise weit in die Geschichte des Lehrerberufs zurückreichen, aber bis heute in unterschiedlichen Anteilen und Mischungen die Schulwirklichkeit und Lehrerausbildung bestimmen. Dabei stehen tragfähige Formen solchen gegenüber, die trotz nachgewiesener Untauglichkeit hartnäckig im Schulalltag und in der Lehrerausbildung überleben. Ein Teil der Ausbildungsprobleme in der Universität ist darauf zurückzuführen, dass geeignete Formen des Theorie-Praxis-Verhältnisses nicht konsequent genug verfolgt und durchgehalten werden und dass einige strukturelle Probleme die Übersetzung in die Hochschuldidaktik hinein erschweren. Insofern können durch eine Gegenüberstellung unterschiedlicher Theorie-Praxis-Bezüge die jeweiligen Professionalisierungskonzepte aufgezeigt und für die Grundlegung pädagogischer Ausbildungskonzepte bewertet werden.

Grundsätzlich gilt auch heute noch die Aussage Karl Poppers (1935), *dass Praxis immer nur „im Lichte von Theorien“ erscheinen kann*, und so muss jede

Konzeption einer Lehrerausbildung angeben, welche Art des Theoretisierens in ihr verfolgt und welche Praxis dabei wie in den Blick genommen werden soll. Daraus erwachsen weit reichende wissenschaftliche und bildungspolitische Konsequenzen. Nicht zuletzt schließt der Begriff der pädagogischen Verantwortung ein, dass geeignete Formen des Theorie-Praxis-Verhältnisses bevorzugt und dem Handeln im Schulalltag zugrunde gelegt werden.

In einer typisierenden Skizzierung werden im Folgenden sechs Modelle des Theorie-Praxis-Verhältnisses unterschieden und auf ihre impliziten Professionalisierungskonzepte hin befragt.

1. Das handwerklich-praktische Modell

Ein erster Weg, um schulpädagogische Praxis zu bewältigen, kann eigentlich noch nicht als Modell einer Verknüpfung von Theorie und Praxis verstanden werden, weil es den Theoriebezug selbst gar nicht beansprucht und einen eher *vorthoretischen Zugang zum pädagogischen Handeln* enthält. Gleichwohl ist es nicht nur von historischer Bedeutung. Auch heute noch kann man das handwerklich-praktische Modell vor allem dort antreffen, wo im Schulalltag unter Zeit- und Handlungsdruck über die Gestaltung unterrichtlicher und erzieherischer Situationen entschieden werden muss. Hier wird oft auf die „Berufserfahrung“ und ein praktisches Lösungswissen zurückgegriffen, mit dem aktuelle Situationen „gemeistert“ werden. Der Erwerb von Routine, die Minderung von Reibungsverlusten und die Vermeidung von Störungen treten als Kriterien des Gelingens in den Vordergrund.

Um Routine zu erwerben, wird aus der Berufserfahrung heraus eine Art *Regelwissen* gewonnen, das habitualisiert und als konkretes Verhaltensrepertoire situativ verfügbar gehalten wird. Dies schließt ein, dass praktische Orientierungen, die aus Erfahrungen erwachsen, mit persönlich bevorzugten Stilen und Gewohnheiten, mit Tradierungswissen und Plausibilitätserwägungen zu einem Bild erfolgswahrscheinlichen Handelns zusammengefügt werden. Daraus wird ein Selbstverständnis gewonnen, das sich in der Fortsetzung der Praxis selbst vergewissert und bestätigt.

Der Zirkel des rein Praktischen kann in diesem Modell nicht durchbrochen werden. *Auf praktische Probleme wird praktisch reagiert*. Kritische Distanz, konzeptionelle Entwicklung, perspektivische Verbesserungen sind im handwerklich-praktischen Modell nicht angelegt. Deshalb kommt hier Berufserfahrung auch als Verkrustung und Verhärtung in den Blick. Dass man aus Erfahrungen klug wird, ist kein Automatismus. Im Gegenteil, Erfahrung kann auch blind machen für nicht genutzte Möglichkeiten, für verborgene Chancen und konzeptionelle Alternativen. In diesem Sinn ist auch der Hinweis von Johann Friedrich Herbart (1806, S.19) zu verstehen, der den jahrelangen Schlendrian eines 90-jährigen Schulmeisters als Beispiel für eine Berufung auf und Bestätigung durch Erfahrung angeführt hat.

Wenn der handwerklich-praktischen Bewältigung des Schulalltags *Theorielosigkeit* vorgehalten wird, bedeutet dies nicht, dass sie nicht auch *theoretisierbar* wäre. Es gibt Untersuchungen über Alltagstheorien von Lehrern, in denen typische Reflexionsmuster, Handlungsorientierungen, Entlastungsstrategien ermittelt, analysiert und offen gelegt werden (Müller 1998). Wo Lehrerinnen und

Lehrer ihr Handeln selbst reflektieren, ihre Vorstellungen und Bilder ordnen und daraus Perspektiven für ihr praktisches Handeln gewinnen, wird jedoch ein Theoretisieren sichtbar, das den Rahmen rein praktischer Orientierungen bereits überschreitet. Von einer theoriegeleiteten Praxis kann jedoch erst dann gesprochen werden, wenn ein systematischer Prozess der Reflexion einsetzt, der das Durchbrechen des regelhaft Alltäglichen ermöglicht und eine distanzierende Betrachtung mit Hilfe wissenschaftlicher Kategorien und Methoden sucht.

Gleichwohl gibt es auf rein praktischer Ebene auch in jüngerer Zeit Versuche, übertragbare *Muster eines Erfahrungswissens* zu entwickeln und auf eine verallgemeinerbare Grundlage zu stellen. Solche Vorhaben sind in der Sammlung von *Unterrichtsrezepten* zu finden, mit denen vermeintlich Erfolg versprechende Regeln für die Bewältigung schulischer Praxis angeboten werden (Grell/Grell 1979). Rezepte suggerieren die Möglichkeit, in der Bewältigung praktischer Probleme absolute Sicherheit gewinnen zu können. Hilbert Meyer (1980) hat kritisch festgehalten, dass es bei Rezepten um „wissenschaftlich nicht haltbare, ihrer Voraussetzung und Begründung beraubte Generalisierungen von Handlungsanweisungen“ (S.46) gehe.

Gerade ihre Verbreitung im Rahmen früher Praxiskontakte in der Ersten und Zweiten Phase der Lehrerausbildung macht die rezepthaft-theorielose Bewältigung von Schule und Unterricht so *verhängnisvoll*. Hier haben Reste des alten Modells einer handwerklich ausgerichteten Lehrerausbildung überlebt, das bis ins 19. Jahrhundert hinein zumindest im Volks- und Elementarschulwesen üblich war: Der Berufsanfänger geht zum Schulmeister in die Lehre, um an dessen Beispiel das Schulehalten zu erlernen. Der Erwerb beruflicher Qualifikationen geht hier über die konkrete Anschauung, über Hospitation und Imitation, begleitet vom Kommentar und Rat des Schulmeisters. Sich in das Schulehalten einzuüben und eine Art schulische Handwerkslehre zu absolvieren, wird so zum Paradigma einer rein praktischen Berufsausbildung. Es hat, so zeigen auch Analysen des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den schulpraktischen Studien an Hochschulen und Universitäten, bis heute seine faktische Relevanz behalten und wird von Studierenden oft heftig als das überzeugendste Stück der Lehrerausbildung verteidigt. Manchmal wird diese Einstellung auch als Theoriefeindlichkeit wirksam (vgl. Fitzner 1979).

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass das handwerklich-praktische Modell des Theorie-Praxis-Bezugs den *Lehrer als den erfahrenen Praktiker und Routinier* erzeugt. Professionalisierung bedeutet hier die langfristige Einübung in und die alltägliche Bewältigung von Praxis. Die Erfahrung der Fortsetzbarkeit von Praxis wird zum Maßstab für den Erfolg.

2. Das technologisch-instrumentelle Modell

Im Gegensatz zum handwerklich-praktischen Modell tritt die hier als technologisch-instrumentell bezeichnete Variante des Theorie-Praxis-Verhältnisses mit *wissenschaftlichem Anspruch* auf. Hier ist es die Aufgabe der Theorie, ein exaktes Wissen über die schulische und unterrichtliche Wirklichkeit bereitzustellen, das unmittelbar verwertbar und in technischem Sinne anwendbar ist. Dies setzt voraus, dass Praxis in ihren relevanten Faktoren und Mechanismen erkannt werden kann. Der Theorie muss es gelingen, das funktionale Zu-

sammenspiel der Elemente als *einen logisch stimmigen Wirkungszusammenhang zu rekonstruieren*, in dem die einzelnen Faktoren eindeutig indentifiziert, analytisch aufbereitet und in ihrem wechselseitigen Wirkungszusammenhang erschlossen werden. Nur dann ist die Voraussetzung geschaffen, um steuernd in die Praxis eingreifen, Störfaktoren eliminieren und die Lernprozesse selbst optimieren zu können. Analysieren und Konstruieren, Berechnen und Prognostizieren, Evaluieren und Steuern werden in geradezu maschineller Weise als symmetrisch ineinander überführbar gedacht. Je kleinschrittiger und feinmaschiger das Geflecht der Faktoren darstellbar ist, desto „besser“ wird die Theorie und umso aussichtsreicher erscheint die Chance ihrer praktischen Anwendung. In der Konsequenz dieses Ansatzes ist es deshalb folgerichtig, Methoden und Inhalte des Unterrichts operabel zu machen. Auftretende Widersprüche sind Fehler einer entweder noch nicht fehlerlos konstruierten Theorie oder einer falschen Anwendung in der Praxis. Deshalb sind die Erwerbsbedingungen einer technologisch zu bewältigenden Praxis denkbar einfach: Die Ausbildung geschieht als Einübung in die Anwendung von Instrumentarien, als Training von Lehrfertigkeiten in engmaschiger Rückkoppelung von Verhaltensmaßnahmen und ihrer jeweiligen Auswirkung. Es sei hier auf die Phase der Curriculumentwicklung vor etwa 30 Jahren verwiesen, als versucht wurde, über den Weg einer Operationalisierung der Lernziele eine „Technik der Lehrplanung“ (Möller 1969) zu entwickeln – eine Ära, die das Programm verfolgte, Bildung in einen „Schulzweck“ zu überführen (vgl. Lenhardt 1984).¹

Das Problem des technologisch gefassten Theorie-Praxis-Bezuges besteht vor allem darin, ob das, was als Praxis in den Fängen der Theorie sichtbar wird, mit der Wirklichkeit selbst kompatibel ist und ob die *Reduktion der Komplexität*, wie sie im analytischen und technologischen Zugriff erfolgt, nicht wesentliche Aspekte der Schul- und Unterrichtswirklichkeit ausklammert und ignoriert. Zunächst betrifft dies die Frage, ob Schule und Unterricht überhaupt zuverlässig als Faktengefüge rekonstruiert und in quasi mathematischen Relationen und eindeutigen Wenn-Dann-Beziehungen schlüssig erklärt werden können. Die Engführungen sind jedenfalls schwerwiegend: Offene und mehrschichtige Bedeutungszusammenhänge müssen aus einem solchen Raster notwendig herausfallen. Sinnfragen werden auf Zwecke reduziert, offene Zukunftshorizonte auf kalkulierbare Ziele; Bildung wird auf Qualifikation verkürzt, Aufklärung in Instruktion aufgelöst. Auch können Suchbewegungen und individuelle Selbstentfaltung, Emanzipation und Mündigkeit, Begriffe also, die zu den wesentlichen Leitvorstellungen einer demokratischen Schule gehören, in technologisch gefasste Konzepte nicht aufgenommen werden. Damit ist auch

1 Eine Spielart des technologisch-instrumentellen Theorie-Praxis-Verständnisses kann auch im „Transfermodell“ erkannt werden, das den Transport wissenschaftlichen Wissens gleichsam als Übertragung zwischen den Regelsystemen der Wissenschaft und der Praxis begreift. Der Systembegriff mag zwar komplexere Vorgänge abzubilden als die technologischen Konzepte der 60er und 70er Jahre konnten, konstruiert die Zusammenhänge aber immer noch als ein Verbund eindeutiger Relationen, die den „Verlust“ von Informationen beim Transfer als Systemfehler begreifen und nicht als notwendig hermeneutisch zu verstehendes Interpretationsproblem. Vgl. hierzu auch Mägdefrau und Schumacher 2001, die diese Frage bis hin zu hochschuldidaktischen Konsequenzen ausleuchten.

die Frage der zugrunde liegenden Anthropologie aufgeworfen. Es entsteht ein Bild vom Kind, das nur in seinen auf den Erwerb von Kenntnissen, Wissensbeständen und Fertigkeiten reduzierten Lernfähigkeiten beansprucht wird. Lernen als eine „Erweiterung des Sinnhorizonts“ (Giel 2000) zu verstehen ist in technologischen Konzepten jedenfalls nicht möglich. Und damit ist auch die Anbindung an den Bildungsbegriff weitgehend verspielt.

Instrumentelle und unterrichtstechnologische Anstrengungen bleiben in ihrer *Gültigkeit begrenzt* auf die Entwicklung von Trainingsprogrammen und Kursen sowie die Vermittlung von Fertigkeiten in Phasen eines programmierten und computergestützten Lernens. Hier geht es darum, in einem zeitlich und inhaltlich eng definierten Rahmen Teilqualifikationen einzuüben. Darüber hinaus wird dieser Typus des Theorie-Praxis-Verhältnisses für die Analyse und Gestaltung schulischer Lernprozesse kontraproduktiv. Das Scheitern der groß angelegten Curriculumreform und der bildungsökonomischen Ansätze in den 70er Jahren kann davor warnen, sozial- und unterrichtstechnologische Konzepte des Lehrens und Lernens zum universellen Muster zu erklären.

Auch hier ist festzuhalten: Das technologisch-instrumentelle Modell erzeugt als Professionalisierungsmuster den *Lehrer als einen Unterrichts- und Sozialingenieur*. Die Rekonstruktion der in der Schule stattfindenden komplexen Vorgänge des Lehrens und Lernens nach dem Modell funktionierender (und in ihren Funktionen störanfälliger) Prozessabläufe würde eine Form der Aus- und Weiterbildung erfordern, wie sie in Ingenieursberufen maßgeblich ist.

3. Das normativ-geschlossene Modell

In einem weiteren Typus des Theorie-Praxis-Verhältnisses wird versucht, die für die Gestaltung von Praxis erforderlichen Prinzipien und Handlungsorientierungen aus obersten Sinn-Normen abzuleiten. Es handelt sich um *geschlossene Argumentationszusammenhänge*, die in je unterschiedlicher Weise auf eine festgelegte Zukunft, auf eine bessere Weltordnung, auf eine für gewiss gehaltene langfristige Zielvorstellung hin ausgerichtet sind. Dabei sollen die Schritte, die zum Erreichen solcher Zielsetzungen erforderlich sind, auf dem Weg der Deduktion gewonnen werden. Die obersten Ziele selbst werden als unstrittig betrachtet und je nach den zugrunde liegenden weltanschaulichen Einbindungen als naturgegeben, gottgewollt oder als politisches Diktat ausgegeben. Ihre ontologische, axiomatische und weltanschauliche Begründung gibt solchen Ansätzen oft die Form einer ideologischen Rechtfertigungslehre. Dabei wird mit einem beträchtlichen theoretischen Aufwand die Unabdingbarkeit und Alternativlosigkeit der obersten Ziele nachzuweisen versucht. Dogmatisch werden die Ansätze dadurch, dass sie eine bedingungslose Akzeptanz erwarten. Die mit (vermeintlich) sachlogischen Argumenten bestückte „zwingende“ Begründung lässt jedenfalls keinen Spielraum zu für Interpretationen, die auf die Formulierung der Ziele korrigierend zurückwirken, sie erfordert die Unterwerfung unter das gesetzte Ziel.

Normativ-geschlossene Konzepte treten mit einem großen historischen, geradezu *universalistischen Anspruch* auf, da die Zielvorstellungen nicht auf einzeln ausgewiesene Teilbereiche der Erziehungswirklichkeit begrenzt bleiben, sondern diese selbst für die übergeordneten Pläne und Strategien instrumentalisieren. Die Sinn-Normen beziehen sie sich auf Zukunftsvorstellungen ge-

sellschaftlicher Lebenspraxis insgesamt. Deshalb sind normativ-geschlossene Konzepte besonders deutlich in der pietistischen, hegelianisch-marxistischen, sozialistischen und nationalsozialistischen Pädagogik greifbar geworden. In der jüngeren didaktischen Diskussion ist das normative Denken jedoch auch in einigen Bereichen der Friedenserziehung und der Umweltpädagogik aufzufinden, wo aus obersten unstrittigen Zielen heraus die Folgen für eine Unterrichtsgestaltung abgeleitet werden (vgl. zur Kritik Duncker 1988, Kahlert 1994).

Trotz wesentlicher Unterschiede in ihrer anthropologischen und politischen Auslegung werden hier von der Form her *analoge Argumentationsstrukturen* sichtbar: Sie entwerfen Heilslehren, die durch eine strikte Befolgung und kompromisslose Erfüllung der vorgegebenen Zielsetzungen ein besseres Leben versprechen. Mit dem Anschein logischer Stringenz und mit hohem legitimatorischem Aufwand wird die Unausweichlichkeit des auf die bessere Zukunft ausgerichteten geraden Wegs aufzuzeigen versucht. Da auch hier mit Widersprüchen und Ungereimtheiten zu rechnen ist, werden Autoritäten und Machtinstanzen zur „Lösung“ entstehender Probleme befugt.

Sind die Ziele gesetzt, werden die weiteren Schritte hierarchisch geordnet und in *Deduktionsketten* klein gearbeitet. Diese lineare Strukturierung von Handlungsschritten wird in kurzfristige und langfristige Strategien übersetzt, die der Praxis eine zuverlässige Stütze geben. Wer sich im System bewegt, fühlt sich deshalb stark und sicher. Wer aussteigt, dem droht Unheil, Ausgrenzung, Sanktion. Himmel oder Hölle, ein klassenloser Kommunismus oder Ausbeutung und Unterdrückung, Vorherrschaft der arischen Rasse oder der Untergang Deutschlands, Weltfrieden oder globale (atomare) Zerstörung, das Überleben der Menschheit oder ihre Vergiftung – die Dichotomie scheinbar auswegloser Alternativen unterstreicht die Absolutheit der Ziele, die die Qualität der Wege zynisch ignoriert: Der Zweck heiligt die Mittel.

Die Struktur des Theorie-Praxis-Verhältnisses mag zwar in der totalitären Aufdringlichkeit ideologischer Erziehungssysteme besonders deutlich in Erscheinung treten, es gibt aber auch innerhalb didaktischer Theoriebildung das Muster *axiomatisch-deduktiven Denkens*. Die diesem didaktischen Denken inhärente Struktur hat Herwig Blankertz (1991, S.18-27) in einer immer noch uneingeschränkt gültigen Weise offen gelegt und kritisiert. Auch weist er zu Recht darauf hin, dass normative Ansätze in der Didaktik zwar „überholt, aber nicht verschwunden“ seien.

Für das normativ-geschlossene Modell gilt, *dass sich Praxis an die Theorie anpassen und sich ihr unterwerfen muss*. Praxis verfügt über keine eigene Dignität und muss sich in das scheinbar logisch-hierarchische System einordnen, auch wenn sie sich dabei verbiegen muss: Die Theorie dominiert über die Praxis. Misserfolge werden nicht auf Mängel in der weltanschaulichen Konzeption und ihrer theoretischen Begründung zurückgeführt, sondern stellen immer nur Mängel in der Ausführung der strengen Vorschriften dar. Da die pädagogische Praxis nicht widerspruchsfrei sein kann, ist ihr Scheitern einprogrammiert. Schuld trägt immer die Lehrerin und der Lehrer. Das Professionalisierungskonzept des normativ-geschlossenen Theorie-Praxis-Verständnisses erzeugt deshalb den *Lehrer als einen treuen Diener und Erfüllungsgehilfen weltanschaulicher Leitbilder*. Der Dienst an der Einlösung oberster Sinn-Normen erfordert ein Sendungsbewusstsein, das durch einen Glauben an die unstrittige

Gültigkeit der leitenden Maximen abgestützt wird. Eine Einschwörung auf die Ziele und die Bereitschaft zur bedingungslosen Erfüllung der langfristigen Ziele sind ein wesentlicher Bestandteil eines Ausbildungskonzeptes, das nach dem Muster einer „Schulung“ durchgestaltet wird.

4. Das fachwissenschaftlich-spezialistische Modell

Ein Modell des Theorie-Praxis-Bezugs, das in seiner Sozialisationswirkung auf angehende Lehrerinnen und Lehrer eine *starke Wirkung* ausübt und das über eine gymnasiale Schulerfahrung hinaus oft ungebrochen in den universitären Ausbildungsgängen fortgesetzt und durch sie verstärkt wird, kann in einem fachwissenschaftlich-spezialistischen Typ erkannt werden. Als theoretisch gilt hier der Bezug zu einer oder zu mehreren Fachwissenschaften und dem in ihnen aufbewahrten „positiven“ Wissen (ein Wissen, das in der Forschung weiterentwickelt, ergänzt und erweitert wird. Die inhaltlichen Bestände der Fachwissenschaften und ihr innerer systematischer Aufbau erlauben die Ausbildung eines Expertentums, das sich in den Netzen des Wissens auskennt, sich darin kompetent bewegen kann und an der Fortschreibung des Wissens aufmerksam partizipiert. Die Aneignung und Habitualisierung des Fachwissens erzeugt den Fachmann und die Fachfrau.

Vom Konzept her interessiert der Anwendungsbezug nur wenig. Idealtypisch gesehen ist das positive Wissen einer Fachwissenschaft *nicht funktional auf einen Verwertungszusammenhang ausgerichtet*. Das Wissen ist Selbstzweck, es ist da, damit man es weiß. Es wird von Experten gespeichert, gehütet und verfügbar gehalten. Die Vermehrung und Ausdifferenzierung des Wissens in einer dynamisch sich beschleunigenden Wissensgesellschaft erzwingt die Einrichtung immer neuer Spezialgebiete, die sich institutionalisieren und die zum Selbsterhalt ihren Nachwuchs erzeugen. Ein einzelner Experte kann zunehmend weniger Spezialgebiete überblicken, weshalb dem Expertentum beste Zukunftsaussichten eingeräumt werden können: Es vermehrt sich selbst mit der Vermehrung des Wissens.

Da die Praxisrelevanz in der Bewahrung und Erweiterung positiven Fachwissens kein notwendiges Kriterium des Selbsterhalts darstellt, hat die *Praxis auch keine systematische Bedeutung für die Existenz des Wissens*. Sie hat kein Eigenrecht, die auf die Auswahl, Ordnung und Anwendung des Wissens rückwirkend Einfluss nehmen könnte. Praxis dient lediglich dem Erhalt und der Pflege des Wissens, ihr kommt vor allem die Aufgabe der Vermittlung und Weitergabe des Wissens zu. In der Praxis belehrt der Experte den Laien. Eine klare Rollenverteilung bestimmt deshalb die Lehre: Der Wissende dominiert über den Nichtwissenden, Unterricht wird zu einem Ort der Stoffvermittlung, in dem der (bzw. die) Fachkundige Wege in das Fachwissen legt. Die Ordnungen und Bestände des Wissens bestimmen die Struktur und den Aufbau des Unterrichts, der nur als Fachunterricht denkbar ist.

Im Rahmen der Einübung in die Rolle des Fachlehrers – ein Ausbildungsparadigma von hoher Relevanz – *stehen entlastende Sicherheiten verlockend in Aussicht*. Als Fachlehrer darf man inhaltliche Sicherheit haben, da die Fachwissenschaft für die Richtigkeit des Wissens garantiert; man darf sich in sozialer Hinsicht in der eigenen Rolle als Experte sicher fühlen, da die Kenntnis bzw. Nichtkenntnis des Wissens über soziale Rangunterschiede entscheidet und

damit auch den eigenen Status abstützt; und es gibt eine Prüfungssicherheit, die den Erfolg oder Misserfolg unterrichtlicher Anstrengungen eindeutig bewertbar macht: Schüler, die den Stoff nicht beherrschen, können objektiv dingfest gemacht, sanktioniert und selektiert werden. Auch kann der Experte und Fachlehrer sein Fachinteresse rücksichtslos zur Geltung bringen und darum kämpfen, möglichst hohe quantitative Anteile im Stundenplan zu erhalten. Im Rahmen gesellschaftlicher Entwicklungen hin zu einer Wissens- und Expertenkultur werden ihm die Argumente nicht ausgehen. Positionsbehauptung wird zum Handlungskonzept, Fachegoismus zur notwendigen Strategie.

Mit den unübersehbaren Vorteilen dieses Theorie-Praxis-Verständnisses treten in gleichem Atemzug *die gravierenden Nachteile* in den Blick: Ein sich selbst genügendes Fachwissen kann keine Bildungsperspektive entfalten, weil es Sinnfragen aus dem Wege geht und vor allem die für Schule und Unterricht notwendige Einbeziehung von Schülerperspektiven, Erfahrungskontexten und Lebensweltbezügen missachtet. Fachwissen sucht keine Einordnung in einen größeren Sinn- und Begründungszusammenhang, von dem aus nicht nur zustimmende und bestätigende, sondern auch einschränkende und relativierende Kriterien zu erwarten wären. Fachwissen kennt nur die interne fachliche Kritik, Kritik aus überfachlichen und fächerübergreifenden Kontexten sind ihm fremd. Deshalb muss die Einnahme bildungstheoretischer Perspektiven dem reinen Fachvertreter als Zumutung erscheinen. Sie würde erfordern, von der eigenen Fachperspektive absehen und den schulischen Gesamtzusammenhang des Lehrens und Lernens zu prüfen und dabei unter Umständen die Bedeutung fachlicher Bestände oder eines Schulfaches insgesamt zur Disposition stellen zu müssen.

Das fachwissenschaftlich-spezialistische Theorie-Praxis-Verhältnis erzeugt als Professionalisierungskonzept den *Lehrer als den überzeugten Fachvertreter*. Primär erfordert dieses Konzept ein intensives fachwissenschaftliches Studium, in dem das jeweilige Fachwissen erworben und angeeignet wird. Didaktische Fragestellungen kommen in der Logik dieses Professionalisierungskonzeptes nachrangig nur als Frage der Übersetzung und des Transportes von Fachwissen in den Unterricht hinein in den Blick.

5. Das hermeneutisch-dialektische Modell

Das hermeneutisch-dialektische Modell des Theorie-Praxis-Verständnisses steht in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die vor allem mit den Namen Theodor Litt, Eduard Spranger, Herman Nohl, Wilhelm Flitner und Otto Friedrich Bollnow verbunden ist. Sie *versteht die Erziehungswirklichkeit als einen aufklärungsbedürftigen Sinnzusammenhang*, der in hermeneutischen Verfahren interpretiert und gedeutet werden muss. Dieser zu ermittelnde Sinn kann in hermeneutischer Sicht nur verstanden werden, wenn die Erziehungswirklichkeit in ihren Voraussetzungen, Entstehungszusammenhängen und Intentionen begriffen wird. Das darin eingewobene geschichtliche Verständnis wendet sich gegen normative, metaphysische oder andere weltanschauliche Festlegungen wie auch gegen eine positivistische „Tatsachenforschung“, deren reduktive Muster die (geschichtliche) Eigendynamik pädagogischer Praxis nicht erfassen können. Diese Eigendynamik pädagogischer Praxis bedeutet, dass Praxis nicht nur als ein Feld von eigener Dignität und Würde verstanden werden muss, also jeder theoretischen Klärung vorausgeht, auch bedeutet sie, dass es immer unergründliche Reste gibt, die eine lückenlose Aufklärung in der Theorie unmöglich ma-

chen und jeder theoretischen Ergründung den Stempel der Vorläufigkeit aufdrücken. Theorie kann deshalb aus verstandenen Wirkungszusammenhängen keine zuverlässigen Prognosen oder gar eine vollständige Beherrschbarkeit der Praxis gewinnen. „Theorien haben Aufklärungsfunktion in einer unabgeschlossenen und selbst mit zugestaltenden Situation, die nicht voll vergegenständlicht und rational durchdrungen werden kann und keine scharfe Trennung von Theorie und Praxis zulässt.“ (Kümmel 1986, S.71)

Der Prozess des Verstehens kann an keinem archimedischen Punkt ansetzen (Bollnow 1970, Janich 2000), er muss vielmehr an einem *immer schon vorhandenen Vorverständnis* anknüpfen, in das der Interpret selbst verstrickt ist. Dieses Vorverständnis wird mit Hilfe methodisch-begrifflicher Verfahren vertieft, erweitert und ausdifferenziert. Eine verstehende Betrachtung und Beurteilung von außen ist dadurch grundsätzlich erschwert. Verstehen ist daran gebunden, dass derjenige, der die Praxis deutet, selbst in den geschichtlichen Kontext eingeschlossen ist. Dies markiert eine wichtige Implikation hermeneutischer Verfahren, ist gleichzeitig ihre Stärke und Schwäche. Vor allem die Einsicht in die *Unmöglichkeit der Konstruktion durchgängig rationaler Begründungen* und abschließbarer systematischer Erklärungen des pädagogischen Geschehens zeigt die in der geisteswissenschaftlichen Tradition kultivierte *Bescheidenheit der Theorie*. Pädagogische Praxis wird als nicht determinierbar, nicht vollständig steuer- und planbar begriffen. Praxis ist nicht ein nachgeordnetes Anwendungsgebiet für Theorie, weshalb Theorie nur die Aufgabe einer *nachgängigen* Klärung übernehmen kann. Theorie hat eine dienende Funktion, sie ist in diesem Sinne eine „Reflexion der Praxis“ (Wilhelm Flitner), die das pädagogische Geschehen verständlich machen und aus dem neu erreichten tieferen Verständnis heraus Handlungsorientierungen gewinnen will.

Diese nachgängige Interpretation und vorsorgliche Orientierung des Handelns ist im Begriff des *hermeneutischen Zirkels* zum Ausdruck gebracht. Pädagogische Praxis schreibt sich fort, indem die Erfahrung, die aus der Praxis erwächst, gedeutet und geklärt wird und aus dieser Reflexion heraus neue Handlungsorientierungen formuliert werden, die wiederum zu einer Verbesserung der Praxis führen. Handeln – Erfahrung – Reflexion – Handeln, dies beschreibt den hermeneutischen Zirkel als einen kontinuierlich sich fortschreibenden Prozess, in dem sich Theorie und Praxis in einem wechselseitig sich beeinflussenden Rhythmus ständig hervorbringen. Diese Schrittfolge ist aber nicht in logisch exakten, determinierbaren und technisch beherrschbaren Mustern konzipierbar, sie ist nicht in programmierbare Abläufe überführbar, da die Praxis prinzipiell Überraschungen bereit hält und unvorhersehbare Entwicklungen bringt. Ein hermeneutisches Verständnis von Praxis rechnet deshalb auch bei einer vorausschauenden Planung mit „ungewollten Nebenwirkungen“ (Eduard Spranger).

Hier kommt nun ein Strukturmoment zum Tragen, das für die hermeneutische Interpretation der Erziehungswirklichkeit von besonderer Bedeutung ist. Das Wissen um eine nicht einlinig rekonstruierbare Schulpraxis sowie um die Möglichkeit, prinzipiell mit Nebenwirkungen und Widersprüchen rechnen zu müssen, hat dem *dialektischen Denken* einen wichtigen Stellenwert gegeben. Der Kern dialektischen Denkens besteht in der Annahme, dass zahlreiche widersprüchliche Prozesse in der Schule auf pädagogische Antinomien zurückzuführen sind, die prinzipiell nicht aufgelöst und ausgesöhnt werden können. Die grundlegende Bedeutung solcher Antinomien ergibt sich daraus, dass sie we-

der als Resultat unzureichender Problemlösungen noch als Ausdruck vorläufiger oder vorübergehender Schwierigkeiten einer an sich stimmigen Sache, auch nicht als eine Folge mangelnder praktischer Kompetenz zu betrachten sind, sondern dass sie in ihrer inneren Widersprüchlichkeit geradezu eine konstitutive Größe des schulischen Geschehens bilden. Würde man die einzelnen Wirkungsmomente der Antinomien als Paare von Regel und Ausnahme, von besserer und schlechterer Theorie und Praxis oder gar von absoluter Richtigkeit und Falschheit einstufen und nicht als notwendig aufeinander angewiesene Partner, wäre – dies impliziert die Prämisse – der pädagogische Gesamtzusammenhang von Schule gefährdet (vgl. Klafki 1966, Schulze 1980, Duncker 1987). Die produktive Dynamik dialektischen Denkens entfaltet sich dann, wenn im Oszillieren zwischen den gegensätzlichen Polen immer wieder neue Perspektiven auf die Sache gewonnen werden und wenn pädagogische Handlungsspielräume so eingerichtet werden, dass die Spannweite der Gegensätze auch in praktischer Hinsicht aufgebaut, ausgehalten und ausgeschöpft werden kann.

Eine dialektische Rekonstruktion des schulischen und unterrichtlichen Geschehens bildet aufgrund ihrer Fähigkeit, das dynamische Spiel von gegensätzlichen Wirkungsmomenten sichtbar zu machen, eine günstige Voraussetzung, um die komplexen Bezüge des interessierenden Gegenstands aufzunehmen und zu verarbeiten. Ihr Anliegen, Sinnzusammenhänge zu erhellen, bindet sie dabei zurück an hermeneutische Verfahren der Wahrnehmung, Interpretation und Deutung von Wirklichkeit – und damit auch an die Tradition der hermeneutisch-dialektischen Theoriebildung, die seit Friedrich Schleiermacher (1826) für die Pädagogik erschlossen ist.

Das im hermeneutisch-dialektischen Verständnis eingeschlossene *Primat der Praxis vor der Theorie* und der *Theorie als Reflexion von Praxis* geht, wie schon angedeutet, von einer prinzipiell nicht vollständig ergründbaren Komplexität pädagogischer Praxis aus. Es entsteht eine prinzipiell unaufhebbare Pluralität von Erklärungsmöglichkeiten, Verständnishorizonten und Entwürfen des Verstehens und Handelns. Damit ist jedoch ein Rahmen geschaffen, in dem es allererst möglich wird, *praktische Verantwortung* als eine konstitutive Kategorie pädagogischen Handelns zu begreifen. Pädagogische Verantwortung muss die Brücke bilden zwischen theoretischer Aufklärung und der Gestaltung einer prinzipiell unberechenbaren pädagogischen Praxis. Mit offenen Situationen umgehen zu lernen kann nicht dadurch erfolgen, dass man pädagogische Praxis aus normativen Setzungen ableitet oder aus empirischen Gesetzmäßigkeiten heraus deduziert. Die aus der Reflexion gewonnenen Einsichten und Handlungsorientierungen können nur produktiv werden, wenn der Spielraum für Verantwortung wahrgenommen, erkannt und genutzt wird. In diesem Sinne hat Wilhelm Flitner (1933/1983) von der Theorie als einer *réflexion engagée* gesprochen. Ergänzend wäre hinzuzufügen, dass pädagogische Verantwortung auch als *engagement réfléchi* bezeichnet werden könnte, um so die Notwendigkeit theoriegeleiteter Praxis zu unterstreichen.

Wo Theorie und Praxis nicht spiegelbildlich aufeinander abbildbar sind, Theorie immer als ein vorläufiger Versuch der Klärung von Praxis verstanden wird und Handlungsorientierungen nur im Sinne einer Abstützung pädagogischer Verantwortung entfaltet werden kann, dort kann auch der in der Geschichte der Pädagogik entfaltete Begriff der *Kunstlehre* erinnert werden (vgl. Giel 1976). Pädagogisches Handeln wird hier als eine Fähigkeit beschrieben, die in der

praktischen Situation selbst entscheiden muss, was unter Einschluss immer einzukalkulierender Nebenwirkungen getan werden kann. Eine solche Fähigkeit ist ganz in der Tradition der *artes* als eine Kunst zu begreifen, die kultiviert werden kann. Sie erwächst als eine Disponibilität, die ähnlich wie in den Künsten der Grammatik, Rhetorik und Dialektik zu Formen des Könnens auszubilden sind, die pädagogisches Handeln generieren. Sie erfordern jedoch eine langfristig angelegte Übung und Erfahrung und entfalten ihre Produktivität erst vor dem Hintergrund einer breiten Bildung. Kurzfristig gesehen ist die Kunst pädagogischen Handelns im Kontext des hermeneutisch-dialektischen Theorie-Praxis-Verhältnisses ohne befriedigende Wirkung und Resonanz. Deshalb stößt das hermeneutisch-dialektische Theorieverständnis im Rahmen einer auf kurzfristigen Erfolg und messbaren Output ausgerichteten Lehrerbildung an Grenzen und macht Lehramtsstudierende, die auf halber Strecke stehen bleiben, anfällig für Theorieverständnisse, die rezepthaft, technologisch, normativ oder positivistisch profiliert sind und kurzfristige Erfolge in Aussicht stellen, auch wenn die darin enthaltenen Versprechen nicht eingelöst werden können und zu Enttäuschungen führen.

Da die Entfaltung des hermeneutisch-dialektischen Modells umfassende historisch-systematische Kenntnisse und philosophische Einstellungen voraussetzt, die einer prinzipiell mehrperspektivischen, offenen Deutung schulpraktischer Erfahrungen dienen, erfordert es als Professionalisierungskonzept *den gebildeten Lehrer*. Bildung schließt die Fähigkeit zur Reflexion von Sinnzusammenhängen in Kultur und Gesellschaft wie auch in biographischen und lebensweltlichen Kontexten ein, sie impliziert die Herstellung offener Verbindungen von Zielen und Wegen einschließlich der Möglichkeit kontraproduktiver Nebenwirkungen, schärft das Bewusstsein über mögliche Grenzen des Theoretisierens und des Denkens in Widersprüchen und erzeugt schließlich eine Sensibilität für die oft unkontrollierbaren Wirkungen der eigenen Person in praktischen Situationen.

6. Das empirisch-analytische Modell

Theorie hat nicht nur Reflexionshorizonte, Deutungsmöglichkeiten und Handlungsperspektiven zu öffnen, sie hat auch festzustellen, *was in der Praxis tatsächlich geschieht* und als Erziehungswirklichkeit „dingfest“ gemacht werden kann. Die Realität, die in den Netzen der Theorie eingefangen und festgehalten wird, muss gleichsam in ihren „Stolpersteinen“ erfasst werden, die jeder Interpretation zwingende Orientierungspunkte setzen. Solche Stolpersteine zu erkennen, die relevanten von ihnen auszuwählen und in einen erklärungskräftigen Sinnzusammenhang zu stellen, erfordert wissenschaftliche Verfahren, die im empirisch-analytischen Modell des Theorie-Praxis-Verhältnisses zusammengefasst werden können. Damit wird auf ein Forschungsfeld hingewiesen, das weiter oben bereits angesprochen wurde, nun aber jenseits seiner technologisch-instrumentellen Verengungen und Verkürzungen einzubeziehen ist. Es geht dabei um ein breites Spektrum von Möglichkeiten, Feststellungen über die Praxis zu treffen, Aussagen in ihrem Realitätsgehalt zu überprüfen und Geltungsansprüche zu kontrollieren. Dies betrifft noch vor einer argumentativen Zusammensicht und theoretischen Klärung die Frage nach der empirischen Reibungsfläche, mit der Aussagen über ihre Repräsentativität und Validität getroffen werden können. Die Notwendigkeit, Schul- und Unter-

richtspraxis zu analysieren ergibt sich schon daraus, dass es den rein objektiven Blick nicht geben kann, dass Aussagen auf falschen Annahmen beruhen können, dass Voreingenommenheiten und Irrtümer das Bild von der Praxis beeinträchtigen und verfälschen können. Das Verhältnis von Theorie und Praxis bedarf deshalb kontrollierbarer Verfahren zur Ermittlung und Überprüfung dessen, was „tatsächlich“ geschieht, wobei wiederum an die wissenschaftstheoretische Einschränkung zu erinnern ist, dass „Tatsachen“ nicht an sich, sondern nur im Rückgriff auf Verfahren und Methoden erfasst werden können.

Mit diesen Hinweisen ist das Feld der *quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden* besprochen, die für die Analyse von Schule und Unterricht vielfältig nutzbar gemacht werden können (Krüger 1999). Sie erschließen das Geflecht „harter“ und „weicher“ Faktoren und ihrer wechselseitigen Zusammenhänge. Die Aufgabe besteht in einer dichten und präzisen Beschreibung von Einzelheiten, in der Erhebung von Daten, in der Widerlegung oder Erhärtung von Hypothesen. Die beanspruchte Realitätsnähe im Detail bedeutet jedoch notwendig, dass der weiträumige Horizont, wie er für viele schulpädagogische Begründungszusammenhänge erforderlich ist, mit empirisch-analytischen Mitteln allein *nicht* herstellbar ist.

Die zahlreichen quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden können hier nicht genannt und näher erläutert werden. Ihre Darstellung füllt einschlägige Handbücher (z. B. Mayring 1990, Friebertshäuser/Prengel 1997, Hurrelmann/Ulich 1998, Bohnsack 1999, Krüger/Marotzki 1999). Auch kann hier nicht näher auf wissenschaftstheoretische Streitfragen der empirisch-analytischen Forschung eingegangen werden. Zu erwähnen ist hier beispielsweise die im Anschluss an den *Positivismusstreit* in der deutschen Soziologie geführte Debatte um die Reichweite kritisch-rationaler Verfahren (Büttemeyer/Möller 1979). Aufmerksam ist im Blick zu behalten, dass es einen Rückfall in Formen eines naiven Empirismus und Positivismus zu vermeiden gilt und dass die Differenz zwischen der Wirklichkeit selbst und ihrem Spiegelbild in den Netzen der Wissenschaft nicht verwischt wird.

Über die Erträge empirischer Analysen hinaus ist eine prinzipiell gewonnene Einstellung gerade auch *für die Professionalität des Lehrerberufs von Bedeutung*: Das genaue, möglichst unvoreingenommene Hinsehen auf das, was in der Praxis geschieht, gehört seit den Anfängen der Phänomenologie zum Ausgangspunkt pädagogischer Reflexion. Es ist auch unter den Bedingungen alltäglichen Handelns zu kultivieren.

Einschränkend muss erwähnt werden, dass es auch langfristig nicht möglich erscheint, den Lehrerberuf insgesamt auf das empirisch-analytische Modell des Theorie-Praxis-Verhältnisses zu gründen. So wertvoll die empirische Untersuchung detaillierter Zusammenhänge in der Praxis ist und einen wichtigen Beitrag dazu leistet, Lernprozesse zu untersuchen, das eigene Verhalten und Handeln im Unterricht zu prüfen und die Wirksamkeit von pädagogischen und didaktischen Maßnahmen zu evaluieren, so begrenzt bleibt unter den Bedingungen des Schulalltags die Möglichkeit, distanzierende und objektivierende Verfahren einzusetzen und anzuwenden. Das Bild einer Professionalisierung des Lehrerberufs, in dessen Selbstverständnis die regelmäßige Einbeziehung forschungsmethodischer Verfahren zur Analyse von Schule und Unterricht gehört, ist noch nicht entworfen.

Die Erwerbsbedingungen für das hier skizzierte Modell führen notwendig auf die *Einbindung der Lehrerausbildung in die Universität* hin. Nur an Universitäten ist ein Umfeld gegeben, das eine Partizipation an der Durchführung und Erprobung empirisch-analytischer Forschungsmethoden erlaubt. Allerdings ist auch hier darauf hinzuweisen, dass im Rahmen eines Vielfächer-Studiums mit oft nur sechssemestriger Dauer eine Teilnahme an und Mitwirkung in Forschungsvorhaben nur punktuell möglich erscheint. Die begrenzten zeitlichen Ressourcen der Studienordnungen werden weitgehend für historisch-systematische Einführungen, problemorientierte Darstellungen und Überblick bietende textgestützte Lehrveranstaltungen aufgebraucht. Eine interdisziplinäre Kooperation zugunsten einer empirisch-analytischen Schwerpunktbildungen scheidet auch oft an den divergierenden Interessen der an der Lehrerausbildung beteiligten Fächer. Auch stellen die in der Regel sehr hohen Studentenzahlen für eine Beteiligung von Studierenden an der Forschung erhebliche Hindernisse dar.

Die Ausbildung in methodischen Verfahren einer empirisch-analytischen Forschung bedarf der *Einrichtung von didaktischen Laboratorien*, in denen unter entlasteten und gegenüber der Schulwirklichkeit überschaubaren Bedingungen Studien durchgeführt werden können, die auch für Studierende bewältigbar erscheinen (vgl. Duncker 1996). Das „forschende Studieren“ kann sich zumindest unter den Bedingungen der obligatorischen Schulpraktika aufgrund der dort empfundenen hohen persönlichen Belastungen kaum entfalten. An ausgewählten Beispielen exemplarisch in empirische Forschungsfragen einzuführen und sie auch eigenständig zu erproben, erfordert spezielle Umgebungen, die laborähnlich hergerichtet sind. Dass hier ein gegenüber medizinischen und naturwissenschaftlichen Einrichtungen anderer Typus von Laboratorien entwickelt werden muss, ergibt sich aus den Gegenständen der Pädagogik und Didaktik. Zahlreiche Impulse kommen aus der Lernwerkstatt-Bewegung (Ernst/Wedekind 1993), auch wenn dort der Wissenschaftsgedanke teilweise bis zur Unkenntlichkeit verstellt ist.

Es gibt inzwischen an einigen Universitätsstandorten viel versprechende Ansätze didaktischer Laboratorien. Allerdings ist die Ausstattung mit Sach- und Personalmitteln oft sehr bescheiden, so dass sich ihre Idee und Wirksamkeit im Rahmen der Lehrerausbildung nur wenig entfalten kann. Hier liegen jedoch Potentiale für die künftige Entwicklung geborgen, die offensiv vertreten und ausgebaut werden müssen.

Das empirisch-analytische Verständnis von Theorie und Praxis erzeugt unter Professionalisierungsaspekten den *Lehrer als Forscher* (vgl. Altrichter/Posch 1994). Auch wenn die eigene Erforschung von Schule und Unterricht nur in begrenztem Umfang möglich ist, weiß er um die Möglichkeiten, Bildungsprozesse mit Hilfe empirischer Verfahren zu analysieren, um so den Blick für die „tatsächlichen“ Abläufe zu schärfen. Die Bemühung um Rationalität und Objektivität unterstreicht seine Bereitschaft, die Institution Schule und die in ihr organisierten Lehr-Lernprozesse geeigneten Prüfverfahren zu unterwerfen. Er rezipiert aktuelle erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Forschungsergebnisse und versucht, sie in der Ausübung seines Berufs zu berücksichtigen. Als aufgeschlossener und kritischer Gesprächspartner vermag er auch den Universitäten gegenüber aus seiner Praxis heraus Anregungen für die Forschung zu geben.

7. Professionalität und Wissenschaft in der Lehrerbildung: Konfliktlinien, Suchbewegungen, tragfähige Orientierungen

Vergleicht man die sechs skizzierten Modelle des Verhältnisses von Theorie und Praxis, ist festzuhalten, dass sie nicht nur der jeweiligen Theorie, sondern auch der darin eingeschlossenen Praxis eine je andere Aufgabenstellung zuweisen. Die Theoriekonzepte haben eine unterschiedliche Reichweite, sie enthalten verschiedene Formen der Komplexitätsreduktion, sie generieren verschiedene Handlungsbegriffe und erzeugen ein je anderes Verständnis vom Lehrerberuf und den Ausbildungswegen, die zu ihm hinführen. Während das normativ-geschlossene Modell mit Blankertz für völlig unhaltbar erklärt werden muss, dominieren in einer weiteren Gruppe die Nachteile: Das technologisch-instrumentelle und das fachwissenschaftlich-spezialistische Modell dürfen nur in sehr engen Grenzen und in speziell dafür ausgewiesenen pädagogischen Räumen zur Geltung kommen, keinesfalls jedoch einen breiten Geltungsanspruch anmelden.

Es kann als eine Stärke des hermeneutisch-dialektischen Verständnisses von Theorie und Praxis bezeichnet werden, dass es Bruchlinien zwischen Theorie und Praxis konstruktiv aufnehmen und verarbeiten kann. Im Vergleich der vorgestellten Modelle vermag es dem Anspruch einer kontinuierlichen Reform von Praxis unter Einbeziehung theoretischer Aufklärung am ehesten gerecht zu werden. Es weiß um die Vorläufigkeit theoretischer Klärungsversuche und den prinzipiell nur relativ gültigen Anspruch theoretischer Perspektiven. Aus einer theoretisch reflektierten Erfahrung zu lernen, die multiperspektivisch und im Bewusstsein des möglichen Irrtums verstehbar gemacht wird, gewinnt sie ihre große Beweglichkeit und Dynamik. Gerade die Ansprüche, die Jörg Schlömerkemper (2001) jüngst in dieser Zeitschrift an ein alltagstaugliches Professionalisierungskonzept gestellt hat, können hier direkt angeschlossen und produktiv zugeordnet werden. Gleichwohl bleibt das hermeneutisch-dialektische Verständnis von Theorie und Praxis *in einem Überhang des Nachträglichen gefangen* und leidet oft am Mangel einer Unschärfe im Detail. Auch der in ihm enthaltene geschichtliche Zeitbegriff ist zwar in eine offene Zukunft hinein ausgerichtet, macht aber vor allem *nachträglich* klug und muss mit der Unberechenbarkeit praktischer Entwicklungen vorlieb nehmen.

Wo die Wirklichkeit aufgrund empirischer Gegebenheiten *eindeutig und objektiv* erscheint und damit in ihren Bedeutungen festgelegt ist, sind dem hermeneutisch-dialektischen Denken Grenzen gesetzt. Allerdings kann es auch in empirisch-analytischem Zugriff keine letzten Gewissheiten geben, da die Feststellung von „Tatsachen“ immer rückgekoppelt bleibt an die Verfahren und Methoden ihrer Ermittlung. Der Satz Karl Poppers, wonach Tatsachen nur im Lichte von Theorien erscheinen, kann nicht übersprungen werden.

Dass praktische Probleme oft nur praktisch gelöst werden können, gehört zum Wissen des „reinen Praktikers“, mit dem er über alle Theorie jeglichen Zuschnitts triumphiert. Die ablehnende Haltung gegenüber der Theorie, die daraus erwächst, ist allerdings insofern unredlich, als in den Handlungskonzepten des Praktikers immer schon Bilder einer gelingenden Praxis eingewoben sind, die – über welche Aneignungsformen sie auch erworben und tradiert werden – theorie- und aufklärungsbedürftig sind. Denn ohne theoretische Klärung bleibt jede Praxis blind.

Die Bruchlinien, Differenzen und Ungleichzeitigkeiten, die aus wechselseitig sich überlagernden praktischen Orientierungen und ihrer theoretischen Bearbeitung erwachsen, *können auch nicht in geschlossenen Konzepten aufgefangen werden*. Die zunächst vielleicht verlockende Aussicht, Praxis technologisch in den Griff zu bekommen, sie als Funktionszusammenhang zu begreifen, in dem zu seiner Beherrschung geeignete Instrumente verfügbar gemacht werden können, führt, wo es konsequent versucht wird, ebenso zum Scheitern wie die Bemühung, Praxis in den Dienst oberster Sinnnormen zu stellen. Die *Gefahr der Ideologisierung* oder gar die bewusst weltanschauliche Vereinnahmung muss jede pädagogische Praxis vergewaltigen. Sie erzeugt und verschärft Widersprüche und wird dem Eigenrecht der Praxis gegenüber der Theorie in keiner Weise gerecht.

In einer idealtypischen Gegenüberstellung unterschiedlicher Theorie-Praxis-Modelle ist noch nicht berücksichtigt, dass es auch zu Verbindungen, Mischformen und Konglomeraten kommen kann:

So gibt es beispielsweise im Rahmen der Diskussion um die Brauchbarkeit von Praxisrezepten eine *Verbindung von handwerklich-praktischen Orientierungen mit technologisch-instrumentellen Absichten*. Wo versucht wird, Unterrichtspraxis mit Hilfe von Rezeptkatalogen beherrschbar zu machen, werden ähnliche Intentionen und Verfahren sichtbar wie in Konzepten der Unterrichtstechnologie, nur mit geringerem Aufwand und bescheidenerer Ausdifferenzierung.

Eine andere Kombination kann zwischen normativ-deduktiven und fachwissenschaftlich-spezialisierenden Orientierungen entdeckt werden. Wo der Rahmen eines fachwissenschaftlichen Wissens zum Normenkatalog erhoben wird, aus dem alle inhaltlichen und methodischen Schritte für die Gestaltung des Unterrichts abzuleiten sind, kommt *ein schlichtes positivistisch-dogmatisches Verständnis* schulischen Lehrens und Lernens zum Ausdruck.

Auch kann sich das fachwissenschaftlich-spezialistische Modell mit technologisch-instrumentellen Steuerungsversuchen verbinden. Eine solche Verknüpfung hat sogar eine ganze Ära fachdidaktischer Ansätze geprägt. Von einer lernzielorientierten Ausrichtung fachdidaktischer Konzepte hat man sich vor allem in den 70er Jahren eine stabile Grundlage für die theoretische und praktische Bewältigung des Fachunterrichts erhofft.

Schließlich ist auch eine Verbindung hermeneutisch-dialektischen Denkens mit der Rezeption empirisch-analytischer Forschung möglich, und zwar dergestalt, *dass in die theoretische Reflexion historisch-systematischer Zusammenhänge Ergebnisse aus empirischen Forschungszusammenhängen einfließen*, dort aber in einen größeren Kontext eingebunden werden, der sowohl die weiträumigen Argumentationen abstützt als auch den Einzelergebnissen einen neuen Stellenwert verleiht.

Wenn behauptet wird, dass kein Modell des Verhältnisses von Theorie und Praxis einen universalistischen Anspruch anmelden kann, so ist auch gesagt, dass eine Gegenüberstellung unterschiedlicher Modelle keine abschließbare Aufzählung beinhalten kann und *dass die Weiterentwicklung des Theorie-Praxis-Verhältnisses der besonderen wissenschaftlichen Aufmerksamkeit bedarf*. Neue Modelle zu entwerfen, ausdifferenzieren, sie mit Beispielen gelingender

Praxis auszulegen und in Ausbildungs- und Forschungskonzepte zu überführen, bleibt das spannende Anliegen universitärer Erziehungswissenschaft und mit ihr als Teildisziplinen die Schulpädagogik und Didaktik.

Das hermeneutisch-dialektische Theorie-Praxis-Verständnis gibt aufgrund seiner Fähigkeit, *mit komplexen widersprüchlichen und pluralen Situationen umzugehen*, einen sehr geeigneten Rahmen für die Ausgestaltung eines Professionalisierungskonzepts ab, steht aber unter dem verhängnisvollen Nachteil, dass es sich im Rahmen der Kurzstudiengänge mit relativ geringen erziehungswissenschaftlichen Anteilen nur unzureichend entfalten kann. Wo es seine Leistungen aufgrund zu knapper zeitlicher Ressourcen nicht entfalten kann, besteht die Gefahr, dass das professionelle Profil, das in ihm angelegt ist, verkannt wird, verwässert oder verwahrlost. Auch das empirisch-analytische Verständnis von Theorie und Praxis kann sich unter gegenwärtigen Bedingungen nur schwer entfalten. Auf die Gründe wurde bereits hingewiesen. Insbesondere *fehlt es häufig an didaktischen Laboratorien* oder vergleichbaren Einrichtungen, die eine Einführung in eine schulbezogene Forschungspraxis ermöglichen und unterstützen. Auch erschweren oft rein geisteswissenschaftliche Traditionen und reformpädagogische Schwerpunktbildungen die Öffnung gegenüber modernen empirischen und analytischen Verfahren, die nicht den Verengungen technologisch-instrumenteller Reduktionen erliegen.

Wir stehen vor einem *Dilemma*: Gegenwärtige Bedingungen einer professionellen Entfaltung des Theorie-Praxis-Bezugs scheinen solche Modelle von Theorie zu begünstigen, die stark reduktiv sind und die ihren Erfolg einer zum Teil groben Vereinfachung und Verkürzung des Praxisverständnisses verdanken. Deren Analyse kann ergeben, dass sie bei der Bewältigung vieler pädagogischer Probleme versagen. Andererseits können sich die Formen hermeneutisch-dialektischer Reflexion und empirisch-analytischer Forschung in der heutigen Lehrerbildung nur schwer entfalten. Der erste Typus erzeugt eine Nachdenklichkeit, gibt Impulse und Anregungen, öffnet Horizonte und Sinnperspektiven, kann aber nicht jene Bildung des Lehrers herbeiführen, die die Anfälligkeit gegenüber technologisch-instrumentellen, normativ-geschlossenen und fachwissenschaftlich-spezialistischen Ansätzen mindert. Der zweite habitualisiert eine methodische Einstellung, die weit über die Durchführung einzelner Untersuchungen von Belang ist und insgesamt eine Rationalität, Objektivität und Redlichkeit im Umgang mit Beobachtungen der eigenen Schul- und Unterrichtswirklichkeit befördert.

Damit ist aber auch behauptet, dass im Rahmen der aktuellen Professionalisierungsdebatte trotz vielleicht nahe liegender polemischer Rückfragen (vgl. Prondzynsky 2001) *keine völlige Neuformulierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses notwendig* ist, dass der Lehrerbildung vielmehr schon damit sehr geholfen wäre, wenn die wissenschaftstheoretisch tragfähigen Positionen auch tatsächlich in der Ausbildung zur Geltung gebracht und durchgehalten werden könnten.

Die *Weiterentwicklung des Theorie-Praxis-Bezugs muss dennoch aufmerksam gepflegt werden*. Probleme und Begründungsnotwendigkeiten entstehen dort, wo universalistische Ansprüche geltend gemacht und Grenzen des Gültigkeitsbereichs überschritten werden. Dies gilt sowohl für den „Universalitätsanspruch der Hermeneutik“ (Habermas 1971), für die „Logik der Forschung“ (Popper 1935) und das „Plädoyer für kritischen Rationalismus“ (Albert 1971) gleichermaßen. Sol-

che Positionen beruhen jeweils auf respektablen wissenschaftstheoretischen Annahmen, die in ihren Konsequenzen auch die wissenschaftstheoretischen und philosophischen Grundlagen der Schulpädagogik und deren Ausbildungs- und Professionalisierungskonzepte erreichen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt und Neuwied, 3. Aufl. 1974
- Albert, Hans: Plädoyer für kritischen Rationalismus. München 1971
- Altrichter, Herbert und Posch, Peter: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn, 2. Aufl. 1994
- Bauer, Karl-Oswald, Kopka, Andreas und Brindt, Stefan: Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ-empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim und München 1996
- Blankertz, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik. Weinheim und München, 13. Aufl. 1991
- Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen, 3. Aufl. 1999
- Bollnow, Otto Friedrich: Philosophie der Erkenntnis. Stuttgart 1970
- Bruder, Klaus-Jürgen: Taylorisierung des Unterrichts. Zur Kritik der Instruktionspsychologie. In: Kursbuch 24, Berlin 1971, S. 113-132
- Büttemeyer, Wilhelm und Möller, Bernhard (Hrsg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft. München 1979
- Combe, Arno und Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt 1996
- Duncker, Ludwig: Das didaktische Laboratorium. Ein notwendiges Element für Lehrerbildung und Grundschulforschung. In: Marquardt-Mau, Brunhilde u.a. (Hrsg.): Lehrerbildung Sachunterricht. Bad Heilbrunn 1996, S. 149-168
- Duncker, Ludwig: Die didaktische Rückständigkeit der Friedenserziehung. In: Duncker, Ludwig (Hrsg.): Frieden lehren? Beiträge zu einer undogmatischen Friedenserziehung in Schule und Unterricht. Langenau-Ulm 1988, S. 83-102
- Duncker, Ludwig: Erfahrung und Methode. Studien zur dialektischen Begründung einer Pädagogik der Schule. Langenau-Ulm 1987
- Ernst, Karin und Wedekind, Horst (Hrsg.): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Arbeitskreis Grundschule, Band 91. Frankfurt 1993
- Fitzner, Klaus: Das Schulpraktikum als soziales System. Weinheim 1979
- Flitner, Wilhelm: Systematische Pädagogik. In: Gesammelte Schriften, Band 2, Paderborn / München / Wien / Zürich 1983
- Friebertshäuser, Barbara und Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997
- Giel, Klaus: Einleitung. In: Giel, Klaus (Hrsg.): Allgemeine Pädagogik. Freiburg – Basel – Wien 1976, S. 5-25
- Giel, Klaus: Lernen – Erweiterung des Sinnhorizonts. In: Duncker, Ludwig und Harnisch, Helmut (Hrsg.): Sinnverlust und Sinnorientierung in der Erziehung. Bad Heilbrunn 2000, S. 51-88
- Grell, Jochen und Monika: Unterrichtsrezepte. München, Wien, Baltimore 1979
- Habermas, Jürgen: Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. In: Apel, Karl-Otto u.a.: Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt 1971, S. 120-159
- Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: Pädagogische Schriften, Düsseldorf 1965
- Hurrelmann, Klaus und Ulich, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel, 5. Aufl. 1998
- Janich, Peter: Was ist Erkenntnis? Eine philosophische Einführung. München 2000
- Jaumann-Graumann, Olga und Köhnelein, Walter (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 3, Bad Heilbrunn 2000

- Kahlert, Joachim: Die verlorene Unschuld der Umweltbildung. In: Neue Sammlung 34(1994), S. 383-398
- Keuffer, Josef und Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim und Basel 2001
- Klafki, Wolfgang: Dialektisches Denken in der Pädagogik. In: Oppolzer, Siegfried (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Band 1, München 1966
- Krüger, Heinz-Hermann und Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen 1999
- Krüger, Heinz-Hermann: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen, 2. Aufl. 1999
- Kümmel, Friedrich: Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik. In: Giel, Klaus (Hrsg.): Allgemeine Pädagogik. Freiburg, Basel, Wien 1976, S. 70-84
- Lenhardt, Gero: Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt 1984
- Mägdefrau, Jutta und Schumacher, Eva: Zwischen Wissen und Können? Über die Bedeutung von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis in der Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule 92 (2001), Heft 4
- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. München 1990
- Messner, Rudolf: Szenarien zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerbildung. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2000, 2, S. 10-19
- Meyer, Hilbert: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein/Ts. 1980
- Möller, Christine: Technik der Lehrplanung. Methoden und Probleme der Lernzielstellung. Weinheim 1969
- Müller, Charlotte: Alltagstheorien in der schulischen Praxis. Pädagogisches Handeln an der Grundschule. Weinheim und Basel 1998
- Popper, Karl: Logik der Forschung. Wien 1935
- Prondczynsky, Andreas von: Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer? Überlegungen zu einem wissenstheoretischen Paradox. In: Die Deutsche Schule 92 (2001), abgedruckt in Heft 4
- Schleiermacher, Friedrich Daniel: Pädagogische Schriften. Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826. Düsseldorf und München, 2. Aufl. 1966
- Schlömerkemper, Jörg: Kann pädagogische Theorie alltagstauglich werden? Ansätze zu einer „nachhaltigen“ Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule, 2001, 1, S. 17-29
- Schulze, Theodor: Schule im Widerspruch. München 1980
- Terhart, Ewald (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel 2000
- Wagner, Hans-Josef: Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim 1998

Ludwig Duncker, geb. 1951, Dr. rer. soc., Dr. phil. habil., Dipl.-Päd., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Pädagogik des Primar- und Sekundarbereichs an der Justus-Liebig-Universität Giessen.

Anschrift: Karl-Glöckner-Str. 21B, 35394 Giessen

Email: Ludwig.Duncker@erziehung.uni-giessen.de