

Koch-Priewe, Barbara

## **Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung. Einleitung in den Thementeil**

*Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 1, S. 1-9*



Quellenangabe/ Reference:

Koch-Priewe, Barbara: Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung. Einleitung in den Thementeil - In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 1, S. 1-9 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-38178 - DOI: 10.25656/01:3817

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-38178>

<https://doi.org/10.25656/01:3817>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## Inhaltsverzeichnis

### *Thema: Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung*

*Barbara Koch-Priewe*

Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung.  
Einführung in den Thementeil..... 1

*Georg Hans Neuweg*

Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des  
impliziten Wissens ..... 10

*Matthias Schierz/Jörg Thiele*

Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen  
zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen  
antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern ..... 30

*Karin Nölle*

Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten  
pädagogischen Wissens ..... 48

### *Diskussion: Leistungsvergleiche im Schulwesen*

*Dietrich Benner*

Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner  
Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung  
von PISA..... 68

*Ewald Terhart*

Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien  
systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden?.... 91

<i>Reinhard Pekrun</i> Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für zukünftige Bildungsforschung .....	111
---	-----

### *Besprechungen*

<i>Klaus Prange</i> Alfred K. Trembl: Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung Jürgen Oelkers: Einführung in die Theorie der Erziehung .....	129
---	-----

<i>Fritz Osterwalder</i> Diane Ravitch: Left Back. A Century of Failed School Reform .....	138
---	-----

<i>Daniel Tröhler</i> Bijan Adl-Amini: Pestalozzis Welt. Eine Einladung zur Erziehung .....	142
--	-----

<i>Christian Lüders</i> Siegfried Müller/Heinz Sünker/Thomas Olk/Karin Böllert (Hrsg.): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven .....	145
--	-----

### *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen.....	148
------------------------------------	-----

## Content

### *Topic: Basic Research in Teacher Education*

*Barbara Koch-Priewe*

Basic Research in Teacher Education – An introduction ..... 1

*Georg Hans Neuweg*

Teacher Action and Teacher Education in the Light of the Concept  
of Tacit Knowing..... 10

*Matthias Schierz/Jörg Thiele*

Hermeneutic Competence Through Case Studies. Considerations  
on the relevance of casuistic research and theory exemplified by  
antinomic acting in the field of sports pedagogics ..... 30

*Karin Nölle*

Problems of both Form and Aquisition of Pedagogical Knowledge  
Relevant for Teaching ..... 48

### *Discussion: Large Scale Assessments*

*Dietrich Benner*

The structure of General Education in the Core Curriculum  
of Modern Educational Systems. A proposal for a framework for  
PISA based on educational theory ..... 68

*Ewald Terhart*

How Can the Results of Large Scale Assessments Be Used Systematically  
for an Improvement of the Quality of Schools?..... 91

*Reinhard Pekrun*

Large Scale Assessments: Implications for further research ..... 111

Book Reviews ..... 129

New Books..... 148

Barbara Koch-Priewe

## **Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung**

*Einleitung in den Thementeil*

Mitte der 90er-Jahre intensivierte sich in der Bundesrepublik die Diskussion um angemessene Konzeptionen der LehrerInnenbildung, die inzwischen auf vielfältigen Ebenen geführt wird und in die unterschiedliche politische, administrative sowie erziehungswissenschaftliche Dimensionen involviert sind. Die Motive für angestrebte Innovationen sind ebenso vielfältig wie – auch kurzfristig – deutlich schwankend: Es geht um die Qualitätsverbesserung der Ausbildung, die Festlegung einer angemessenen Zeitdauer, Bestimmung geeigneter Orte der LehrerInnenbildung, die Angleichung von oder Differenzierung nach unterschiedlichen Lehrämtern, mögliche (Kern-)Curriculumbestandteile und notwendige Stundenanteile für Fächer und ‚Grundwissenschaften‘, die Modernisierung von Prüfungs- und Bewertungsverfahren, die Kooperation zwischen Ausbildungsphasen usw. Gleichzeitig geht es offenbar auch um eine mögliche Polyvalenz der Ausbildungsabschlüsse, um internationale bzw. europäische Angleichung von Ausbildungsstrukturen und Zertifikaten sowie um Bedarfslenkung im Hinblick auf Studierende und AbsolventInnen und nicht zuletzt um ökonomische Ziele im Hinblick auf die Senkung von Ausbildungskosten.

Einen Überblick über die Struktur einiger der bis Ende der 90er-Jahre vorliegenden relevanten (Kommissions-)Berichte und die daraus abgeleiteten Vorschläge liefern Szczyrba/Wildt (1999) mit einer hilfreichen Synopse. Von den danach erschienenen vielfältigen Empfehlungen bzw. Gutachten sollen hier nur einige der neueren erwähnt werden, die als Signal für einen fortgeschrittenen Konsensbildungsprozess über die Bundesländer hinweg hätten gelten können: der Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission zu „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ (Terhart 2000) sowie der sich daran orientierende Bericht der Hamburger Kommission Lehrerbildung (Keuffer/Oelkers 2001). Beide basieren vor allem auf erziehungswissenschaftlich geprägten Argumentationsmustern, beziehen aber auch Stellung zu strukturellen und organisatorischen Fragen des Gesamtsystems der LehrerInnenbildung.

Eine eher politisch-administrative Orientierung liegt dem für das Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung in NRW erstellten Gutachten des Expertenrats (2001) zu Grunde. Die dort anvisierten Ziele wurden durch

die im Mai 2001 vom Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (NRW) vorgelegten „Eckpunkte zur Gestaltung von BA/MA-Studiengängen für Lehrämter“ konkretisiert. Beide Papiere unterliefen die im KMK-Bericht erarbeitete konsensuelle Ebene und lösten dadurch wiederum eine erneute Diskussionsflut aus (vgl. z.B. Baumgart/Terhart 2001; Hirn/Böhmman 2001; Wunder 2001).

Neben dem zu Recht von Baumgart/Terhart (2001, S. 340) vorgebrachten Einwand, dass viele der aktuellen, aus NRW stammenden administrativen Vorschläge nur nach Lösungen für *ein* – mehr oder weniger zufällig im Vordergrund stehendes – Problem suchen und nicht den Gesamtkomplex der LehrerInnenbildung zum Ausgangspunkt der Überlegungen machen, ist zu bemängeln, dass die oben zitierten, die Organisationsebene der LehrerInnenbildung betreffenden Pläne aus NRW ohne Bezugnahme auf relevante Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit der Ausbildung bzw. zur Professionalisierung von PädagogInnen erarbeitet wurden. Hier liegt offenbar eine ‚Rezeptionssperre‘ gegenüber erziehungswissenschaftlichen Argumentationen vor.

### **Forschung zur Lehrerbildung**

Allerdings muss man konzedieren, dass die Grundlagenforschung im Bereich der LehrerInnenbildung in der Bundesrepublik bisher kein allzu großes Gewicht hat. Insofern ist festzustellen, dass es auf vielfältigen Entscheidungsebenen an empirisch fundierten Aussagen darüber fehlt, welcher Typ von Lehrerbildung zu welchen Qualifikationen führt. Zwar weiß man aus den wissenschaftspsychologisch orientierten anglo-amerikanischen Novizen-Experten-Forschungen im Bereich der Lehrerbildung, dass sich z.B. das Fachinhaltswissen und das pädagogische Wissen sukzessiv zu einem ‚*paedagogical content knowledge*‘ verbinden (Shulmann 1991). Aber gerade im Hinblick auf die aktuellen Fragen nach möglichen Begründungen für konsekutive Studiengänge müsste man genauer wissen, ob es für die späteren Qualifikationen von LehrerInnen relevant ist, in welcher Reihenfolge sie einerseits fachbezogenes und andererseits erziehungswissenschaftliches und pädagogisch-psychologisches Wissen erwerben oder ob es Forschungsergebnisse gibt, die für eine gleichzeitige Anordnung beider Studienanteile im Studienverlauf sprechen würden. Gesicherte Ergebnisse liegen hierzu jedoch nicht vor. Im Hinblick auf weitere, dringend notwendige Studien im Bereich der Grundlagenforschung zur LehrerInnenbildung gibt es immerhin eine Reihe von bedeutsamen Anknüpfungspunkten. Allerdings erfordern die auch im theoretischen Feld bestehenden Kontroversen weitere empirische Überprüfungen. Der Thementeil dieses Heftes soll dem Anschluss an diesen Diskussionsstand dienen.

Das gerade erwähnte Experten-Paradigma der anglo-amerikanischen Unterrichtsforschung überwand die weit verbreitete Vorstellung von ‚handlungsleitenden Kognitionen‘, die das praktische Lehrerverhalten steuern würden, eröffnete damit jedoch einen Disput über die Bedeutung der Ergebnisse. In entsprechenden Studien waren die Qualifizierungs- und Sozialisationsprozesse von LehrerInnen analysiert worden. Die früheren Ansätze des ‚*teacher thinking*‘ mussten erweitert werden, weil mituntersucht wurde, wie Novizen unterrichtspraktische Kompetenzen erwerben. So wurden Antworten auf die im Kontext der LehrerInnenbildung immer wieder diskutierte Frage nach dem Verhältnis von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ in den Ausbildungsphasen gefunden – oder präziser zu der Frage: In welcher Relation steht das Erwerben wissenschaftlichen Wissens zur Aneignung des unterrichtspraktischen Wissens sowie des Könnens?

Nach den wissenspsychologischen Annahmen, die empirisch gestützt sind, basiert das Handeln von LehrerInnen vor allem auf einem auch kognitiv repräsentierten eigenen Können, dessen Basis in erfahrungsgestützten Mustern liegt. LehrerInnen konstituieren solche Muster anhand von bedeutungsvollen Situationen, in denen sie selbst gehandelt und die sie typisiert haben. Ihre Wahrnehmung ist ‚kategorial‘ organisiert, d.h., sie nehmen nicht einzelne Ereignisse wahr, die sie anschließend analysieren und deuten, sondern sie erfassen eine komplexe Situation unmittelbar begrifflich (Bromme 1992). Das Wissen besteht also aus ‚Ereignisschemata‘, in denen fachinhaltliche Bedeutungen mit Aktivitäten von SchülerInnen und den Lehrerhandlungen in einen Zusammenhang gebracht worden sind und die auf eigener Erfahrung beruhen, die also untrennbar mit eigenem operativem Können verbunden sind. Viele dieser Wahrnehmungs- bzw. Interpretationsschemata sind den Lehrenden nicht bewusst; sie sind auch nicht akademisch lehrbar, sondern können nur vom jeweiligen Subjekt aufgrund der konkreten individuellen Erfahrungen in je konkreten Praxissituationen als Muster rekonstruktiv angeeignet werden.

### **Kontroversen innerhalb der Lehrerbildungsforschung**

Die Frage nach den Konsequenzen dieser anglo-amerikanischen Forschungen hat wiederum *Kontroversen* ausgelöst. *Einerseits* wurde konstatiert, dass nun ein Regelwerk für professionelles Lehrerhandeln und für die Schritte vom Novizen zum Experten vorliege, auf dessen Basis eine Normierung und Standardisierung der von den Novizen anzueignenden Wissensbestände sowie der Ausbildungsprozeduren erfolgen könne und solle. Kritiker empfehlen *andere*, die Lehrerausbildung auch als gewissermaßen ‚kreativ‘ und ‚flexibel‘

machende Vorbereitung auf prinzipiell nicht überwindbare und damit zu akzeptierende Unsicherheit der Lehrtätigkeit zu konzipieren (Floden/Clark 1991; Koch-Priewe 2000). Denn Unterricht muss nach dieser Position als ein komplexes Geschehen aufgefasst werden, das durch Faktoren wie Mehrdimensionalität, Simultaneität, Unmittelbarkeit und Nichtvoraussagbarkeit bestimmt wird (Doyle 1995). Im deutschsprachigen Raum hat diese zweite Position viel Zustimmung erhalten (vgl. Kolbe 1997): Nur wenn der Erwerb von Wahrnehmungsmustern in eine Reflexion der Bedingungen und von möglichen Handlungsalternativen eingebunden ist, kann gesichert werden, dass die unerfahrenen JunglehrerInnen nicht versuchen, ein ‚bewährtes‘ Regelsystem oder die Muster anderer Lehrer zu verwenden, die dann jedoch weder situationsspezifisch noch problembezogen angemessen wären. Mit einer solchen Übernahme würde auch die beim Experten vorhandene und notwendig feine, selbst erarbeitete Differenzierung und Typisierung von Situationen nicht erreicht, sondern es erfolgte stereotypes Handeln.

Dies hätte Folgen für die Gestaltung der LehrerInnenbildung bezüglich des wissenschaftlichen und des Praktiker-Wissens: Eine Konsequenz könnte darin liegen, das Erwerben der professionellen Wahrnehmungsmuster, die im Kontext des ersten Erprobens von Können entstehen, durch begleitende und angeleitete Reflexionen der eigenen Erfahrungen mithilfe wissenschaftlichen Wissens zu unterstützen.

Gegen diese Schlussfolgerungen sind unter Bezug auf eine kritische Sichtung der Ergebnisse der Wissensverwendungsforschung wiederum Einwände erhoben worden, sodass sich eine *zweite*, anders gelagerte Kontroverse ergibt: Während man die Ergebnisse der wissenspsychologischen Studien zum Expertenparadigma so interpretieren kann, dass der Aufbau von praktischem Wissen unmittelbar an Erfahrungen des eigenen Könnens gekoppelt sein muss, wird unter Verweis auf die Ergebnisse der Wissensverwendungsforschung die begründete Gegenthese vertreten, man habe es hier mit zwei disparaten Wissensformen zu tun, also dem wissenschaftlichen Wissen und dem Praktikerwissen (u.a. geronnen in ‚pädagogischen Konventionen‘ des Berufsstands), deren Aneignung nach unterschiedlichen Mustern erfolge und die im Subjekt erst einmal unverbunden blieben (vgl. u.a. Radtke 1996) und nur unter günstigen Fortbildungsbedingungen im Laufe der Berufstätigkeit aufeinander bezogen werden könnten bzw. sollten.

Mit Hinweis auf Ergebnisse empirischer Untersuchungen wird daher behauptet, dass es keinen Transfer und keinen Transformationsprozess des wissenschaftlichen Wissens gebe. Nach den Ergebnissen der oben zitierten wissenspsychologischen Forschungen (Bromme 1995; ebenso Dreyfus/Dreyfus 1986) unterliegt das vorab angeeignete wissenschaftliche Wissen jedoch im Kontakt mit der Unterrichtspraxis sukzessive einem Transformationsprozess,



in dem es sich verändert und gemäß den Handlungsanforderungen spezifiziert wird. Mit dieser Kontroverse bleibt offen, welche Relevanz das wissenschaftliche Wissen im Kontext des unterrichtspraktischen Handelns besitzt und wann es ggf. Bedeutung für das Können erhält.

Eine *dritte* Kontroverse ergibt sich aus Einwänden, die aus der Perspektive einer analytischen Handlungstheorie formuliert werden: In vielen Fällen wissen die ‚Experten‘ selbst nicht, warum sie in einer bestimmten Weise gehandelt haben; sie liefern nachträglich Erklärungen, die ihnen aber erst in der Befragungssituation einfallen und keineswegs handlungsleitend gewesen sind. Diese Beobachtung deckt sich mit den Ergebnissen der oben zitierten wissenspsychologischen Forschungen über den engen Zusammenhang zwischen Wissen und eigenem Können: Letzteres wird nicht aus dem Wissen ‚abgeleitet‘. Aus Sicht der analytischen Handlungstheorie wird hervorgehoben, dass das Verhältnis zwischen Wissen und Können noch komplizierter sein könnte, weil viele Handlungen keine Entsprechung in bewussten Kognitionen haben. Für diese Tatsache werden unterschiedliche Begriffe verwendet wie z.B. ‚tacit knowledge‘, ‚knowing how‘, ‚knowing in action‘, ‚intuitiv-improvisierende Handlung‘, ‚intuitives Handeln‘ und ‚implizites Wissen‘ (Neuweg 1999). Wenn es aber wichtige Bereiche gibt, in denen die Experten ihr Wissen gar nicht explizieren können, kann der Novize von ihnen nur durch Beobachtung und Nachahmung lernen: In der Konsequenz müsste man zu einer – möglicherweise modernisierten – Version einer ‚Meister-Lehre‘ zurückkehren.

Aus Sicht der Grundlagenforschung ist eine *vierte* Fragestellung zu bedenken, wenn Konsequenzen für die LehrerInnenbildung zu ziehen sind: Aus einer strukturtheoretisch-rekonstruktiven Perspektive (u.a. Combe/Helsper 1996) erscheint Lehrerarbeit durch ein umfassendes Bündel von Antinomien, Widersprüchen und Paradoxien geprägt zu sein (z.B. die Ungewissheitsantinomie, die Vertrauensantinomie u.a.), das seinerseits in Qualität und Quantität noch weiter erforscht werden müsste. Nach dieser Auffassung handelt sich dabei um für das Lehrerhandeln konstitutive, nicht aufhebbare, sondern lediglich reflexiv zu handhabende Figuren der Anforderungssituation, auf die die LehrerInnenbildung vorbereiten müsste. Denn für welche Seite die Lehrperson sich auch immer entscheidet: durch die Permanenz des Widerspruchs kann das pädagogische Problem nicht grundsätzlich aufgelöst werden (vgl. dazu kritisch Carle 2000). Wie sie agiert, hängt von Persönlichkeitsmerkmalen und dem durch (berufs-)biografische Entwicklungen beeinflussten professionellen Umgehen mit der eigenen Rolle ab. Daraus wird abgeleitet, dass zur Lehrerprofessionalität eine Dimension gehört, auf die in bisherigen Ausbildungskonzepten noch nicht systematisch vorbereitet wird: Als weitere professionelle Komponente des Lehrerwissens würde man Ergebnisse der selbst-

reflexiven *Arbeit am professionellen Selbst* bezeichnen. Es ließe sich in fallrekonstruktivem, kasuistischem bzw. forschendem Lernen erwerben und müsste sich mit dem wissenschaftlichen Wissen verbinden (Helsper 2000), sodass es ‚biografie-relevant‘ wird; so könnte das produktive Aushalten von Antinomien ermöglicht werden. Man könnte bezüglich der Lehrerprofessionsforschung von einem in den letzten Jahren beginnenden *Trendwechsel* sprechen, durch den nach den v.a. kognitivistischen bzw. denkpsychologischen Modellen des Lehrerhandelns erneut die Lehrerpersönlichkeit (Bromme 1995), ihre Motive und Emotionen (Hargreaves 1998) sowie die moralische Dimension des Lehrens (Clark 1995) Beachtung finden. Bisher werden jedoch die persönlichkeitsbezogenen Ergebnisse der strukturtheoretischen Lehrerforschung noch als eine relevante und bisher in der Grundlagenforschung sowie in der Ausbildung vernachlässigte Dimension des ‚Lehrerwissens‘ bezeichnet.

Darüber hinaus ist unklar, ob mit dem strukturtheoretischen Ansatz die Vorstellung verbunden ist, LehrerInnen würden im Unterricht Entscheidungen über mehr oder weniger widersprüchliche Alternativen des pädagogischen Handelns fällen. Denn in den wissenspsychologischen Ansätzen ging man davon aus, dass Experten unmittelbar Lösungen für eine unterrichtliche Konstellation ‚sehen‘, weil sie auf ein Klasse von ähnlich gelagerten Fällen und erfolgreich durchgeführten eigenen Handlungen (das Können) zurückgreifen können. Statt von Entscheidungssituationen spricht man eher von einem Verhalten, das als ‚fine tuning‘ bezeichnet wird (u.a. McNær 1978/79). In welchem Verhältnis die strukturtheoretisch bestimmten Antinomien zum subjektiven Empfinden, zur Gesamtpersönlichkeit und zum Wissen und Können von LehrerInnen stehen, bleibt also offen.

### **Zu den Beiträgen**

Vor dem Hintergrund der hier knapp skizzierten unterschiedlichen Ansätze in der Grundlagenforschung zur Lehrerbildung und der genannten Kontroversen nehmen die Beiträge des Thementeils spezielle Fragen und Probleme in den Blick.

*Georg Hans Neuweg* geht in seinem Beitrag der Argumentation nach, was für Folgen es hat, wenn man das Konstrukt eines handlungsleitenden Wissens, das sich ‚hinter‘ dem Können verberge, für fraglich hält. Aus der Perspektive einer analytischen Handlungstheorie greift er die unbestrittene Tatsache auf, dass Experten die Regeln, nach denen sie handeln, häufig eben nicht explizieren können und orientiert sich dabei v.a. an dem Konzept des impliziten Wissens von Polanyi. Das resultierende Modell einer durch wissenschaftliche Reflexion vor- und nachbereiteten ‚Meister-Lehre‘ wird v.a. da-

mit begründet, dass auch das Personal der Hochschule meist nicht oder nur ungenügend in der Lage ist, die sich im Handeln von LehrerInnen zeigende Expertise sprachlich zu rekonstruieren. Ähnlich wie in den Positionen der strukturtheoretischen Professionstheorie erhält in diesem Konzept die Lehrerfortbildung ein großes Gewicht.

Der Beitrag von *Matthias Schierz* und *Jörg Thiele* erläutert am Beispiel des Sportunterrichts bzw. dem Trainerverhalten die Bedeutung des strukturtheoretischen Ansatzes für eine konzeptionelle Veränderung der LehrerInnenbildung: Hier geht es um Situationen, in denen v.a. die Antinomien zwischen Selbst- und Fremdbestimmung das pädagogischen Handeln von LehrerInnen und TrainerInnen zu bestimmen scheinen. Die empirische Untersuchung zeigt, dass die Akteure in derartigen Konstellationen auf pädagogisches Steuer- und Kontrollwissen zurück greifen, das den Lösungsmustern des Berufsstands entspricht und sich deutlich von wissenschaftlichem Wissen abgrenzt. Das fallanalytische bzw. fallrekonstruktive Arbeiten in der Aus- und Fortbildung soll einerseits dem reflexiven Aushalten von Antinomien dienen und andererseits PädagogInnen in die Lage versetzen, solche Antinomien im Kontext des Wissens- und Könnenserwerbs wahrzunehmen und zu bearbeiten zu lernen. Die Grundlagenforschung könnte einen wichtigen Beitrag für die entsprechende Veränderung der LehrerInnenbildung leisten, in dem sie erforscht, ob es ‚Musterfälle‘ bzw. ‚Musterlösungen‘ gibt, die sich besonders gut für die hier beschriebene reflexive Fallarbeit eignen.

Der oben erwähnten Differenzthese zwischen wissenschaftlichem und dem unterrichtspraktischen Wissen geht der Beitrag von *Karin Nölle* nach. Er fragt nach der Wirkung unterschiedlicher Lern-Arrangements in der ersten Phase der Lehrerbildung: Unter welchen Ausbildungsbedingungen gewinnt wissenschaftliches Wissen eine Bedeutung für das Erfassen unterrichtlicher Situationen? Lassen die Interviewaussagen von Berufsanfängern erkennen, dass Theoriebestände in deren ‚kategoriale‘ Wahrnehmung eingeflossen sind? Und wenn ja, unterscheiden sich Novizen systematisch voneinander, wenn sie sich in der ersten Ausbildungsphase, die vor allem der wissenschaftsbezogenen Theorieaneignung dienen soll, bereits mehr oder weniger stark mit unterrichtlichen Praxissituationen auseinandergesetzt haben? An den Ergebnissen ist u.a. bemerkenswert, dass durch sie die Zweifel an der Annahme genährt werden, ob in einer wenig praxisorientiert gestalteten (eher konventionellen) Lehrerausbildung die Aneignung wissenschaftlichen Wissens bzw. ‚Theoriewissens‘ überhaupt in akzeptabler Weise gelingt. Der Zuschreibung, dass dort mehr ‚Theorietransport‘ stattfände, als in Ausbildungsarrangements, die in besonderer Weise ‚Praxisanteile‘ integrieren, ist möglicherweise so nicht mehr haltbar.

Die Beiträge zeigen, dass in der Grundlagenforschung zur LehrerInnenbildung einerseits von sehr unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Prämissen ausgegangen wird; andererseits sind beträchtliche Annäherungen und Übereinstimmungen zu konstatieren, die einer Reihe von Ergebnissen mehr Gewicht geben, aus denen bereits Konsequenzen für die Gestaltung der LehrerInnenbildung gezogen werden können. Zum Dritten ist zu erwarten, dass die skizzierten Kontroversen in dringend erforderlichen, umfangreichen und kooperativ durchgeführten Forschungsvorhaben bearbeitet werden können.

### Literatur

- Baumgart, F./Terhart, E. (2001): Gestufte Lehrerbildung in NRW? Die Empfehlungen des Expertenrats NRW zur Lehrerbildung: Grundsätzliche Gegenargumente, pragmatische Bedenken und mögliche Chancen. In: *Die Deutsche Schule* 93, S. 332-342.
- Bromme, R. (1992): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens.* Bern: Huber.
- Bromme, R. (1995): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie. Serie I. Bd. 3.* Göttingen: Hogrefe, S. 177-212.
- Carle, U. (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen, neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Hohengehren: Schneider.
- Clark, C.M. (1995): *Thoughtful Teaching.* New York: Teachers College Press.
- Combe, A., Helsper, W. (Hrsg.) (1996): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* Frankfurt: Suhrkamp.
- Doyle, W. (1995): Untersuchungen zum umgesetzten Curriculum. In: Hopmann, S./Riquarts, K./Klafki, W./Krapp, A. (Hrsg.): *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik.* 33. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 143-161.
- Dreyfus, H.L./Dreyfus, S.E. (1986): *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition.* Reinbek: Rowohlt.
- Floden, R.E./Clark, S.M. (1991): Lehrerausbildung als Vorbereitung auf Unsicherheit. In: Terhart, E. (Hrsg.): *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern.* Köln: Böhlau, S. 191-210.
- Hargreaves, A. (1998): The Emotions of Teaching and Educational Change. In: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (Eds.): *International Handbook of Educational Change. Part One.* Dordrecht: Kluwer, S. 558-575.
- Helsper, W. (2000): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. Vortrag auf der Tagung der Sektion Schulpädagogik der DGfE zur „Didaktik der LehrerInnenbildung“. Heidelberg.
- Hirn, M./Böhmman, M. (2001): Nicht Trennung, Verbindung ist das Gebot der Stunde. Probleme eines resignativ-utopischen Konzepts. In: *Die Deutsche Schule* 93, S. 348-352.

- Koch-Priewe, B. (2002): Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von JunglehrerInnen gelingen kann. In: Beetz, S./Carle, U./Schönwälder, H.-G. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit. Bd. 3. Weinheim, München: Juventa.
- Kolbe, F.-U. (1997): Lehrerbildung ohne normative Vorgaben für das praktische Handlungswissen? In: Bayer, M., Carle, U., Wildt, J. (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovation im europäischen Kontext. Opladen: Leske & Budrich, S. 121-137.
- Keuffer, J./Oelkers, J. (Hrsg.)(2001): 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: Beltz.
- McNear, K. (1978-79): Capturing inflight decisions: Thoughts while teaching. In: Educational Research Quarterly 3, S. 26-42
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (2001): Expertenrat im Rahmen des Qualitätspakts (Erichsen-Gutachten). Düsseldorf ([www.msw.nrw.de/navi/naviak/html](http://www.msw.nrw.de/navi/naviak/html)).
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (2001): Eckpunkte zur Gestaltung von BA/MA-Studiengängen für Lehrämter. Düsseldorf ([www.msw.nrw.de/navi/naviak/html](http://www.msw.nrw.de/navi/naviak/html)).
- Neuweg, G.H. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann.
- Radtke, F.-O. (1996): Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen: Leske & Budrich
- Shulman, L. (1991): Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern. Köln: Böhlau, S. 145-160.
- Szczyrba, B./Wildt, J. (1999): Neuere Empfehlungen zur Reform der Lehrerbildung – eine Synopse. In: Bayer, M./Bohnsack, F./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 327-349.
- Terhart, E. (Hrsg.)(2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Wunder, D. (2001): Lehrerbildung im Griff der Hochschulpolitik? Eine Reaktion, der die Eindeutigkeit fehlt. Die Deutsche Schule 93, S. 343-347.

*Anschrift der Autorin:*

Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Abteilung für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Seminar für Pädagogik, Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln, Gronewaldstr. 2, 50973 Köln.