

Endter, Judith

Mehr Praxis gegen zu viel Theorie in der Lehrerbildung. Kritische Anmerkungen zum "Dritten Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen"

Pädagogische Korrespondenz (2004) 33, S. 47-62



Quellenangabe/ Reference:

Endter, Judith: Mehr Praxis gegen zu viel Theorie in der Lehrerbildung. Kritische Anmerkungen zum "Dritten Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen" - In: Pädagogische Korrespondenz (2004) 33, S. 47-62 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-80123 - DOI: 10.25656/01:8012

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-80123>

<https://doi.org/10.25656/01:8012>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.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, auführen, 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

- 5 **AUS DER FREMDE:**
Ilan Gur-Ze'ev
Gerechtigkeit als Bedrohung der Existenz Israels
- 15 **DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK**
Gernot Koneffke
*Der Grund für die mögliche Befreiung von Herrschaft liegt im Diesseits –
gegen die Theologisierung der kritischen Bildungstheorie*
- 42 **AUS DEN MEDIEN:**
Schönheit und Apokalypse
Zum Tode von Richard Avedon
- 47 **AKTUELLES THEMA**
Judith Endter
Mehr Praxis gegen zu viel Theorie in der Lehrerbildung
*Kritische Anmerkungen zum »Dritten Gesetz zur Qualitätssicherung
in hessischen Schulen«*
- 63 **DISKUSSION**
Sieglinde Jornitz
*Tun Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht,
was sie als Mitglieder ihrer Profession tun sollten?*
Zur Diskussion zwischen Wernet und Twardella
- 65 *Johannes Twardella*
Rollenförmig oder als »ganze Person«?
*Ein Beitrag zur Diskussion über die Professionalisierungstheorie
und die Struktur pädagogischen Handelns*
- 75 *Andreas Wernet*
Pädagogische Professionalität »außer Dienst«
Eine Replik auf Twardella
- 87 **SINNBILDER**
Andreas Gruschka
Drei Selbstdarstellungen von Lehrern
- 98 **ERZIEHUNG NEU:**
Sieglinde Jornitz
Der Trainingsraum: Unterrichtsstörung als Bumerang

Judith Endter

Mehr Praxis gegen zu viel Theorie in der Lehrerbildung

*Kritische Anmerkungen zum »Dritten Gesetz
zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen«*

I

»Lehrerbildung« ist eine periodische Krisenerscheinung«. So formulierte es Jürgen Oelkers (1999, S. 66) im Rahmen des »Tages der Lehrerbildung«, der am 16. Juni 1999 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main stattfand. In seinem Vortrag legte Oelkers eine »labile Struktur« der Lehrerbildung offen, die diese zu einem »Risikounternehmen« werden lasse, das seine Ziele jeweils nie nur knapp verfehle (vgl. ebd., S. 67). Die Frage, was die (Aus-)Bildung von Lehrern¹ leisten und wie sie strukturiert werden soll, ist eine seit jeher kontrovers diskutierte: Auf der einen Seite soll es »elementar« und »methodisch« zugehen, so als ob es einen »effektsicheren Katechismus« für eine gelungene Praxis gäbe; auf der anderen Seite stehen Forderungen nach »Bildung auf hohem Niveau«, so als ob in einem acht- (bzw. sechs-) semestrigen Studium zwei bis drei Fächer, Fachdidaktiken und vier Grundwissenschaften voll studiert werden könnten. Trotz ihrer labilen Grundstruktur geben neue Vorschläge zur Reorganisation immer wieder Anlass zu der Erwartung, die Diskrepanzen und Schwierigkeiten der Lehrerbildung könnten grundsätzlich behoben werden. Oelkers fragt: »Was stiftet die Überzeugung, die Probleme der Lehrerbildung seien lösbar und ihre Diskrepanzen könnten überwunden, ihre Paradoxien aufgelöst werden?« »Die Diskussion wiederholt oft nur Erwartungen, die schon mehrfach gescheitert sind, während immer Elan genug zu bestehen scheint, einen Neuanfang zu versuchen« (ebd.).

Im Februar 2004 wurde in Hessen wieder einmal ein solcher Versuch zur Neuorganisation der Lehrerbildung unternommen. Die hessische Kultusministerin Karin Wolff stellte gemeinsam mit dem hessischen Wissenschaftsminister Udo Corts den Entwurf des »Dritten Gesetzes zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen« vor, der eine umfassende Neuregelung der Lehrerbildung, sowie Änderungen des Hessischen Schul- und Hochschulgesetzes vorsieht, und damit nach eigener Einschätzung einen Schritt in Richtung des selbst gesteckten Ziels der Landesregierung darstellt, »Bildungsland Nr. 1« zu werden².

Hervorgegangen ist der Entwurf des »Dritten Gesetzes zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen« u.a. aus den Ergebnissen einer Expertengruppe; bestehend aus Vertretern der Staatlichen Schulämter des Landes Hessen, der Studienseminare, dem

Amt für Lehrerausbildung, der die Lehrer ausbildenden Hochschulen sowie des Hessischen Kultusministeriums und des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst. Im Jahre 2002 wurde sie von Karin Wolff und der damaligen Ministerin für Wissenschaft und Kunst Ruth Wagner damit beauftragt, Vorschläge zu neuen Wegen in der Lehrerbildung zu entwickeln. Auch wenn sich die Expertengruppe »nach Art ihres Arbeitsauftrages und ihrer Zusammensetzung« (Expertengruppe »Lehrerbildung« 2002, S. 5) nicht dazu aufgefordert sah, Anregungen auf wissenschaftlich-inhaltlicher, sondern auf struktureller Ebene zur Neugestaltung der Lehrerbildung zu geben, enthalten ihre Empfehlungen dennoch auch Vorschläge inhaltlicher Art. Diese beziehen sich auf die Schulpraktischen Studien im Lehramtsstudium, die Inhalte (!) des erziehungswissenschaftlichen Studiums und der Fachausbildung, die Reform des Grundschullehramtes sowie die diagnostischen Kompetenzen von Lehrern (vgl. ebd., S. 4f). Im Zentrum der Empfehlungen steht die Aufforderung nach einer größeren inhaltlichen Abgestimmtheit zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase sowie der Berufspraxis. Diesen Vorschlägen entspricht der vorgelegte Gesetzesentwurf, der eine »Lehrerbildung aus einem Guss« (Hessisches Kultusministerium (i. F. HKM) 2004a) gewährleisten soll. Das bedeutet vor allem: Lehrerbildung soll »praxisbezogener« werden. Als Folge ist von einem »geänderten Profil der Lehre und der Lehrenden an Hochschulen« (ebd.) die Rede.

Wenn der Staat das gegenüber der Hochschule als der Trägerin der Ausbildung postuliert, muss diese es als Drohung verstehen. Der Staat ist entschlossen, in deren innere Angelegenheit, die akademische Lehre, einzugreifen. Aus welcher Motivation heraus geschieht dies? Wie konkretisieren sich nunmehr Praxisbezug und Profil der Lehre?

II

Eine zentrale Frage, die sich beim Studium der Empfehlungen und des entsprechenden Gesetzesentwurfs immer wieder aufdrängt, ist die nach der Intention einer solch umfassenden Neugestaltung der Lehrerbildung. Gerade hinsichtlich des Grundschulstudiums geht es um eine grundlegende Reform der Studienstruktur. Von einem neuen Konzept ist zu erwarten, dass es expliziert, mit welcher Begründung, d.h. vor dem Hintergrund welcher gesellschaftlichen, bildungspolitischen und pädagogisch-praktischen Entwicklungen es in den Status quo eingreift.

Innerhalb eines ersten, überblicksartigen Teils der Empfehlungen ist von verschiedenen »Brennpunkten des Handlungsbedarfs« (sic!) innerhalb des »gesamten Problemkreises Lehrerbildung« die Rede (vgl. Expertengruppe »Lehrerbildung« 2002, S.5): die Schulpraktischen Studien, die erziehungswissenschaftlichen Studieninhalte sowie Strukturierung des Grundschulstudiums. Was an den jeweiligen Punkten brennt, bleibt offen. Lediglich für die Schulpraktischen Studien wird expliziert, dass sie eines neuen Verständnisses bedürfen, weil sie als »Überbleibsel« einer früheren, nicht-universitären Lehrerausbildung zunehmend unter Legitimationsdruck und damit im Spannungsverhältnis zu Struktur und Inhalten der universitären Ausbildungsphase stehen (vgl. ebd., S. 36f). Warum werden sie dann aber in den

Empfehlungen als besondere Form akademischer Lehre herausgestellt, die besondere Leistungen als »Dreh- und Angelpunkt« zwischen der ersten und der zweiten Ausbildungsphase erbringt? Augenscheinlich ist Praxis ein Wert an sich. Irgendwie dreht sich alles im Studium um sie, wird alles auf die fixiert. Das klingt wie eine Beschwörungsformel.

Damit können die Ausführungen zu den Schulpraktischen Studien keine zufrieden stellende Antwort auf die Frage geben, warum eine grundlegende Umgestaltung des gesamten »Problemkreis Lehrerbildung« von Nöten ist. Die dramatische Rede von aktuellen »Brennpunkten des Handlungsbedarfs« soll signalisieren, dass es erst in der letzten Zeit zu einem solchen Handlungsbedarf gekommen sein muss.

In dem Teil der Empfehlungen, in dem die Leitideen der Expertengruppe vorgestellt werden, wird einleitend auf die Resultate der PISA-Studie aus dem Jahre 2001 Bezug genommen. Die Ergebnisse zeigen den drängenden Bedarf, so die Expertenkommission. Nach ihnen gilt es nunmehr, fachdiagnostische und fachdidaktische Kompetenzen von zukünftigen Lehrern zu intensivieren (vgl. ebd., S. 12). So wird ein direkter Zusammenhang zwischen dem vergleichsweise schlechten Abschneiden deutscher Schüler bei der internationalen Schulleistungsstudie und den fachdidaktischen und diagnostischen Kompetenzen der Lehrer hergestellt. Auf der Suche nach Ursachen für die Tatsache, dass deutsche Schüler nicht können, was sie können sollten, werden die ungenügenden Kompetenzen der Lehrer ins Feld geführt. Entsprechend der Symptomatik der Patienten wird zur Therapie bei den Ärzten übergegangen, nämlich die »diagnostische[n] Kompetenzen von Lehrern in pädagogischer Psychologie wie in der Fachdidaktik besonders unter kompetenzorientierter Perspektive [...] auszubauen« (ebd., S. 9). Von einer Expertenkommission hätte man erwarten können, dass sie sich analytisch mit dem Problem auseinandersetzt, statt aus unausgewiesenen Behauptungen über Ursachen und Wirkungen, die in Wahrheit nur Korrelationen unter anderen darstellen (PISA), munter Postulate für Veränderungen zu schöpfen.

Um freilich nicht als einseitig zu gelten, werden den zu verbessernden fachdidaktischen und diagnostischen Fähigkeiten auch verstärkte »allgemein pädagogische Kompetenzen« hinzugefügt. Im Zweifel soll alles besser werden. So heißt es etwa: »Wie ist die Lehrerbildung und insbesondere die pädagogische Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern neu zu gestalten, um effektive Lösungen (sic!) für die einerseits durch die Ergebnisse der PISA-Studie und andererseits durch das Geschehen von Erfurt (und anderswo) aufgeworfenen Probleme und Fragen zu finden?« (ebd., S. 28). Damit ist ein weiterer Grund eingeführt, inhaltliche Veränderungen des erziehungswissenschaftlichen Studiums zu fordern. Das Schulmassaker scheint in seinem Schrecken nachzuklingen und wird delegatorisch mit der Forderung nach Veränderungen des erziehungswissenschaftlichen Studiums bearbeitet.

Als ob die Experten spürten, dass sie damit der öffentlichen Rhetorik der Problembeschreibung folgen, kritisieren sie, dass sich die meisten vorgeschlagenen Lösungen erschöpften sich in normativen »Forderungskatalogen, ohne etwas über die dafür geeigneten Inhalte eines erziehungswissenschaftlichen Studiums [...] auszusagen« (ebd.). Dagegen soll in ihren Empfehlungen etwas über jene brauchbaren erziehungswissenschaftlichen Inhalte und deren »wirksame und nachhaltige Aneignung« (ebd.)

ausgesagt werden. Eine schöne Variante der Meta-Postulatepädagogik, denn eingelöst wird dergleichen nicht!

Überspielt wird auf diese Weise eine weitere Engführung der Argumentation: Innerhalb der Lehrerbildung sind es die erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsinhalte allein, die für eine defizitäre schulische Praxis verantwortlich gemacht werden. Entsprechend gilt es, diese (durch Umschichtung, Modernisierung, Konzentration?) zu verändern, damit daraus eine gesteigerte Qualität der Unterrichtspraxis folgt. Wie kommt die Expertengruppe dazu, einen solch verkürzten Kausalzusammenhang zwischen den gegebenen erziehungswissenschaftlichen Studieninhalten und bestehender Unterrichtsqualität aufzustellen, ohne auch nur einen Gedanken über andere Schuldige zu verlieren oder aber eine Abwägung zwischen der Last der Verantwortung dieser Inhalte und ihren möglichen Wirkungen im Studierenden vorzunehmen? Dahinter kann nur der naive Gedanke stecken, dass Studierende Inhalte ihres Studiums unmittelbar in Verhalten umsetzen. Hätten die Experten ihr Postulat, keine bloßen Postulate zu liefern, ernst genommen, so hätten sie zumindest fordern müssen, die bislang randständigen erziehungswissenschaftlichen Studienanteile deutlich auszubauen. Aber das tun sie nicht.

Letztlich wird in der Erziehungswissenschaft der Verantwortliche gefunden, weil einer ausgemacht werden muss. Sie wird als Berufswissenschaft behandelt, ohne es für die Studierenden sein zu können. Jede präzisere Schuldzuweisung erscheint der Expertengruppe wohl als nicht mehr zielführend. So vermeidet sie konkret etwa zu fragen, was ggf. in den Seminaren der pädagogischen Psychologie falsch läuft, so dass aus ihnen nicht die diagnostische Kompetenz folgt, die sie thematisieren. Oder sie könnte sich den Schulalltag selbst unter dem Gesichtspunkt anschauen, was an ihm an der Ausbildung dieser Kompetenz hindert.

Auch wenn als Ziel einer veränderten Lehrerbildung der erziehungswissenschaftlich besser ausgebildete Lehrer markiert wurde, bedeutet das nicht, dass damit der Hauptschauplatz der Veränderung bezeichnet wäre. Er ist dies allein auf der Ebene der Postulate und der impliziten Schuldzuweisungen. Ungleich bedeutender und folgenreicher ist die Verstärkung des Praxisbezugs. In dem Bestreben, die unterrichtliche Praxis durch eine veränderte Lehrerbildung zu verbessern, soll die erste Ausbildungsphase »praxisnäher« gemacht, das Studium stärker »auf den Beruf ausgerichtet« werden (HKM 2004a).

Scheinbar gibt es in der Lehrerbildung nie genug Praxisbezug, sondern immer nur zu wenig. Woher kommt diese Grundüberzeugung, die sich als ein »je mehr, desto besser« zusammenfassen lässt? Der Praxisbezug gewinnt seine Plausibilität und seinen hohen Wert als Argument und Forderung aus der Tatsache, dass Lehrerbildung ihr Ziel in der Berufsfertigkeit von Lehrkräften hat. Die Berufserwartungen bilden den Mittelpunkt der Ausbildung. So müssen der Beruf und die Praxis für die Ausbildung maßgebend sein (vgl. Oelkers 1999, S. 66ff). Gleichwohl ist Praxisbezug eine höchst vage Größe, bei der sich die Frage stellt, mit welchem Indikator er zu messen wäre. Ist es der Status der Lehrenden: Lehrer oder Professoren als Ausbilder? Ist es die Anzahl der Praktika und in ihnen, die der Unterrichtsversuche, die Studierende zu

absolvieren haben? Oder bedeutet das rein subjektive Empfinden der Studierenden, auf den Lehrberuf – etwa als Einstimmung – vorbereitet zu sein, einen entsprechenden Nachweis? »Die Abschätzung erfolgt ohne Maßeinheit, aber sie hat eine Intuition, die schwer zu widerlegen ist«, konstatiert Oelkers (ebd., S. 69). Praxisbezug ist auf merkwürdige Weise unstrittig. Es ist die Vagheit und Unbestimmtheit des Begriffs und Phänomens, die der Forderung nach mehr Praxisbezug immer wieder solch hohe Wirksamkeit verleihen (vgl. ebd., S. 66ff). Damit wird sie faktisch zu einer Konsensformel, die den Vorzug hat, nicht sagen zu müssen, was mit ihr gemeint ist.

Solange aber »Praxisbezug« als Steigerungsformel von letztlich Unbestimmtem kommuniziert wird, ist alles andere als ausgemacht, dass er zu einem Lern- oder gar Kompetenzgewinn führen muss. Ist es nicht gerade die vorgängige Praxis, auf die die Studierenden eingestimmt werden sollen, die so skandalös unterbietet, was sie sein sollte? Oder sollen sie auf eine Wolkenkuckucksheim-Praxis idealisierender Praxismodelle und Problemlösetechniken ausgerichtet werden?

Praktische Simulationen von Lehrpraxis gelten auch unter Studierenden allgemein als »effektiver« als Seminare, in denen sich »nur« theoretisch mit einem Thema auseinandergesetzt wird. Solche Simulationen mögen zwar für (kurzzeitige) Zufriedenheit und möglicherweise für Amüsement sorgen, zum Beispiel, wenn innerhalb einer Veranstaltung Stationsarbeiten für Grundschüler von Studierenden durchgeführt und dabei Schwäne gebastelt werden – wie ich es innerhalb eines Seminars in den Erziehungswissenschaften erlebt habe. Der Schritt hin zur völligen Absurdität und zum Praxisfetisch ist dann nur noch ein kleiner³. Praxisbezug in der Universität ist eine riskante Größe, weil das, was in der Ausbildung als Praxis vorgestellt wird, fast immer eine Konstruktion dessen ist, was Praxis vorgeblich ist bzw. sein sollte. Schulpraxis dagegen ist von einer solchen Ereignisdichte geprägt, dass sie in und von der Ausbildung nicht vorweggenommen werden kann und deswegen auch besser nicht gespielt werden sollte (vgl. ebd.).

Im Sinne des Anliegens wird weitgehend offensiv argumentiert, dass es wegen der Uneinholbarkeit der Praxis in der akademischen Ausbildung umso wichtiger ist, angehende Lehrer von Anfang an in die »wirkliche Praxis« zu integrieren, d.h., dass bereits die erste Ausbildungsphase im Berufsfeld Schule stattfindet, so dass von den hier gemachten Erfahrungen und Erwartungen aus das Studium strukturiert wird (»Dreh- und Angelpunkt«). Stellvertretend hierfür steht das neue Schulpraktikum, das vor Beginn des Studium zu absolvieren ist. Wer Lehrer werden will, soll sich zunächst prüfen, ob er wohl unterrichten kann, bevor er zum Lehrer ausgebildet werden darf. Wie sollen die jungen Münchhausens sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf der als äußerst defizitär ausgewiesenen Praxis ziehen können? Das hat schon der alte Münchhausen nur als Lügengeschichte vermocht. Der Gesetzgeber müsste plausible Bedingungen angeben können, unter denen der Kontakt zu der als zutiefst defizitär erkannten Praxis zu Einsichten führt, die es erlauben, eine bessere Praxis zu entwerfen und zu erproben. Indem so getan wird, als ob die Praxiserfahrung es schon richten werde, während die Theorie ihre Aufgabe chronisch versäume, wird die Instanz desavouiert, die allein in der Lage wäre, das Misslingen der Praxis zu begreifen. Als schlechtes Gewissen über den Selbstbetrug taucht die diagnostische Kompetenz auf.

Die aber dürfte allererst in der Distanz zur Praxis gewonnen werden. Wäre dem nicht so, müsste eine jahrzehnte lange Praxiserfahrung bei jedem Lehrer eine außerordentliche hohe diagnostische Kompetenz hervorrufen.

Hier liegt die Krux der neu geplanten Lehrerbildung: Angestrebt wird mit ihr eine verbesserte Praxis primär durch Verstärkung des Praxisbezuges und damit die Relativierung des Theoriebezuges. Nicht geht es um die Frage, wie die Distanz der Wissenschaft zur schulischen Praxis besser als bisher genutzt werden könnte, um zu beobachten, woran das System Schule krankt, welches mögliche Ursachen für das vergleichsweise schlechte Abschneiden deutscher Schüler bei der PISA-Studie und vor allem die hohe soziale Selektivität im deutschen Schulsystem sind. Statt zukünftige Lehrer in wissenschaftlichen, allen voran erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Denken zu schulen und an entsprechenden wissenschaftlichen Diskursen teilhaben zu lassen, orientieren sich die Maßnahmen letztlich an der gegebenen Praxis als dem Mittel, sie in ihren Defiziten zu überwinden. Die Erhöhung der zu absolvierenden Praktika auf vier (innerhalb einer Regelstudienzeit von sechs Semestern (!) des Lehramts an Grundschulen) und als Kehrseite dieser Maßnahme die Tendenz zu einer Entwissenschaftlichung des Studiums wirken letztlich nicht als Impuls zur Professionalisierung, sondern als ihre Schwächung. Auch wenn theoretisches Wissen allein noch keinen guten Pädagogen macht, so ist es als ein Grundlage professioneller Tätigkeiten unerlässlich⁴.

Die Größe »Praxisbezug« lässt sich in der Reform noch in einer weiteren Hinsicht als Kriterium für die Ausrichtung und Strukturierung von Ausbildungsinhalten und -angeboten ausweisen. Gerade das erziehungswissenschaftliche Studium müsse, so lautet eine zentrale Forderung, Forschung stärker mit »schulbezogener Entwicklungsarbeit« koordinieren (vgl. Expertengruppe »Lehrerbildung« 2002, S. 28). Die Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Fragen solle demnach nicht losgelöst von konkreter Schulwirklichkeit stattfinden, sondern sich möglichst direkt auf diese beziehen, was nicht nur darauf hinausläuft, Forschung auf Praxisprobleme zu beziehen, sondern zugleich Forschungslösungen für diese Probleme zu thematisieren und einzuüben. So fordere beispielsweise die wachsende Gewalt an Schulen »eine Ausweitung handlungs- und reflexionsorientierter Studienangebote im Bereich demokratischer Erziehung, insbesondere im Umgang mit Konflikten« (ebd., S. 9). Praxisbezug meint hier also die Verwendbarkeit universitärer Lerninhalte für die Zeit nach der Ausbildung. Weil Lehrer an Schulen angeblich mit zunehmender Gewalt konfrontiert werden, soll Studierenden bereits in der ersten Ausbildungsphase entsprechendes handlungsanleitendes Know-how zum Umgang mit körperlichen Auseinandersetzungen vermittelt werden. So ist unter der Rubrik »berufsspezifische Fähigkeiten und Techniken«, die den Empfehlungen zur Veränderung des erziehungswissenschaftlichen Studiums zugeordnet ist, von verschiedenen »Verhaltenstrainings« die Rede, die Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase durchlaufen sollen: genannt werden »Microteaching«, »Konfliktmanagement« zum Umgang mit aggressiven Schülern und »Mediationsverfahren« (vgl. ebd., S. 35).

Was jedoch haben Verhaltenstrainings innerhalb eines wissenschaftlichen Studiums zu suchen? Sind hiermit die »geeigneten erziehungswissenschaftlichen Inhalte« gemeint, die bereits im vorherigen Abschnitt angesprochen wurden? Wenn dem so ist, handelt es sich allerdings de facto nicht mehr um wissenschaftliche Inhalte, sondern um Inhalte irgendwelcher »Trainings-on-the-job«, die an der Universität keinen Platz haben sollten. Die Universität ist der Ort, an dem die Auseinandersetzung mit und die Herstellung von wissenschaftlichem Wissen stattzufinden hat. Für die Erziehungswissenschaft heißt das, dass Studierende lernen, sich noch frei vom praktischem Handlungsdruck reflexiv und kritisch mit den Bedingungen, Absichten und Grenzen pädagogischen Handelns zu beschäftigen. An der Universität geht es nicht um die Einübung von Verhaltensweisen für potenzielle Konfliktsituationen zukünftiger schulischer Praxis!

An den Vorschlägen zur Reform des Grundschulstudiums wird schließlich besonders pointiert deutlich, was gesteigerter Praxisbezug heißt und wohin er führen kann: Hier sollen unter der Maxime eines erhöhten Praxisbezugs vor allem fachwissenschaftliche Inhalte des Wahlfaches aus den Studienordnungen gestrichen werden, da sie sich im Wesentlichen auf Unterrichtsgegenstände des Sek. I-Bereiches bezögen und somit an der späteren Berufswirklichkeit vorbeigingen (vgl. ebd., S. 76). An die Stelle des Wahlfaches und der zwei Didaktikfächer sollen drei Unterrichtsfächer treten, die jeweils bis zur Klasse sechs aller Schulformen zu unterrichten sein werden. Gesteigerter Praxisbezug hätte für mich als Grundschullehrstudiesierende zur Folge, dass ich fachwissenschaftlich nur noch minimalistisch ausgebildet würde. Weil für das Lehramt an Grundschulen eine fachliche Qualifikation in den Unterrichtsfächern, die über das Niveau der sechsten Klasse hinausgeht, angeblich nicht von Nöten ist, und diese wohl mit dem Erwerb des Abiturs eines jeden Lehramtsstudierenden längst erreicht ist, werden die entsprechenden Studieninhalte zu Gunsten von fachdidaktischen und diagnostischen auf ein Minimum reduziert.

Die Formel vom Praxisbezug konkretisiert sich also mit der Erwartung dessen, was nach der Ausbildung in der Praxis als besonders dringlich erscheint und so als individuelle Ausrüstungsnotwendigkeit angesehen wird. Je weiter jedoch die Forderung nach direktem Praxisbezug und unmittelbarer Verwertbarkeit der Qualifikationen für eng definierte Zwecke getrieben wird, desto mehr drängt sich die Frage nach dem adäquaten Ort der Lehrerbildung auf. Stellt die Universität als Stätte wissenschaftlicher Forschung und Lehre überhaupt noch den richtigen institutionellen Rahmen für die mit dem Gesetz gemeinte Lehrerbildung, bzw. für den ersten Teil der Lehrerbildung, dar? Grundsätzlich gilt, dass »unter dem Diktat des neoliberalen Effektivitäts- und Verwertungszwangs, aber auch der Haushaltsengpässe« (Radtke 1999, S. 13) mehr und mehr Hochschulstudiengänge zu potenziellen Kandidaten für eine Verlagerung an die Fachhochschulen werden. Nachdem in der Geschichte der alten Bundesrepublik der Prozess der Verwissenschaftlichung und Eingliederung der Lehrerbildung in die Universität Anfang der 70er fast vollständig abgeschlossen war, steht nun wieder zur Debatte, ob die Lehrerausbildung für die Lehrämter aller Schulstufen an der Universität verbleiben solle. Die Denk- und Argumentationsweise des Gesetzes und die

ihm zu Grunde liegenden Empfehlungen legen eine Verlagerung gerade der Grundschullehrer*innenbildung an Pädagogische Hochschulen o. ä. Institutionen nahe. Das Gesetz sagt jedoch erstaunlicherweise, dass an der Grundschullehrer*innenbildung an Universitäten festzuhalten sei. Dazu heißt es in den Empfehlungen der Expertengruppe: »Die Verlagerung der Grundschullehrer*innenbildung an die Universitäten hat sich insgesamt bewährt. Von daher sollte Hessen den Überlegungen anderer Länder, diese Ausbildung wieder auszugliedern, nicht folgen« (Expertengruppe »Lehrerbildung« 2002, S. 76). Dem ist die Landesregierung gefolgt. Aber mit welcher Begründung? In welcher Hinsicht hat sich die Grundschullehrer*innenbildung an den Universitäten bewährt? Anhand welcher Kriterien und auf Grund welcher Messungen ist dies festgestellt worden? Und warum werden dann Maßnahmen angeraten, die dieser Einschätzung zuwider laufen und statt dessen exemplarisch für die Verfachhochschulisierung der Universität stehen?

An anderer Stelle heißt es zur universitären Lehrerbildung: »Die [...] Erwartung an eine akademische Lehrerbildung ist eine zweifache: Sie soll zum einen Lehrer*innen und Lehrer im Studium des Lehramts zum Berufsbeginn mit einem tragfähigen Grundfundus relevanter Kenntnisse ausstatten. Sie soll zum anderen Lehrer*innen und Lehrer zu einer Organisation eines eigenständigen lebenslangen Lernens motivieren und befähigen« (ebd., S. 13). Es fällt auf, dass hier im Zusammenhang mit akademischer Lehrerbildung von Wissenschaft, von der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Fragen und der Beteiligung an aktuellen wissenschaftlichen Diskussionen oder von wissenschaftlichem Arbeiten nicht mehr die Rede ist. Wenn es nur um die Vermittlung von »relevanten Kenntnissen« geht, so muss dies nicht durch ein wissenschaftliches Studium geschehen. Kenntnisse werden auch innerhalb einer Berufsausbildung vermittelt. Geht es innerhalb eines Studiums statt um die Vermittlung bzw. Aneignung von deklarativem Wissen – so hört sich die Formulierung »relevante Kenntnisse« an – nicht darum, kontroverse wissenschaftliche Diskussionen verfolgen zu lernen, dabei verschiedene Positionen kennen zu lernen, und sich eigenständig zu positionieren und entsprechend für oder gegen eine Position argumentieren zu lernen?

Auch mit der zweiten Erwartung, akademische Lehrerbildung solle zur Organisation eines eigenständigen Lernens motivieren und befähigen, ist nicht von wissenschaftlichem Arbeiten die Rede, sondern nur von eigenständigem Lernen. Das klingt wie ein Trost, dass für den Fall, dass es nicht zur Wissenschaft reicht und auch nicht zum Eintritt in den Schuldienst kommt, man mit dieser Schlüsselkompetenz sich lebenslang umorientieren könne.

Selbstständiges Lernen ist m.E. eine Fähigkeit, die jeder/jede Studierende aus dreizehn Jahren Schule mitbringen und nicht erst an der Universität erlernen, geschweige denn dazu motiviert werden sollte. Wie kommt man dazu, die zentrale Leistung der universitären Lehrerbildung in der Befähigung von und Motivation zu eigenständigem, lebenslangem Lernen zu sehen? Müssen Jura- oder Medizin-studierende auch zu eigenständigem Lernen motiviert und befähigt werden? Von jungen Erwachsenen, die sich für einen Studiengang entschieden haben, muss man annehmen können, dass sie selbstständig lernen können und eine Vorstellung davon haben, dass Lernen immer prozesshaftes Lernen ist. Wo das nicht der Fall ist, kann die Universität nur bedingt korrigierend einwirken. Sie ist aber am Ende, wenn das

zu ihrem primären Ziel erklärt wird. Wie die Studierenden ihr Lernen organisieren und wodurch sie motiviert werden, muss ihnen selbst überlassen bleiben. Allein wissenschaftliches Arbeiten muss erlernt und dazu muss angeleitet werden. Und genau dafür wäre die Universität da. Aber nicht daran knüpft die Reform an, sondern an den Praktika. Was hier zukünftig geschehen soll, verdient eine nähere Betrachtung.

III

Das neue Gesetz sieht – wie schon angedeutet wurde – vor, dass Lehramtsstudierende statt der bisherigen zwei (bzw. drei im Sonderschulbereich) demnächst insgesamt vier Praktika zu absolvieren haben.

(a) »Lehramtsstudenten müssen von Anfang an in die Schule. Dort werden sie schnell feststellen, ob das der richtige Beruf für sie ist«, argumentiert Wolff (HKM 2004a). Das erste, vierwöchige Orientierungspraktikum vor Studienbeginn soll dem Gesetzesentwurf zu Folge für die Studierenden aller Lehramtsstufen verpflichtend gemacht werden und der Erfahrung des Berufsfeldes und der Überprüfung der Berufentscheidung dienen⁵ (vgl. Hessisches Kultusministerium/Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (i. F. HKM/HMWK) 2004a, S. 14). Die Vorstellung, dass angehende Lehramtsstudierende auf Grund eines vierwöchigen Praktikums in einer Schule entscheiden können, ob der Lehrberuf »richtig« für sie sei, ist pures Wunschenken, das faktisch auf eine abschreckende Wirkung des Praktikums setzt. Sind dreizehn Jahre Schüldasein nicht ausreichend, um eine Vorstellung von der Institution Schule, ihren Strukturen und Arbeitsweisen sowie dem Berufsbild des Lehrers zu entwickeln? In der Regel kennen Studienanfänger die Schule, das heißt vor allem das Lehren, nur aus Schülerperspektive. Die dürfte erst einmal völlig ausreichen, um sich hypothetisch vorstellen zu können, was es bedeutet, auf der anderen Seite zu stehen. Mit dem Vorpraktikum soll wohl der Perspektivenwechsel vollzogen werden. Der aber setzte voraus, dass er auch praktisch erprobt wird, also durch Lehrtätigkeit. Schwer vorzustellen ist, wie ein angehender Lehramtsstudent aus seinem allerersten Unterrichtsversuch in einem Grundkurs seine Eignung oder das Gegenteil ableiten können soll. Wer seine Stunde etwa in einer Grundschule irgendwie erfolgreich bewältigt, mag sich ermutigt fühlen, aber damit ist weder der Perspektivenwechsel vollzogen, noch Eignung festgestellt. Wer an dieser Stunde scheitert, soll sich die frühe Gewissensfrage stellen, ob der Misserfolg zeige, besser etwas anderes zu versuchen? In beiden Fällen stellt das Praktikum keine Vorbereitung auf das Studium dar, sondern nur eine trügerische Versicherung oder eine ebenso trügerische Verunsicherung. Wenn selbst für die Schulpraktischen Studien bislang angenommen wurde, dass Aussagen über die Berufseignung eines Lehramtsstudierenden mit ihnen nicht begründet werden können, weil sie sich einer »diagnostischen Validität entziehen« (Expertengruppe »Lehrerbildung« 2002, S. 42), muss dies für ein Orientierungspraktikum vor Studienbeginn allemal gelten.

In den Empfehlungen der Expertengruppe lässt sich folgende Begründung für die Einführung eines Orientierungspraktikums finden. Dieses könne Lehramtsstudierenden

helfen, das »mitunter stark auf die Vermittlung von Fachwissen verengte Lehrerbild angehender Studierender und eine überwiegend fachlich ausgerichtete Studienmotivation für das beabsichtigte Studium zu erweitern« (ebd., S. 43).

Hier wird quasi »durch die Hintertür« versucht, auf die unterstellte Distanz von Lehramtsstudierenden zu ihrem Beruf korrigierend Einfluss zu nehmen. Die Einführung dieses Vorpraktikums soll dem Übergewicht der Fachwissenschaften im Studium entgegenarbeiten, das dazu führe, dass sich Studierende über ihre Fächer und nicht über ihr Berufsziel definieren. Statt das Übergewicht zu korrigieren und die grundwissenschaftlichen Studieninhalte verstärkend verpflichtend zu machen, um so eine Identifikation mit der Ausbildung zum Lehrer zu erleichtern, wird Praxis als Härtestes eingeführt.

(b) Zusätzlich zu dem Orientierungspraktikum haben alle Lehramtsstudierenden während ihres Studiums ein achtwöchiges Betriebspraktikum in einem Produktions-, Weiterverarbeitungs-, Handels- oder Dienstleistungsbetrieb zu absolvieren. Zur Begründung eines solchen Praktikums heißt es, dies solle die oft kritisierte Eindimensionalität der Lehreraufbahn (»von der Schule in die Schule«) relativieren (HKM/HMWK 2004b, S. 5). Was eben noch zur Gewissensprüfung eingeführt worden ist, erscheint nun als Ausdruck einer lehrertypischen *déformation professionnelle*. Lehrer kennen nur Schule, nicht aber das Leben, auf das sie die Schüler vorbereiten sollen! Es erscheint rätselhaft, wie daran ein Betriebspraktikum etwas ändern sollte. Acht Wochen lang irgendwo in einem Betrieb der

»freien« Wirtschaft gearbeitet zu haben, kann nur ein Allgemeines nach sich ziehen: die Erfahrung der Arbeit. Inwiefern kann sie die Ausbildung professioneller Fähigkeiten und eines professionellen Selbstverständnisses als zukünftiger Lehrer fördern? Dass man auch hier die Tugenden pflegt, die in der Welt der Arbeit abverlangt werden? Im Kern ist dieses Praktikum durch ein Ressentiment gegenüber dem Lehrberuf bestimmt: dort wird über alles geredet ohne Primärerfahrungen, also verantwortungslos und inkompetent. Dass eine konservative Landesregierung die angehenden Lehrer »in die Produktion« schickt, damit sie dort das wirkliche Leben kennen lernen, ist nicht ohne satirischen Wert.

Genauso wenig wie einem Mediziner oder Juristen Eindimensionalität in der Ausrichtung seiner Berufslaufbahn vorgeworfen wird und werden kann, weil sie sich mit medizinischen bzw. juristischen Inhalten beschäftigen, sollte Lehrern eine Fixierung auf das Berufsfeld Schule vorgehalten werden. Dass das ihnen und nur ihnen widerfährt, belegt das Ressentiment.

Die sozialen Hintergründe der Schüler sind zu komplex und ihre ist Vielfalt zu groß, als dass sie sich in die Form eines achtwöchigen Betriebspraktikums pressen ließen.

(c) Die Schulpraktischen Studien sollen nach den Empfehlungen der Expertengruppe zum »integrierenden Kern der Lehrerausbildung« (Expertengruppe »Lehrerbildung« 2002, S. 8) ausgebaut werden. Indem sie Elemente wissenschaftlicher Analyse und unterrichtlicher Praxis miteinander verbinden, sollen sie erstens dazu dienen, »Schule als zukünftiges Arbeitsfeld zu analysieren« und zweitens »im künftigen Arbeitsfeld Schule Erfahrungswissen zum Bewältigen des Alltags zu sammeln« (ebd.). In den weiteren Ausführungen heißt es zum zweiten Punkt, die Schulpraktischen Studien »im Sinne einer zu erprobenden Praxis« zielten darauf, ihre Bewältigung mit zunehmender Selbstständigkeit zu erlernen (vgl. ebd., S. 19). Doch weder das Sammeln von pädagogischem Erfahrungswissen, noch die selbstständige Bewältigung von schulischem Alltag kann m.E. Inhalt der universitären Lehrerbildung sein. Beides kann für die zweite Ausbildungsphase zutreffen: Im Referendariat geht es tatsächlich darum, praktisches Erfahrungswissen zu sammeln und pädagogische Alltagssituationen bewältigen zu lernen. Dagegen ist es nicht Inhalt und Aufgabe einer wissenschaftlichen Ausbildung, Studierenden durch Praktika die Möglichkeit zu geben, Erfahrungswissen zu erwerben, das auf die Praxis des späteren Berufsfeldes und dessen Bewältigung abzielt.

Die Experten hatten noch festgestellt, dass das Nebeneinander von Praxis und Wissenschaft einen unfruchtbaren Traditionsrest darstellt und nach einer strategischen Integration gesucht, die die Schulpraktika ins Zentrum der Studien zu stellen vermag. Aber es wird versäumt zu fragen, wie anders, als es bislang in der Ausbildung geschieht, die Schulpraktischen Studien zu organisieren wären. Gegenwärtig betreuen in die Hochschule abgeordnete Lehrer die Praktikanten, Lehrer bilden also angehende Lehrer aus. Das aber verstärkt das Nebeneinander. Dass der Gesetzgeber keine Lösung des Problems anbietet, hängt wohl damit zusammen, dass er zum einen der Fähigkeit der Hochschullehrer misstraut, Praktika zu betreuen und zum anderen der Vorbildfunktion der erfahrenen Lehrer vertraut. Freilich schließt das Gesetz nicht aus, Schulpraktische Studien so zu organisieren, dass sie in eine wissenschaftliche Kasuistik über Probleme des Lehrens und Lernens münden, die die Praktika aufgeworfen haben. Aufgabe der Universität wäre es in diesem Falle, die in den Praktika erlebte Praxis als Material zu begreifen, an dem sich die Erklärungskraft des theoretisch-wissenschaftlichen Wissens sowie die Erschließungskraft der wissenschaftlichen Methoden der Erkenntnisgewinnung zu bewähren haben.

Wissenschaftliche Bildung ist deshalb so unerlässlich und in der ersten Phase der Vorbereitung auf eine professionelle Tätigkeit zu erwerben, weil angehende Lehrer

jenseits ihrer Praxiserfahrung »nichts sehen, nicht unterscheiden und dann auch nicht entscheiden können; sie brauchen Theorien, weil sie sonst nicht wissen, warum sie etwas sehen und etwas anderes nicht« (Radtke 1999, S. 18). Jeder pädagogischen Handlung geht eine Beobachtung voraus, die wiederum auf Unterscheidungen beruht. Durch den Vorgang des Unterscheidens wird Relevantes von Irrelevantem getrennt. Dazu bedarf es Theorien, die über den Zusammenhang von Symptomen und Ursachen, Verhaltensweisen und Verhaltensursachen, Lernproblemen und Entwicklungsstufen aufklären. Das Wissen über diese Zusammenhänge, die selbstreflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Unterscheidungen und dahinter stehenden Theorien sowie die kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Theorieangeboten bewahrt vor Stereotypisierung und Verdinglichung, denn je mehr und differenzierter Wissen verfügbar ist, desto reichhaltiger und reflektierter können Deutungen vorgefundener Probleme sein (ebd., S. 18f). Eine Einübung in Sichtweisen, die in einer bestimmten Berufskultur vorherrschen und leicht zu einer »Harmonie der Täuschungen« führen kann, ist nicht Aufgabe wissenschaftlicher Bildung. Diese darf nicht von praktischen Erfahrungen oder Bedürfnissen der Praxis ausgehen oder gar geleitet werden. So sollte man an der Universität, auch innerhalb der Schulpraktischen Studien, nicht das vorweg nehmen, was mit der Befähigung von situativem Fallverstehen im Referendariat seinen Platz hat. Doch genau dies wird in den Ausführungen der Empfehlung zu den Schulpraktischen Studien immer wieder nahe gelegt. Die Tendenz, die erste Ausbildungsphase mit Inhalten zu füllen, die der zweiten vorbehalten sind, zieht sich wie ein roter Faden durch die Empfehlungen.

Unter der Überschrift »Produktorientierung Schulpraktischer Studien« heißt es in einer weiteren Bestimmung der Expertengruppe zu den Schulpraktischen Studien: Diese »sollten mehr als bisher produktorientiert konzipiert sein. Die Erfahrungsgewinnung für Praktikanten allein ist nicht hinreichender Zweck, um das System Schule bei laufendem Betrieb in Anspruch zu nehmen, Schulpraktische Studien sollten nach Möglichkeit auch zur Schulentwicklung beitragen« (ebd., S. 20). Weiter wird vorgeschlagen, dass Schulpraktische Studien zur Entwicklung schuleigener Einrichtungen beitragen sollen, etwa einer Lernwerkstatt, um so die Arbeitsbelastungen ausgeglichener zu gestalten. In dieser Argumentation werden die Schulpraktischen Studien, so groß ihre Bedeutung für die Lehrerbildung zuvor auch eingeschätzt wurde, nun für die Entlastung der schulischen Praxis verzweckt. Die Erfahrungsgewinnung der Studierenden reicht anscheinend nicht aus, um sie zu legitimieren. Nun wird erwartet, dass die Praktikanten ihrerseits »innovative Ideen in die Schule hereintragen und damit einen Beitrag zur Schulentwicklung leisten« (ebd., S. 21). Es fällt schwer, sich des Eindrucks zu erwehren, dass versucht wird, wieder »durch die Hintertür« der Veränderung der Lehrerbildung die Bedingungen einer überlasteten Schulpraxis zu verbessern, indem man Studierende in ihren Schulpraktischen Studien als unbezahlte Arbeitskräfte gebraucht. Statt die Bedingungen der Praxis durch mehr oder einfach nur ausreichendes Personal zu verbessern, will man durch die Umstrukturierung der Schulpraktischen Studien Studierende nutzen, einen Beitrag zur Schulentwicklung zu leisten und gibt diese Entwicklung durch entsprechende rhetorische Formeln wie: »Schulpraktische Studien werden zum Ausgangspunkt für

Innovation in der Lehrerbildung« (ebd., S. 18) als besonders zukunftsorientiert aus. Dies ist in meinen Augen die Spitze dessen, was Frank-Olaf Radtke als »neoliberalen Effektivitäts- und Verwertungszwang« (Radtke 1999, S. 13) nennt, unter dessen Diktat bildungspolitische Diskussionen derzeit geführt werden.

IV

»Wir setzen auf eine Lehrerbildung, die sich stärker denn je an den Bedürfnissen der Schule orientiert« (HKM 2004a). Diese Aussage der hessischen Kultusministerin spiegelt die leitende Grundidee des Gesetzesentwurfs wider, der die (Unterrichts-) Qualität an hessischen Schulen sichern soll. Vorgelegt wird mit dem Gesetzesentwurf ein Vorschlag zur Reorganisation des Studiums, seiner Struktur und seinen Inhalten, der von Fragen nach dem Bedarf der Schulen her konzipiert ist. Dies geschieht, ohne das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung ausreichend zu explizieren, ohne grundsätzlich geklärt, bzw. zunächst überhaupt gefragt und diskutiert zu haben, was ein universitäres, d.h. wissenschaftliches Studium im Rahmen der Lehrerbildung leisten kann. Gedacht wird in diesem Gesetzesentwurf von dem aus, was »hinten bei rauskommen soll«. Damit stellt das Gesetzesvorhaben ein Beispiel dafür dar, wie neo-liberales Wirtschaftsdenken, das an den Kriterien von Effektivität, Rationalität und Output ausgerichtet ist, sich auch im Bereich der Bildung(-spolitik) etabliert. Diese Denkweise macht sich nicht zuletzt an dem Sprachstil bemerkbar, in dem das Gesetz verfasst ist: Da ist von der »Optimierung der Ausbildungskapazität« (Expertengruppe »Lehrerbildung« 2002, S. 6) die Rede, von »Produktorientierung« und »Innovationspotential« (ebd., S. 20) sowie von einer »effizienten, an Qualitätssteigerung orientierten Verschränkung von Modulen zum Qualifikationserwerb« (ebd., S. 86). Besonders wird das Effektivitätsdenken an der grundlegenden Frage deutlich, die die Umstrukturierung des erziehungswissenschaftlichen Studiums leitet: »... wie können diese [geeigneten erziehungswissenschaftlichen Inhalte; JE] komprimiert und aufeinander aufbauend am effektivsten vermittelt und geprüft werden« (ebd., S. 29)?

Unterlegt ist dem Entwurf die Vorstellung, dass die Inhalte dessen, was an der Universität im Rahmen der ersten Ausbildungsphase gelernt wird, die Praxis anzuleiten, ja zu verbessern hat. Dabei meint ein verbessertes Studium die direkte Aufnahme praxisrelevanter Themen, Fragestellungen und Probleme, denn »Wissenserwerb soll grundlegend mit Berufsbefähigung einhergehen« (ebd., S. 90). Der Effekt ist eine Verquickung von Theorie und Praxis, die zu einem »Prozess der gegenseitigen Befruchtung« beitragen soll (ebd., S. 28).

Von der Annahme eines Austauschs und wechselseitigen Profitierens von Theorie und Praxis ist auch die Handlungsforschung der 70er Jahre ausgegangen. In der Absicht entstanden, Theoretiker und Praktiker am Prozess der Veränderung sozialer Praxis und der Lösung sozialer Probleme gleichermaßen zu beteiligen, ist sie jedoch letztlich auf Grund der Strukturdivergenz der verschiedenen Sichtweisen und deren unvereinbaren Diskrepanz grandios gescheitert. Nicht zuletzt auf Grund dieser Erfah-

rungen ist das Modell der gegenseitigen Befruchtung von Theorie und Praxis kritisch zu hinterfragen. Dagegen ist m.E. nach die Trennung von Theorie und Praxis, wie sie in der Struktur der Lehrerbildung durch die Trennung in zwei Phasen ja bereits angelegt ist, stark zu machen. Nach Adorno wird das »unendlich Fortschrittliche der Trennung von Theorie und Praxis«, das sich der einfachen Bekräftigung des bestehenden Status quo bzw. den von außen vorgegebenen Richtungsweisungen widersetzt, gerade dann wirksam, wenn die Theorie, statt die Beobachtungsperspektive der Praxis einfach nur zu übernehmen, dieser alternative Beobachtungsweisen entgegengesetzt. Wissenschaft, in soziologisch-systemtheoretischer Perspektive verstanden als »Beobachterin zweiten Grades«, kommt die Aufgabe zu, andere Systeme (»Beobachter ersten Grades«) zu beobachten und zum Gegenstand theoretischer Reflexion und Auseinandersetzung zu machen (vgl. Radtke 2004). Die Vorgaben, unter denen Wissenschaft beobachtet, sollten sich dabei nicht an Fragen nach ihrem direkten Nutzen und ihrer Verwendbarkeit für die Praxis orientieren. Statt Praxis zu reproduzieren, sollte Theorie sie reflektieren, wobei in Kauf zu nehmen ist, dass sie diese möglicherweise irritiert. Doch erst durch Irritation entsteht eine produktive Kraft, aus der heraus sich eine Veränderung und Verbesserung bestehender Praxis langfristig entwickeln kann. Folglich wird erst aus der Unabhängigkeit der Theorie und ihrer Distanz zur Praxis die »Innovationskraft« erzeugt werden, von der im Gesetz die Rede ist.

LITERATUR

- Bartsch, Matthias: Opposition prophezeit Lehrermangel, in: Frankfurter Rundschau vom 18.05.2004, S. 36.
- Oelkers, Jürgen: Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung, in: Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität: Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Dokumentation des Tages der Lehrerbildung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main 1999, S. 66-81.
- Radtke, Frank-Olaf: Anstelle einer Einleitung: Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Neue Argumente in der Lehrerbildungsdiskussion?, in: Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität: Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Dokumentation des Tages der Lehrerbildung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main 1999, S. 11-25.
- Radtke, Frank-Olaf: Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung, unveröffentlichtes Manuskript; erscheint 2004 in: Koch-Priebe, B. (Hrsg.).
- Schwarz, Paul: Den Dreh raus. Die Universität Landau vermittelt angehenden Lehrern Praxisnähe, in: Frankfurter Rundschau vom 30.11.2004, Frankfurt am Main 2004, S. 24.
- Tornau, J./Coordes, G./Irle, K.: Kritik an Reform der Lehrerausbildung, in: Frankfurter Rundschau vom 21.06.2004, S. 28.

INTERNETADRESSEN

- Expertengruppe »Lehrerbildung« des Hessischen Kultusministeriums und des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst: Empfehlungen zur Aktualisierung der Lehrerbildung in Hessen, 2002.
URL: <http://www.kultusministerium-hessen.de>, [abgerufen am: 05.06.2004].
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2004a): Lehrerbildung erhält mehr Praxis und starke Stellung an den Universitäten. Pressemeldung vom 17.02.2004.
URL: <http://www.kultusministerium.hessen.de/NewsnPress>, [abgerufen am: 19.05.2004].
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2004b): Wolff: »Neue Grundlagen der Lehrerbildung und gesicherte Schulbildung in ganz Hessen.« Pressemeldung vom 08.06.2004.
URL: <http://www.kultusministerium.hessen.de/NewsnPress>, [abgerufen am: 12.06.2004].
- Hessisches Kultusministerium/Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2004a): Entwurf für ein Drittes Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen.
URL: <http://www.kultusministerium-hessen.de>, [abgerufen am: 05.06.2004].
- Hessisches Kultusministerium/Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2004b): Begründung zum Entwurf für ein Drittes Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen.
URL: <http://www.kultusministerium-hessen.de>, [abgerufen am: 05.06.2004].
- Zentrum für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main: Stellungnahme zum Dritten Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen, 2004.
URL: <http://www.uni-frankfurt.de/zlf>, [abgerufen am: 05.06.2004].

ANMERKUNGEN

- 1 Auch wenn im Folgenden der Einfachheit halber nur die männliche Form benutzt wird, ist die weibliche jedoch immer mitgemeint und jeweils mitzudenken.
- 2 Ende November 2004 wurde das »Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen« vom hessischen Landtag beschlossen und tritt am 1. Januar 2005 in Kraft. Da diese Arbeit vor der Verabschiedung des Gesetzes entstanden ist, ist im Folgenden nur von einem »Gesetzesentwurf« die Rede. Da das verabschiedete Gesetz an keiner der hier analysierten Stellen vom Entwurf abweicht, sind beide gemeint.
- 3 Dieser ist erreicht, wenn alle Lehramtsstudienanfänger der Universität Landau im Rahmen eines so genannten »Beibringbasars« unter der Vorgabe besonderer Fortschrittlichkeit lernen, »wie man eine Kuh melkt, einen Fahrradschlauch flickt, sich ein paar Brocken Schwedisch aneignet, eine Flasche Bier mit dem Feuerzeug öffnet oder Limbo zu tanzen« (Schwarz 2004).
- 4 Ich begreife Professionalität in Anlehnung an Radtke (1999), dessen Verständnis an Oevermann angelehnt ist, als Zusammenspiel von wissenschaftlichen Kompetenzen, d.h. dem wissenschaftlichen Verständnis von Theorien und den Verfahren ihrer Konstruktion auf der einen und hermeneutischer Kompetenz, d.h. des individuellen Fallverstehens auf der anderen Seite.
- 5 Im verabschiedeten Gesetz fällt diese Begründung des Orientierungspraktikums wie auch eine Begründung des Betriebspraktikums vollständig weg.
- 6 Vgl. hierzu die Zahlen des Zuweisungserlasses vom Mai diesen Jahres, demzufolge zum Schuljahresbeginn 2004/2005 hessenweit rund 2200 Lehrer fehlen werden (vgl. Bartsch 2004, S. 28).