

J. Forneck, Hermann

Doppelter Bezug von pädagogischer Theorie und Praxis als zentrales Professionalisierungsziel

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2015) 3, S. 345-355



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

J. Forneck, Hermann: Doppelter Bezug von pädagogischer Theorie und Praxis als zentrales Professionalisierungsziel - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2015) 3, S. 345-355 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139071

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Doppelter Bezug von pädagogischer Theorie und Praxis als zentrales Professionalisierungsziel¹

Hermann J. Forneck

Zusammenfassung Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts taucht die Metapher einer «praxisfernen Theoretisierung» bei Reformen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als antireformistischer Reflex auf. Sie durchzieht deren Professionalisierungsgeschichte bis heute und wird periodisch skandalisierend aktualisiert, um eine engere Ausrichtung der «Ausbildung» auf Praxis zu fordern. Ich möchte im Folgenden einer doppelten Fragestellung nachgehen. Einerseits möchte ich fragen, ob es eine solche Vermittlung von Theorie und Praxis überhaupt geben kann. Andererseits möchte ich den eigentlichen Ort der Kritik an der Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bestimmen. Es wird sich dabei zeigen, dass man sich einerseits mit der Denkfigur der Vermittlung von Theorie und Praxis eine Reihe von Problemen einhandelt und dass andererseits die Kritik der antireformistischen Reaktion nicht eigentlich auf dieses Verhältnis zielt. Abschliessend entwickle ich eine professionstheoretische Perspektive der Einübung eines doppelten Bezugs von Theorie auf Praxis und vice versa.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Theorie-Praxis-Relation – Professionalisierung

On the Double Relationship between Educational Theory and Practice as a Central Aim of Professionalization

Abstract From the middle of the 19th century onwards, the metaphor of «impractical theorization» has accompanied reforms of teacher education as a persistent mark of an anti-reformist reflex, pervading the history of the professionalization of teacher education until today. From time to time, this issue is brought up anew when it comes to intense calls for a closer alignment of «academic education» with practice. In what follows, I would like to pursue a twofold question. On the one hand, I would like to ask whether mediation between theory and practice is possible at all. On the other hand, I would like to focus the actual locus of the criticism raised against the development of teacher education. As a result it will turn out that, first, by invoking the idea of the mediation between theory and practice a lot of problems arise, and that, second, anti-reformist criticism is not in fact aimed at this relationship. Finally, I shall develop a profession-related/institutional theory perspective on how to rehearse the double relationship between theory and practice and vice versa.

Keywords teacher education – theory-practice relationship – professionalization

¹ Der Text ist eine überarbeitete Version von Prof. Dr. Hermann J. Fornecks Abschiedsvorlesung im Juni 2015.

1 Die Vermittlung von Theorie und Praxis

Historisch lassen sich eine fast ungeheuerliche Vielfalt, theoretische Disparatheit und Vielschichtigkeit in Bezug auf das Verhältnis von (pädagogischer) Theorie und Praxis feststellen (Neuweg, 2004, S. 74–82).² Ich werde im Folgenden aus systematischen Überlegungen vier grundlegende Probleme einer Vermittlung von Theorie und Praxis skizzieren.

Problem I: Keine einfache Subsumption der Wirklichkeit unter eine Regel

Kant (1992) verweist darauf, dass bei der Anwendung einer Regel, der eine Gesetzmässigkeit zugrunde liege, das Problem auftauche, wie denn bestimmt werden könne, ob das, was situativ, also konkret, der Fall sei, auch unter diese Regel falle. Ist der Schüler, der in der vierten Reihe immer in seinen Utensilien kramt, dabei vor sich hin redet, dem Unterricht vermutlich nicht folgend, ein störender Schüler – oder nicht? Um das Problem der Anwendung einer Theorie in der Praxis zu lösen, hielt Kant ein Bindeglied zwischen Theorie und Praxis für unablässig. Wahl hat dazu in den 1980er-Jahren eine interessante empirische Untersuchung durchgeführt:

Lässt man Lehrer z.B. definieren, was sie unter einer unterrichtlichen «Störung», einer «Aggression», einer «guten Schülerantwort» oder einer «ironischen Bemerkung» verstehen, so erhält man nach einigem Zögern oder längerem Überlegen Antworten, die einen bestimmten Ausschnitt des Begriffes beschreiben. Dass viele Bestimmungsstücke fehlen, merkt man, wenn man die Umkehrprobe macht, also dem Lehrer Verhaltensbeschreibungen vorgibt, die alle vom Lehrer im Definitionsversuch genannten Merkmale enthalten, von ihm aber trotzdem nicht in jedem Fall als «Störung» usw. empfunden werden. (Wahl, 1981, S. 58)

Erfolgreiche, erfahrene Lehrpersonen wenden also nicht einfach Wissen und Regeln an, sondern entscheiden höchst situativ und kontextualisiert. Sie können, um das Beispiel weiterzuführen, das Verhalten des Schülers in der vierten Reihe im Kontext einer Klasse, die Aufmerksamkeitsschwierigkeiten hat, als «störend» klassifizieren und ahnden und in einer Klasse, die dem Unterricht ruhig folgt, als disziplinarisch unproblematisch einschätzen und dieses Verhalten zulassen. Diese Fähigkeit nannte Kant «Urteilkraft», ein natürliches Vermögen, welches Menschen überhaupt dazu befähigt, von der Theorie zum praktischen Handeln zu kommen. Systematisch impliziert Kants Subsumptionsargument, dass sich aus wissenschaftlichem Wissen nicht unmittelbar Praxis ableiten lässt.

Problem II: Keine vollständige theoretische Erfassung der Wirklichkeit

Der etwa 50 Jahre jüngere Philosoph und Pädagoge Herbart, Nachfolger auf Kants Lehrstuhl in Königsberg, verweist auf eine weitere Problematik des Verhältnisses pädagogischer Theorie und Praxis. Diese lässt sich nicht einfach aussetzen, nur weil es

² Walter Herzog hat an der Universität Bern Ende 2014 seine Abschiedsvorlesung zum gleichen Thema gehalten. Diese Ausführungen können daher auch als eine Auseinandersetzung mit Walter Herzog verstanden werden.

zu bestimmten Fragen noch keine Theorie, keine Forschungsergebnisse und keine didaktischen Konzepte, Materialien etc. gibt. Das ist nun nicht, wie Herbart meinte, ein historisches, sondern ein grundlegendes bzw. systematisches Problem. Es kann aus prinzipiellen erkenntnistheoretischen Gründen keine gänzliche theoretische Erfassung der Praxis geben, weil dann die Welt vollständig determiniert sein müsste und wir seit dem Entstehen der Chaostheorie wissen, dass selbst bei deterministischen Ausgangsbedingungen gleichwohl eine nicht berechenbare Dynamik entsteht. Für die Leerstellen, die Theorie notwendigerweise hinterlässt, führt Herbart (1964) den pädagogischen Takt ein.

Der pädagogische Takt ist ein «Mittelglied» zwischen Theorie und Praxis und die Fähigkeit zum pädagogischen Takt entscheidet, «ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher sein werde» (Herbart, 1957, S. 149), und er meint damit sowohl eine Lehrkompetenz, die den Schülerinnen und Schülern Respekt und Wohlwollen entgegenbringt, als auch eine Haltung, in der die eigene Erfahrung infrage gestellt wird. Beide professionellen Eigenschaften dienen bei Herbart dazu, professionelles Fehlverhalten aufgrund fehlenden wissenschaftlichen Wissens zu minimieren. Im Kontext der hier zu verfolgenden Argumentation bleibt das grundlegende Problem, dass neben dem wissenschaftlichen Wissen zusätzlich eine Einstellung zum professionellen Handeln hinzutreten muss, womit es keine einfache Vermittlung von Theorie und Praxis geben kann.

Problem III: Subjekte, Interaktion und Unplanbarkeit

Herbart weist weiter auf eine grundlegende Spezifität pädagogischer Berufe hin. Diese hätten immer Individualität zu ihrem Gegenstand und diese lasse sich nicht unter das notwendig Allgemeine einer Theorie subsumieren. Theorie lässt sich folglich in pädagogischen Kontexten nicht anwenden, ohne das Pädagogische ausser Kraft zu setzen (Herbart, 1991, S. 221–228). Dies, weil wir es mit Menschen zu tun haben, und diesen kommen Subjektivität, Eigensinn und Einmaligkeit zu – Einmaligkeit ist nicht theoretisierbar. Dies heisst nun weiter, dass in pädagogischen Situationen – z.B. wenn die Lehrperson eine Arbeitsanweisung gibt und die Schülerinnen und Schüler sie ausführen – über den unmittelbaren Schein hinaus reale Interaktionen stattfinden, die immer mehr sind als blosser Ausführungen z.B. von Arbeitsanweisungen. Interaktionen sind nie vollständig berechenbar. Pädagogisches Handeln hat es mit dem grundlegenden Faktum der Gleichzeitigkeit von Planbarkeit und Unplanbarkeit zu tun. Die Unplanbarkeit pädagogischen Geschehens ist nicht suspendierbar, weshalb professionelles pädagogisches Handeln Kontingenz geradezu offenhalten muss (Winkler, 2006, S. 129).

Problem IV: Unbestimmbare Vermittlung als Kern der Professionsaufgabe

Eine der wesentlichen Leistungen des liberalen Bürgertums des 19. Jahrhunderts besteht darin, dass es in einer historischen Anstrengung durch die Schaffung eines allgemeinen öffentlichen Bildungssystems einer Bildungsidee zum Durchbruch verholfen hat, indem ein atemberaubender Gegensatz gedacht wird: Bildung soll Menschen zugleich

allgemeiner (determinierter) als auch individueller (freier) machen. Das ist der Kern des allgemeinen Bildungswesens, dass junge Menschen sich in einer bestimmten Art die Welt aneignen, damit sie als Subjekte die Welt gestalten können. Lehrerinnen und Lehrer in öffentlichen Bildungsinstitutionen haben folglich die professionelle Aufgabe, die Ansprüche des je individuellen Kindes und die gesellschaftlichen Normansprüche (bestimmte Niveaus von Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten) miteinander zu vermitteln. Diese Funktion des Bildungssystems verbietet geradezu eine einfache Vorstellung der Wissensanwendung in der Praxis, weil im Kern der professionellen Praxis Unschärfe, nicht vorgängig Bestimmbares steht, nämlich die Vermittlung eines Einmaligen, theoretisch nicht Bestimmbaren mit definierbaren gesellschaftlichen Regelungsansprüchen.

Diese vier grundlegenden Probleme eines Theorie-Praxis-Bezugs lassen nur einen Schluss zu: Eine einfache bzw. lineare Vermittlung von Theorie und Praxis im Sinne einer Anwendung erworbenen Wissens in der Praxis kann es in pädagogischen Kontexten nicht geben. Diese erkenntnistheoretische Bewusstheit führt allerdings in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zu einer problematischen Bestimmung der Funktion von Wissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Neuweg (2015) z.B. hat vor Kurzem auf dem internationalen Kongress «Lernen in der Praxis» formuliert: «Wissen wollen, wie die Dinge wirklich sind – das ist keine schlechte Voraussetzung dafür, dass einer sich immer wieder auf den Weg macht, Schemata zu verflüssigen. Für den Aufbau dieser Haltung fällt mir kein besserer Ort ein als die Universität.» Schlömerkemper (2001, S. 29) resümiert in einem Artikel zur Alltagstauglichkeit pädagogischer Theorie: «Es gibt angesichts der komplexen Aufgaben und Probleme kein wirklich hilfreiches *anwendungsbereites* Wissen.» Hedtke (2007, S. 79) kommt in einer sehr differenzierten Analyse zu dem Ergebnis, Hochschulen sollten statt Praxis das genaue Gegenteil verfolgen: «Statt das wissenschaftliche Studium enger mit praktischem Handeln der Lehramtsstudierenden in Schulen zu verbinden, sollte es darauf setzen, die soziale Praktik Schule zum Feld wissenschaftlicher Forschung zu machen, an der die Studierenden partizipieren.» Solche Aussagen tendieren zu einer Entwertung spezifischen, also lehrerinnen- und lehrerdisziplinären wissenschaftlichen Wissens und zielen auf einen allgemeinen, unspezifischen intellektuellen Habitus, der für viele Berufe Gültigkeit besitzt. Das scheint mir keine angemessene Bestimmung der Funktion lehrerbildungsrelevanter Wissenschaftsdisziplinen für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern zu sein.

2 Die Implosion: Meisterlehre

Einer Denkbewegung, in der das Verhältnis von Theorie und Praxis aufgelöst zu sein scheint, verdankt sich das Konzept der sogenannten Meisterlehre. Dazu muss man gute Lehrerinnen und Lehrer (die Frage bleibt hier natürlich unbeantwortet, was gute Lehrpersonen sind und wer dies definiert) in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung transferieren. Diese geben narrativ ihr berufliches Professionswissen in Form einer Lehre, in

der Theorie und Praxis als ein Amalgam verschmolzen sind, weiter. Die Lehrlinge verinnerlichen dieses Amalgam. Wenn im gegenwärtigen öffentlichen Raum, also in bestimmten Presseorganen, in parlamentarischen Vorstößen und in bestimmten Antworten auf diese Vorstöße, auf die Vorstellung eines unmittelbaren Bezugs von Theorie auf Praxis rekurriert wird, dann folgt dies einer historisch-kulturellen, jahrhundertealten Tradition, der Vorstellung einer unmittelbar mit dem Handeln verbundenen personalen Wissensproduktion, die sich im Meister manifestiert und die man sich über eine Meisterlehre aneignet und in der «Theorie und Praxis» bereits vermittelt sind.

Wenn das Verhältnis von Theorie und Praxis so problematisch ist, wie ich es eben skizziert habe, warum ist dann diese Meisterlehre keine Option? Tatsächlich findet in diesem Konzept der Meisterlehre keine Vermittlung von Theorie und Praxis statt, sondern die Profession wird mit dem Resultat einer immer individuellen und subjektiven Vermittlungsleistung konfrontiert. Wenn man die Forderung nach einer Unmittelbarkeit des pädagogischen Handelns gegen die gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurse und ihre Wissensbestände zur Geltung bringt, dann können nur subjektive, an einzelne Personen gebundene und verinselte Theorie-Praxis-Lehren entstehen, die ihre eigenen, immer an das Subjekt und seine individuellen Erfahrungen gebundenen «Wahrheiten» entstehen lassen. Es entsteht keine für die Profession relevante gemeinsame, intersubjektiv geteilte Disziplin, kein methodisch kontrolliertes Wissen, keine gemeinsame Begrifflichkeit, keine begrifflich vermittelte gemeinsame Sicht auf Unterricht und Schule, keine kontinuierliche Entwicklung der professionsrelevanten Disziplinen. Es kommt zu einer Entkopplung vom internationalen Diskurs, die in der Schweiz über das bereits bestehende Mass deutlich hinausgehen dürfte. Im Kern orientiert sich das Konzept einer Meisterlehre an der Vorstellung eines unmittelbaren natürlichen Verstehens von pädagogischer Praxis.

3 Illusion des unmittelbaren Verstehens pädagogischer Praxis

Vorstellungen von einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Meisterlehre haben nicht Abschied von der *Illusion des unmittelbaren Verstehens* (Pierre Bourdieu) genommen. In dieser Illusion wird Erziehung als vornehmlich natürliches Faktum verstanden, wobei unmittelbares, alltägliches Verstehen und Handeln zum Erfolg führt. Folgt man nun Bourdieus (1979, S. 152) Praxistheorie, dann setzt das unmittelbare *Verstehen* «ein unbewusstes Verfahren der Entschlüsselung voraus, dem nur dort voller Erfolg beschieden ist, ... [wo] die Verschlüsselung als Transformation eines Sinns in eine Praxis ... mit dem symmetrischen Verfahren der Entschlüsselung zusammenfällt». Das Verhalten des eingangs erwähnten Schülers könnte nun eine Vielzahl von Sinnhorizonten eröffnen, die alle wiederum eine Tiefendimension haben dürften: Er könnte tatsächlich die Autorität des Lehrers infrage stellen wollen. Dann wäre aber zu fragen, warum er dies tun möchte. Handelt es sich um die Reaktion auf ein Gefühl der Nichtbeachtung, der Nichtwertschätzung und sind diesem Gefühl reale Interaktionen vorausgegangen? Und

wenn diese nicht vorausgegangen sind, welche Gründe könnte das hier angenommene Gefühl dann haben? Nehmen wir einmal das Gegenteil an: Der Schüler will gar nicht stören, sondern er ist durch den unterrichtlichen Prozess und seine Anforderungen nicht angemessen gefordert. Ist er unter- oder überfordert? Oder ist seine Ambiguitätstoleranz – das ist jene Fähigkeit, nicht eineindeutige Situationen auszuhalten und sich darin angemessen zu verhalten – unterentwickelt? Entsteht die Vieldeutigkeit der unterrichtlichen Situation durch ein mehrdeutiges Verhalten der Lehrperson? Oder handelt es sich um interkulturelle Wahrnehmungsdifferenzen? Oder handelt es sich um eine entwicklungspsychologische Verstärkung eines Persönlichkeitsproblems dieses adoleszenten Schülers? Gelingt es Lehrpersonen nicht, diese Verstehensleistungen situativ und zugleich bei einer Vielzahl von Schülerinnen und Schülern zu leisten, dann «ist dagegen partielles oder gar totales Missverständnis die Regel, führt die Illusion unmittelbaren Verstehens zu illusionärem Verstehen» (Bourdieu, 1979, S. 153; Mader, 1976, S. 699 ff.).

Die Option des unmittelbaren Verstehens als Kern der professionellen Tätigkeit ist auch deshalb keine Option mehr,³ weil sich der gesellschaftliche Wertehorizont und die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen in den letzten 50 Jahren dramatisch verändert haben. Unter Sozialisationsgesichtspunkten betrachtet zeichnen sich moderne Gesellschaften heute durch sozial-kulturelle Milieus aus, die alle eigene Lebensstile mit eigenen Werten, Normen, Bedeutungshorizonten, Weltbildern usw. etabliert haben. Hier versagt ein unmittelbares Verstehen zumeist – und die Belastungsklagen von Lehrpersonen angesichts zunehmender Heterogenität sind auf das zunehmende Unwirksamwerden des unmittelbaren Verstehens zurückführbar. Die Migrationsströme mit einem zunehmenden Anteil von Kindern und Jugendlichen aus anderen Kulturen verschärfen dies nochmals. Das zentrale Problem aber ist durch den fundamentalen Wandel unserer modernen Gesellschaften selbst entstanden. Diese bestehen nicht mehr aus einer homogenen bzw. einem dominanten Werte- und Bedeutungshorizont, sondern aus heterogenen sozialen Milieus mit je eigenen Werte- und Bedeutungshorizonten. Eine professionelle pädagogische Praxis kann angesichts dieser grundlegenden Veränderungen nicht mit Vorstellungen des unmittelbaren Verstehens erfolgreich sein. Professionelle pädagogische Praxis zeichnet sich durch bewusste – und nicht unbewusste – Verfahren der Entschlüsselung der pädagogischen Praxis und damit im besten Fall auch durch den Ausschluss illusionären Verstehens aus. Nimmt man dies und die eingangs erwähnten Probleme eines unmittelbaren Theorie-Praxis-Bezugs ernst, dann hat das für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ganz entscheidende Konsequenzen. Die unmittelbarste besteht darin, zu erkennen, dass es in der Kampfarena «Akademisierung und Praxisferne der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» nicht um die Vermittlung von Theorie und Praxis geht, sondern um eine Wiedereinsetzung des unmittelbaren Verstehens.

³ Hier soll offenbleiben, ob dies überhaupt jemals eine sinnvolle Option war.

4 Professionsbezogene Hochschullehre

Am eingeführten Beispiel des störenden Schülers wird deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer lerntheoretische, persönlichkeits-theoretische, entwicklungspsychologische, interaktionstheoretische, rollentheoretische etc. Kenntnisse benötigen. Diese erwerben sie nicht, indem Lerntheorien oder Entwicklungstheorien etc. vermittelt werden, sondern indem die Erklärungskraft einer Lerntheorie für die Erklärung pädagogischer Praxis dargelegt wird. Das ist unendlich viel schwieriger, als aus einem psychologischen Standardwerk eine Lehrveranstaltung über Lerntheorien zu gestalten. Es erfordert nicht nur eine weitestreichende Durchdringung – also nicht eine bloße Kenntnisnahme – einer Lerntheorie, sondern auch eine eigenständige Forschungstätigkeit, die Praxis unter der Perspektive dieser spezifischen Lerntheorie durchdringt. Nur mit einer solchen zusätzlichen theoretischen, empirischen und analytischen Anstrengung ist eine praxisrelevante Lehre zu gewinnen – davon sind grosse Teile der deutschsprachigen lehrerbildungsrelevanten Disziplinen noch weit entfernt und an vielen Orten existiert dieses Problembewusstsein auch nicht. Eine wissenschaftsbasierte professionalisierungswirksame Lehre muss daher

- einen Horizont an Erklärungsmöglichkeiten bereitstellen, die durch empirische, quantitative und qualitative Untersuchungen abgesichert sind und dem internationalen Niveau entsprechen;
- analytisch hergeleitet und argumentativ begründet sagen, was der Fall sein soll;
- angeben, wie das, was der Fall sein soll, angesichts der Bedingungen, die empirisch festgestellt worden sind, auch erreicht werden kann; sie muss also auch empirisch überprüfte Handlungskonzepte entwickeln.

Das sind die qualitativen Standards der Hochschullehre an einer Professionshochschule. Diese Lehre beschäftigt sich mit Praxis, sie denkt Praxis von der Theorie und damit von einer sich weiterentwickelnden Fachdisziplin aus, aber das ist keine Vermittlung von Theorie und Praxis, weil wissenschaftliche Aussagen über Praxis diese nicht unmittelbar abbilden. Es geht um die analytische Thematisierung des realitätskonstituierenden Charakters erziehungswissenschaftlicher Forschung (und erzieherischen Handelns; vgl. Kalthoff, Hirschauer & Lindemann, 2008, S. 17), welche erst eigentlich zu einer praxeologisch bedeutsamen Theorie führt. In der Qualität der gewonnenen Daten, in den analytischen Aussagen und im wissenschaftlichen Umgang mit Normsetzungen liegen die wesentlichen Vorteile gegenüber den Wirksamkeitsillusionen einer vorwissenschaftlichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Professionsqualifizierende Lehre einer Hochschule stellt ein wissenschaftliches Wissen über Praxis zur Verfügung, welches bereits idealisiert, auf empirischen Daten und analytischen Verallgemeinerungen beruht und notwendigerweise einen Allgemeinheitsgrad hat (Patry, 2014, S. 31). Praxis hingegen ist konfrontiert mit der gesamten Komplexität der je konkreten Situation. «Theorie», und damit die Lehre an einer pädagogischen Hochschule, unterliegt folglich dem Generalisierungs-Konkretheits-Dilemma (Herrmann, 1979, S. 160 ff.), weil «weder vom Umfang der Gesetzesaussagen noch von der Hervorbringung der Antecedensbe-

dingungen her eine zufriedenstellende forschungsadäquate Abdeckung unterrichtlicher Aktivitäten zu leisten ist» (Weber & Achtenhagen, 2009, S. 481–482). Eine, wie oben dargelegt, praxisaufschlüsselnde, praxisorientierende und praxiskonstruierende wissenschaftsbasierte Lehre entschlüsselt und orientiert eine verallgemeinerte Praxis. Sie kann die «Allgemeinheits-Konkretheits-Antinomie» (Patry, 2014) nicht auflösen. Dies gilt auch für die inverse Relation.

5 Berufspraktische Studien als eigenständiger Studienbereich

Mit der Akademisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung musste sich nicht nur Theorie als wirksamer Bestandteil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung legitimieren (Bach, 2014, S. 45), sondern die Lösung der Theorie-Praxis-Relation wurde bildungspolitisch auch in der Umkehrung dieses Bezugs gesehen, weshalb die pädagogischen Hochschulen in der Schweiz immer mit der Forderung nach einem höheren Praxisanteil konfrontiert waren und sind. Allerdings ist eine einfache Ausweitung von Praxisanteilen nicht einfach nur mit positiven Effekten verbunden. Entgegen der öffentlichen Glorifikation von Praxis hat eine einfache quantitative Ausweitung nachweisbare negative Effekte (Besa & Büdcher, 2014, S. 141; Zeichner & Bier, 2014, S. 119 ff.), die nur durch ein konzeptionell auf der Professionalisierungsforschung aufsetzendes, strukturiertes Programm vermieden werden. Die Etablierung eines eigenständigen Studienbereichs «Berufspraktische Studien» mit einer tertiären Konzeption der berufspraktischen Sozialisierung, die sich von früheren Modellen der Meisterlehre und der linearen Vermittlung von Theorie und Praxis unterscheidet, ist allerdings in der deutschsprachigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung erst an wenigen Orten realisiert. In den berufspraktischen Studien muss eine andere Relation als im Lehrbereich etabliert werden. Hier wird Praxis nicht von der Theorie her gedacht, sondern Theorie von der Praxis her. In diesem Studienbereich ist die Relation von Theorie und Praxis also um 180 Grad gekehrt.

Ist eine Studentin oder ein Student in einer Handlungssituation (Dreitzel, 1972, S. 128) z.B. mit einem störenden Schüler konfrontiert, dann wird aus dem konkreten komplexen Praxisfall eine im Horizont dieser Praxis sinnvolle Anfrage an das erworbene bzw. eventuell noch zu erwerbende wissenschaftliche Wissen gemacht. Dies ist kein systematischer, kein enzyklopädischer Zugriff auf wissenschaftliches Wissen, sondern einer mit einem spezifischen Praxisinteresse. Theorie steht hier unter dem Primat der Praxis. Dazu dienen spezifische, sich von anderen Formen unterscheidende Formate der Hochschullehre, nämlich Co-Planning, Co-Teaching, Co-Analysing, Reflexionsseminare und Mentorate, die eng an praktisches Handeln angelehnt sind und nur gelingen, wenn sie wiederum hoch strukturiert und professionell gestaltet sind (Bach, Besa & Arnold, 2014, S. 165–182; Baer et al., 2007). Aber auch dies stellt keine Vermittlung von Theorie und Praxis bzw. Praxis und Theorie dar. Der hier herzustellende Bezug auf «Theorie» belässt Theorie nicht in ihrem Zustand der allgemeinen Aussagen, er singu-

larisiert Theorie sozusagen. Er nutzt utilitaristisch Theorie nach Massgabe der spezifischen, singulären Handlungssituation. Damit wird mit der Relation von Praxis und Theorie die «Allgemeinheits-Konkretheits-Antinomie» (Patry, 2014) nicht aufgelöst.

6 Professionalisierung

Eine wissenschaftliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann bei dem Ansinnen, «unmittelbares Verstehen» als Professionalisierungskonzept zu übernehmen, keine Kompromisse eingehen, da dies die Institution im Grundsatz infrage stellt. Sie kann andererseits einfachen Akademisierungskonzepten nicht folgen, da diese für die wissenschaftliche Berufssozialisation von Lehrerinnen und Lehrern dysfunktional sind. Erfolgreiche Professionalisierung gelingt durch eine konzeptionell strukturierte und curricular unterstützte Einübung eines doppelten Bezugs von Theorie und Praxis. Diese muss durch eine entsprechende Hochschulstruktur abgesichert sein, die einen wissenschaftlichen Lehrbereich und einen berufspraktischen Studienbereich mit je eigenständigen Funktionslogiken unterscheidet und dadurch eine Verortung der Aufgabengebiete von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern ermöglicht.

In einer Bewegung von einer disziplinären, professionsrelevanten wissenschaftlichen Disziplin (Lehre) zu einer angenommenen, konzipierten Praxis und zugleich von den Erfordernissen der konkreten Praxis zu den Wissensbeständen professionsrelevanter Disziplinen (berufspraktische Studien) entsteht eine neue Wissensform, das Professionswissen, wobei wissenschaftliches Wissen und professionelles Wissen zwei unterschiedliche Wissensformen darstellen (Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992). Beide Relationen stellen keine Vermittlung von Theorie und Praxis her. In dieser doppelten gegenläufigen Bewegung entwickelt sich jedoch Professionalität, die ganz wesentlich darin besteht, immer je andere Handlungssituationen auf ihr Allgemeines zurückzuführen und zugleich die Singularität der Handlungssituation gelten zu lassen. Diese Professionalität kann immer nur das Ergebnis einer professionell begleiteten «Selbstprofessionalisierung» sein (Burow, 2012, S. 159 f.) Die deutschsprachigen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung müssten ein Qualifizierungskonzept für das im Bereich der berufspraktischen Studien tätige Personal entwickeln und dieses qualifizieren. Es reichen weder traditionelle fachwissenschaftliche, fachdidaktische oder erziehungswissenschaftliche noch praktische Erfahrungen als Lehrerin oder Lehrer aus, wenn man eine professionelle Sozialisation auf tertiärem Niveau etablieren will, die zu einer Abkehr von der Illusion des unmittelbaren Verstehens führt. Das gelingt nur, wenn «wissenschaftliche Lehre» und «berufspraktische Studien» ihre je eigenen institutionellen Orte zur Realisierung ihrer Eigenlogiken haben und wissenschaftliche Lehre und berufspraktische Sozialisation nicht als Gegensätze etabliert, sondern funktional aufeinander bezogen werden.

Literatur

- Bach, A., Besa, K.-S. & Arnold, K.-H.** (2014). Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika). In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 165–182). Münster: Waxmann.
- Baer, M., Dörr, G., Fraefel, U., Kocher, M., Küster, O., Larcher, S. et al.** (2007). Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? – Kompetenzaufbau und Standarderreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (1), 15–47.
- Besa, K.-S. & Büdcher, M.** (2014). Empirische Ergebnisse zur Wirksamkeit von Schulpraktika: Eine Übersicht zum Forschungsstand. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 129–145). Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P.** (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Burow, O.-A.** (2012). Selbstprofessionalisierung von Lehramtsstudierenden. In D. Bosse, H. Dauber, E. Döring-Seipel & T. Nolle (Hrsg.), *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz* (S. 153–161). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O.** (Hrsg.). (1992). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dreitzel, H.P.** (1972). *Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft*. München: DTV.
- Hedtke, R.** (2007). Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis. Anmerkungen zur geschlossenen Welt der Lehrerausbildung. In F. Kostrzewa (Hrsg.), *Lehrerbildung im Diskurs* (S. 25–89). Berlin: Lit.
- Herbart, J.F.** (1957). Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik (1802). In J.F. Herbart, *Umriss pädagogischer Vorlesungen – Rede bei Eröffnung der pädagogischen Vorlesungen – Aphorismen zur Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Herbart, J.F.** (1964). Zwei Vorlesungen über Pädagogik. In W. Asmus (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart: Kleinere pädagogische Schriften*. Düsseldorf: Verlag Helmut Küpper.
- Herbart, J.F.** (1991). Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In G. Müssener (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart. Didaktische Texte zu Unterricht und Erziehung in Wissenschaft und Schule* (S. 221–228). Wuppertal: Deimling.
- Herrmann, T.** (1979). *Psychologie als Problem*. Stuttgart: Klett.
- Kalthoff, H., Hirschauer, St. & Lindemann, G.** (Hrsg.). (2008). *Theoretische Empirie. Die Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, I.** (1992). *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis./Zum ewigen Frieden: Ein philosophischer Entwurf*. Mit einer Einleitung herausgegeben von Heiner F. Klemme. Hamburg: Meiner.
- Mader, W.** (1976). Alltagswissen, Diagnose, Deutung: Zur Wirksamkeit von Wissensbeständen in Beratungssituationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22 (5), 699–714.
- Neuweg, G.H.** (2004). Die Beziehung zwischen Lehrerwissen und Lehrerkönnen. Zwölf Modellvorstellungen im Überblick. In M. Krausz-Dürr, H. Enzinger & M. Schmoczer (Hrsg.), *Grenzen überschreiten in Bildung und Schule* (S. 74–82). Klagenfurt: Drava.
- Neuweg, G.H.** (2015) *Wozu, wie und wann? Rückfragen an die lehrerbildungsdidaktische Einigungsformel, man brauche Praxis in der Lehrerbildung*. Keynote, gehalten am 6. Mai 2015 am 1. internationalen Kongress «Lernen in der Praxis» an der Fachhochschule Nordwestschweiz in Brugg-Windisch.
- Patry, J.-L.** (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.

Doppelter Bezug von pädagogischer Theorie und Praxis

- Schlömerkemper, J.** (2001). Kann pädagogische Theorie alltagstauglich werden? Ansätze zu einer nachhaltigen Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 93 (1), 17–29.
- Wahl, D.** (1981). Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrern. In M. Hofer (Hrsg.), *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern* (S. 49–77). München: Urban & Schwarzenberg.
- Weber, S. & Achtenhagen, F.** (2009). Forschungs- und evidenzbasierte Lehrerbildung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 477–487). Weinheim: Beltz.
- Winkler, M.** (2006). *Kritik der Pädagogik: Der Sinn der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zeichner, K. & Bier, M.** (2014). The Turn toward practice and clinical experience in U.S. teacher education. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 103–126). Münster: Waxmann.

Autor

Hermann J. Forneck, Prof. Dr., emeritierter Professor Justus-Liebig-Universität Giessen und emeritierter Direktor der Pädagogischen Hochschule FHNW, hermann.forneck@em.fhnw.ch