

Lüsebrink, Ilka

## Unsicherheit als Herausforderung. Ein Beitrag zur Professionalisierung des LehrerInnenberufs

*Die Deutsche Schule 94 (2002) 1, S. 39-49*



Quellenangabe/ Reference:

Lüsebrink, Ilka: Unsicherheit als Herausforderung. Ein Beitrag zur Professionalisierung des LehrerInnenberufs - In: Die Deutsche Schule 94 (2002) 1, S. 39-49 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274972 - DOI: 10.25656/01:27497

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274972>

<https://doi.org/10.25656/01:27497>

### 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)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

Ilka Lüsebrink

## Unsicherheit als Herausforderung

Ein Beitrag zur Professionalisierung des LehrerInnenberufs

---

„Novizen haben *ein* zentrales Problem, die Gewinnung von Handlungssicherheit; sie wollen wissen, wie sie erfolgreich unterrichten können“ (Oelkers 2000, 132). Genau dieses Bedürfnis findet aber in der aktuellen Lehramtsstudienstruktur keine Entsprechung, denn Handlungssicherheit kann nur durch Handeln erzeugt und damit frühestens in der 2. Ausbildungsphase angebahnt werden. Auch Schulpraktika und schulpraktische Studien im Rahmen der universitären Phase schaffen hier keine Abhilfe, denn sie verfügen nicht über den notwendigen Umfang und – dies ist entscheidender – verfolgen nicht diese Intention (vgl. z.B. Radtke/Webers 1998). Damit bleibt das Bedürfnis nach Handlungssicherheit über viele Jahre systematisch unbefriedigt und zieht als Folgeproblem häufig eine ebenso lange Unsicherheit der Studierenden über die Richtigkeit ihrer Berufswahl nach sich. Diese mündet wiederum in eine Suche nach Rückversicherungen dafür, dass der Weg, den sie eingeschlagen haben, auch tatsächlich der für sie richtige ist. Diese Frage ist angesichts der langandauernden universitären ‘Vorlaufzeit’, bevor der Einstieg in die berufliche Praxis innerhalb des Referendariats erfolgt, nachvollziehbar. Nach mehrjährigem Universitätsstudium feststellen zu müssen, dass die Berufswahl ‘falsch’ gewesen ist, stellt die AbsolventInnen vor eine problematische Situation. Eine Umorientierung ist nur noch schwer möglich, umgekehrt erscheint der nun quasi zwangsläufige Einstieg in eine ‘lebenslängliche’ Berufskarriere innerhalb des ‘falschen’ Berufs fatal.

Es zeigt sich damit auch, dass *gesellschaftliche Veränderungen*, wie z.B. das lange Verweilen in schulischen und universitären Ausbildungsinstitutionen, zu einer Zuspitzung der Situation führen. Die übereinstimmend festgestellte Zunahme (post-)moderner Unübersichtlichkeit tut ihr Übriges (vgl. z.B. Beck 1986). Die StudentInnen sind auf der Suche nach Orientierung, zumindest nach Orientierungshilfen (vgl. Mittelstraß 1996, 1997).

Damit ist Unsicherheit zunächst in zwei Varianten als zentrales Moment des Studiums angesprochen. Die folgenden Überlegungen gehen über diese Zuspitzungen hinaus und fragen ganz allgemein nach dem *Stellenwert von Sicherheit und Unsicherheit* im Rahmen der universitären LehrerInnenausbildung. Damit verknüpft ist die Frage, ob die Universität in irgendeiner Form auf das studentische Bedürfnis nach Reduzierung von Unsicherheit eingehen kann. Bisher wurde dies lediglich für den Bereich der Handlungssicherheit ausgeschlossen. Mit dem Bezug auf die aktuelle Ausbildungssituation ist bereits angedeutet, dass die aufgeworfene Frage nicht zur grundsätzlichen Infragestellung der Struktur der LehrerInnenausbildung in der Bundesrepublik führen soll, wie dies in der derzeitigen Diskussion um die Einführung gestufter Studiengänge mit dem Ziel größerer Polyvalenz geschieht (vgl. z.B. Exper-

tenrat NW 2001; Herrmann 2001; Künzel 2001; Terhart 2001). Mit diesem Ansatz wird dem studentischen Orientierungsbedürfnis auf eine ganz spezifische Art und Weise begegnet. Die endgültige Berufsentscheidung kann bis weit in das Studium hinein verlagert werden. Dadurch erhalten die Studierenden zu Beginn keine stärkeren Orientierungen und damit Berufswahlsicherheit, aber das Offenhalten der Optionen für verschiedene Berufsfelder soll die Gefahr reduzieren, dass die einmal getroffene Studienwahl in eine berufsbiographische Sackgasse führt.

Der hier gewählte Ansatzpunkt ist jedoch ein anderer. Angesichts der Überzeugung, dass sich die vorhandenen Strukturen effektiver nutzen lassen als bisher geschehen, soll 'lediglich' die *inhaltliche Gestaltung* zur Diskussion stehen. Die Frage lautet also, inwiefern die *aktuellen* Rahmenbedingungen Möglichkeiten bieten, dem studentischen Wunsch nach Reduzierung von Unsicherheit nachzukommen.

## 1. Das Theorie-Praxis-Dilemma

Will man das gegenwärtige Selbstverständnis deutscher Universitäten nicht vollständig erschüttern, dann wird man sie zunächst grobschnittartig als den Ort kennzeichnen müssen, in dem es um die *Erzeugung und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse* in der Regel in Form von Theorien geht. Mit diesem Selbstverständnis korrespondiert auch die Zweiphasigkeit der LehrerInnenausbildung<sup>1</sup>, die in der ersten Phase auf die Einführung in wissenschaftliche Erkenntnisse und Erkenntniswege setzt, während es in der zweiten Phase um das Heranführen an das praktische, berufliche Handeln geht. Diese faktischen Gegebenheiten finden ihre Entsprechung in professionstheoretischen Überlegungen, wie sie z.B. Oevermann im Zusammenhang mit dem LehrerInnenberuf anstellt. Er verweist auf die Notwendigkeit einer doppelten Professionalisierung. „*Sie sind zum einen professionalisiert hinsichtlich der Einübung in den wissenschaftlichen Diskurs (...). Diese Professionalisierung teilen sie mit allen akademischen Berufen. Sobald nun die Anwendung dieser erfahrungswissenschaftlichen Erkenntnisbasis und des damit verbundenen erfahrungswissenschaftlichen professionalisierten Habitus auf die Lösung der Probleme einer konkreten Praxis wie in der Therapie<sup>2</sup> ansteht, ist eine zweite,*

---

1 Korrekterweise müsste von einer Dreiphasigkeit gesprochen werden, denn die Phase der Fort- und Weiterbildung nach Eintritt in den Beruf stellt durchaus ein wesentliches Element der Ausbildungsstruktur da. Die viel zu geringe Beachtung (in Theorie und Praxis) soll hier nicht noch weiter untermauert werden, allerdings ist hier auch nicht der Ort, diese Problematik ausführlicher zu diskutieren (vgl. u.a. Bildungskommission NW 1995; Radtke 1996, 231 ff.).

2 Oevermann versteht das pädagogische Handeln von LehrerInnen als Sonderform des therapeutischen, wobei er durchaus auf die wesentliche Differenz prophylaktischen gegenüber kurativen Handelns hinweist: „Die therapeutische Dimension bezieht sich also in der pädagogischen Praxis nicht auf eine manifeste, sondern auf eine potentielle, im noch nicht abgeschlossenen und seinem weiteren Verlauf durch das pädagogische Handeln massiv beeinflussbaren Sozialisationsprozess als Möglichkeit schlummernde pathogene Entwicklung. Pädagogisches Handeln ist also unter dem Aspekt seiner objektiv gegebenen therapeutischen Dimension ein prophylaktisches Handeln im Hinblick auf sein Potential der Weichenstellung der Biographie von Schülern in Richtung auf psychosoziale Normalität oder Pathologie“ (1997, 149; Hervorhebungen i.O.).

*nochmalige Professionalisierung notwendig, die sich wiederum auf das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis bezieht, aber dieses Mal in der konkreten, zugleich personalisierten Beziehung zum Klienten bzw. Patienten“ (1997, 124; Hervorhebungen im Original).*

Wenn damit die *Theorie als zentraler Bestandteil* der universitären Ausbildung gekennzeichnet ist, dann schließt sich die Frage an, inwiefern die Universität bzw. theoretisches Wissen dazu beitragen kann, die studentischen Unsicherheiten zu reduzieren. Zur Beantwortung dieser Frage ist eine grundsätzliche Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis notwendig.

„Von vorwärts und von rückwärts also ist der pädagogische Akt von Theorie umklammert und gestützt“ (1952, 16), so die Aussage Wenigers im Jahr 1952, die dem gängigen Verständnis des *Zusammenhanges von Theorie und Praxis* entsprach, welches lange Zeit die Forschung und auch bildungspolitische Entscheidungen leitete. Danach lässt sich ein der Handlung vorausgehendes, handlungsleitendes oder Entscheidungswissen von einem nachfolgenden Begründungs- oder Erklärungswissen differenzieren. Die Versozialwissenschaftlichung der LehrerInnenausbildung in den 70er Jahren wurde von der Hoffnung getragen, dass diese vor allem zu einer Rationalisierung und damit Verbesserung des handlungsleitenden Wissens und damit des LehrerInnenhandelns führen würde. Grundlegend war also die Auffassung der Beziehung von erziehungsbzw. sozialwissenschaftlicher Theorie und unterrichtlicher Praxis im Sinne eines technischen Transfers: wissenschaftliches Wissen wird im praktischen Handeln umgesetzt bzw. angewendet.

*Dass man nicht darauf hoffen kann, „durch das Studium irgendeiner Theorie ein praktischer Erzieher oder Lehrer werden zu können“ (Diesterweg 1835, 59), ist allerdings keine neue Erkenntnis. Differenziertere Betrachtungen zur Thematik steuern in jüngerer Zeit Professions- und Wissensverwendungsforschung bei (vgl. z.B. Bommes u.a. 1996; Dewe 1988; Dewe u.a. 1992; Mandl/Gerstenmaier 2000; Neuweg 1999; 2000; Radtke 1983; 1996). Dabei bestätigen nicht nur empirische Untersuchungen die geringe Bedeutsamkeit theoretischen Wissens für das konkrete LehrerInnenhandeln, auch theoretische Überlegungen unterschiedlichster disziplinärer Provenienz machen deutlich, dass erziehungs- bzw. sozialwissenschaftliches Wissen kaum in der Lage ist, situatives Handeln zu steuern. Entscheidend dafür ist die Strukturdifferenz zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handlungswissen (vgl. z.B. Dewe u.a. 1992). Während wissenschaftliches Wissen auf Abstraktionen und Generalisierungen zielt, ist praktische erzieherische Kompetenz auf konkrete, je einzigartige Situationen gerichtet. Wissenschaftliches Wissen entsteht unter Entlastung von Handlungsdruck, während sich die situative Kompetenz von LehrerInnen gerade unter Handlungs- und Zeitdruck zeigt. Unübersichtlichkeit, Mangel an Reziprozität und seine ganz eigene Dynamik machen Unterricht zu einem unvorhersehbaren und nur begrenzt planbaren Geschehen (vgl. z.B. Wahl 1991, 9ff.; Radtke 1996, 62ff.). Die resultierende Komplexität verhindert in der Regel, dass LehrerInnen für ihr Handeln auf wissenschaftliche Reflexionen zurückgreifen können, um daran anschließend bewusste Entscheidungen zu fällen.*

Somit kann Theorie zwar zur Unterrichtsvorbereitung im Sinne einer vorläufigen, überblickhaften Planung herangezogen werden, bei der Bewältigung der konkreten situativen Anforderungen ist ihre Bedeutung jedoch als eher unter-

geordnet einzustufen. Die Studierenden können also nicht darauf hoffen, dass Theorie ihnen für ihr späteres berufliches Handeln *Sicherheit in Form von handlungsleitendem Wissen* geben kann<sup>3</sup>.

Theorie soll der Praxis laut Weniger jedoch nicht nur vorausgehen, sie soll ihr auch nachfolgen und zwar als *Begründungs- bzw. Erklärungswissen*. Damit findet sich laut Oevermann eine Parallele zu den anderen Professionen, die ebenfalls unter prinzipieller Unsicherheit über den Handlungsausgang *trotzdem* handeln müssen. Damit dieses Handeln nicht als ein naturwüchsiges, sondern professionelles angesehen werden kann, ist es zumindest nachträglich zu begründen, und zwar auf der Basis wissenschaftlichen Wissens (vgl. 1997, 124). Dieses *Begründungswissen* verleiht also keine *Handlungssicherheit*, sondern ‚lediglich‘ *Argumentationssicherheit*. Radtke sieht dementsprechend als „unerwartete Folge“ der Verwissenschaftlichung der LehrerInnenbildung die Gefahr der Etablierung eines „Wissen(s) ohne Können“ (vgl. 1992, 341 ff.), denn die verbesserte Rechtfertigungsfähigkeit zeigt sich auch hinsichtlich unangemessener oder misslungener Praxis. Der Gewinn an Sicherheit z.B. in der Auseinandersetzung mit Kritik ist damit eine zweiseitige Angelegenheit, da sie sich in Form einer Immunisierung auch als Scheinsicherheit herausstellen kann. Ob dies im Sinne der Studierenden ist, erscheint zumindest unter der Perspektive einer professionellen Entwicklung fraglich.

Dem gängigen Verständnis von Wissenschaft entspricht es wohl eher nicht. „Die Wissenschaft muss deshalb auch das problematisieren, was sich in der Praxis bewährt hat und was deshalb der Praxis als unverzichtbar erscheint. Insofern muss sie sich immer gegen die Praxis stellen, sie ‚hinterfragen‘ können. Daraus resultiert im erfahrungswissenschaftlichen Habitus die *widersprüchliche Einheit von Naivität* der welt- und praxisfremden Problematisierung und Befragung einerseits *und von überprägnanter Kritik und überprägnantem Misstrauen* andererseits, von zerstörender Gegnerschaft zur Praxis einerseits und langfristigem Schutz der Praxis vor folgenreichem realen Scheitern andererseits“ (Oevermann 1997, 101). *Zumindest kurzfristig zielt Theorie damit nicht auf die Reduzierung, sondern - genau gegenteilig – auf die Erhöhung von Unsicherheit.*

Damit kann *Theorie weder in Form eines handlungsleitenden Wissens noch als nachträgliches Reflexionswissen* dem studentischen Wunsch nach Reduzierung von Unsicherheit nachkommen. Im ersten Fall steht dem die Strukturdifferenz von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen entgegen, im zweiten Fall geht es Theorie primär um die Verunsicherung der Praxis durch das permanente Hinterfragen derselben. Dies betrifft auch das Hinterfragen der eingangs angesprochenen Alltagstheorien einschließlich vorhandener normativer

---

3 Um Missverständnisse zu vermeiden, möchte ich an dieser Stelle noch einmal betonen, dass unter Theorie im vorliegenden Zusammenhang nur der Bereich des erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Wissens gemeint ist. Dass fundiertes fachliches Wissen durchaus zu erhöhter Handlungssicherheit führen kann, soll hier nicht in Frage gestellt werden. Allerdings ist auch hinsichtlich des Fachwissens zu klären, unter welchen Bedingungen es im unterrichtlichen Handeln wirksam werden kann (vgl. Oelkers 2000, 129f.).

Überzeugungen. Lediglich die Legitimation bereits abgelaufener Handlungen kann durch wissenschaftliches Wissen eine sicherere Basis erhalten. Die klassische Universität scheint also auf den ersten Blick wenig geeignet, den Studierenden zu mehr Sicherheit zu verhelfen.

## 2. LehrerInnenhandeln als Handeln unter Unsicherheit

„Lehrerausbildung als Vorbereitung auf Unsicherheit“, so haben 1991 Robert Floden und Christopher Clark die Problematik der LehrerInnenausbildung treffend charakterisiert. Die Unsicherheit wird von ihnen vor allem an der Intransparenz des Verständnisses der SchülerInnen, der offenen Frage unterrichtlicher Wirkungen, schwieriger Auswahlfragen hinsichtlich der Unterrichtsinhalte sowie der unsicheren Autorität der LehrerInnen festgemacht. All dies sind fraglos Quellen von Unsicherheit, auf den Punkt gebracht wird die Problematik aber erst durch professionstheoretische Analysen, die die Struktur professionellen pädagogischen Handelns offen legen.

Professionelles Handeln ist ‚*Arbeit am Menschen*‘ und daher hinsichtlich des Erfolgs auf die *Mitarbeit der KlientInnen* angewiesen. Das gilt für ärztliche Bemühungen ebenso wie für die der LehrerIn, die nichts ausrichten kann gegen den Willen der SchülerInnen. Darin liegt auch eine wesentliche Differenz zur Dienstleistung (vgl. Koring 1997, 333). Aber selbst unter der Voraussetzung der Mitarbeit der SchülerInnen ist der Erfolg des Unterrichts keinesfalls garantiert. Letztendlich spielen hier auch immer Zufälligkeiten eine Rolle: Genauso wie der Arzt zwar kurieren kann, aber nicht heilen, kann die LehrerIn lehren, aber nicht das Lernen der SchülerInnen ‚herstellen‘. Luhmann und Schorr kennzeichnen dieses Phänomen mit dem Begriff des *Technologiedefizits*, der sich auf das Erziehungssystem ebenso anwenden lässt wie auf alle anderen ‚*people processing organizations*‘ (vgl. Luhmann/Schorr 1982, 14). Das Technologiedefizit ist damit typisch für alle Professionen<sup>4</sup>.

Darüber hinaus lassen sich die Anforderungen des LehrerInnenberufs kennzeichnen durch *vielfältige Widersprüche, Antinomien und Paradoxien* (vgl. Oevermann 1997; Schütze 1997), die zu *professionellen Balanceakten* zwingen. In ihrer Unterrichtspraxis sind LehrerInnen immer wieder mit Handlungsdilemmata konfrontiert, d.h. mit Situationen, in denen widersprüchliche Anforderungen an sie gestellt werden, ohne dass diese aufzulösen wären. In solchen Situationen können sie also keiner Seite vollständig gerecht werden, sie können sich lediglich um eine optimale Ausbalancierung bemühen.

Als *antinomisch* erweist sich bspw. die Anforderung, bei der Auseinandersetzung mit existierenden Problemlagen einerseits eine *Subsumtion* unter theoretische Erklärungsmodelle vorzunehmen und damit auf wissenschaftliche Erkenntnisse zur vorliegenden Problematik zu zugreifen, andererseits aber unzulässige Verallgemeinerungen zu vermeiden. Subsumtion ist also immer mit der *Rekonstruktion des konkreten Falles* auszubalancieren.

---

4 Dies gilt selbstverständlich nur unter der Voraussetzung der hier vorgenommenen Kategorisierung, die nicht die einzig mögliche ist. Für andere Varianten, die bspw. IngenieurInnen oder ArchitektInnen mit einbeziehen, gilt die Zuschreibung des Technologiedefizits nicht. Entscheidendes Merkmal ist also die ‚*Arbeit am Menschen*‘.

Schwierig auszuhalten ist für viele LehrerInnen zudem der Widerspruch zwischen ihrer Aufgabe der *Förderung* ihrer SchülerInnen einerseits und der innerhalb unseres Schulsystems notwendigen *Selektion* andererseits.

Hinsichtlich der Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ist darüber hinaus angemessen zwischen *Nähe und Distanz* zu vermitteln. Diese Pole dürfen unter dem Anspruch professionellen pädagogischen Handelns weder in Richtung auf die diffuse, affektive Komponente und damit in Richtung familialer Beziehungen aufgelöst werden, noch erlaubt das Alter der SchülerInnen ein Zurückziehen auf die rein sachliche Komponente. Dies gilt insbesondere für Kinder und Jugendliche vor Abschluss der Pubertät, ein Entwicklungsstand, der noch nicht zur vollständigen Übernahme der Strukturlogik des Rollenhandelns befähigt. Daher werden die Kinder und Jugendlichen zwangsläufig als ganze Personen adressiert (vgl. Oevermann 1997, 146ff.). Professionelle müssen also eine eigenständige Position finden, die sich zwischen dem Ableiten in eine (Pseudo-)Elternrolle und dem Rückzug auf die reine Funktion der Wissensvermittlung und Leistungsfeststellung verorten lässt (vgl. Terhart 1996, 328). Damit sind exemplarisch einige der Antinomien benannt, die die Arbeit von LehrerInnen kennzeichnen.

Professionelles pädagogisches Handeln unterscheidet sich also fundamental von bürokratischem Routinehandeln (vgl. Koring 1997), so dass Oevermann die *Krise als Normalfall* des professionellen Handelns fasst. Selbstverständlich ist die pädagogische Praxis nicht frei von Routinen und kann dies auch nicht sein, „weil anders ein praktisches Überleben unter Zeitdruck und Druck knapper Ressourcen nicht möglich wäre“ (Oevermann 2000, 133). Das ändert aber nichts an der grundsätzlichen Unsicherheit und Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns (vgl. ebd., 132ff.). Das Charakteristische professionellen Handelns lässt sich auch im Vergleich zum technischen Handeln verdeutlichen: Während professionelle Praxis *regelgeleitet* erfolgt, damit *Urteilkraft* und *Entscheidungskompetenz* erfordert, zeichnet sich technisches Handeln durch *regelgebundenen* Vollzug aus, der auf abschließenden Anweisungen basiert (vgl. Herrmann 1999, 39).

### **3. Transparenz als Voraussetzung für einen konstruktiven Umgang mit Unsicherheit**

Damit lassen sich als vorläufiges Fazit zwei zentrale Aspekte festhalten. Zum ersten ist die (klassische) Universität – abgesehen vom Bereich des Legitimationswissens – primär auf die *Verunsicherung der Praxis* ausgerichtet und weniger auf die Etablierung von wie auch immer gearteter Sicherheit. Dies gilt zumindest für die erziehungs- bzw. sozialwissenschaftlichen Studienanteile. Zum zweiten ist *Unsicherheit konstitutives Element* des konkreten alltäglichen LehrerInnenhandelns. Beide Aspekte finden allerdings in der universitären Ausbildung eine zu geringe Beachtung.

Den ersten Punkt betreffend ist eine angemessene Auseinandersetzung mit den Studierenden über die *Möglichkeiten und Grenzen der Universität* notwendig. Angesichts der häufig fehlenden Transparenz hinsichtlich der Differenzen von Theorie und Praxis, Wissen und Können ist es nicht verwunderlich, dass die Studierenden mit überzogenen Erwartungen an die Universität herantreten. Gleichzeitig müsste die Universität ihre Möglichkeiten allerdings auch besser nutzen. Eine Verunsicherung studentischer Überzeugungen durch Theorie kann

nämlich nur dann gelingen, wenn diese in irgendeiner Form an die Erfahrungen der StudentInnen anzuknüpfen vermag. Dass das LehrerInnenhandeln nachgewiesenermaßen stärker durch die eigenen Schulerfahrungen bestimmt ist als durch die Ausbildung, ist nicht auf die Borniertheit der Lehrpersonen zurück zu führen, sondern verweist auf die Relevanz konkreter Bezüge für entsprechende Lernprozesse (vgl. z.B. Rumpf/Kranich 2000).

Doch zunächst zum zweiten Punkt: Auch die systematische Auseinandersetzung mit den *Strukturmerkmalen professionellen pädagogischen Handelns* sollte verstärkte Beachtung finden. Universität kann Handeln nicht im Sinne einer Einführung in das Handeln vorbereiten, sie kann aber die zukünftigen Anforderungen so weit wie möglich transparent machen. Dies geschieht natürlich einerseits über die Thematisierung der Institution Schule, von Entwicklungs- und Lerntheorien u.Ä.m. Die Struktur des professionellen pädagogischen Handelns der LehrerInnen selbst wird bislang aber häufig nur randständig behandelt und nicht ausreichend aufgeklärt.

Damit lässt sich auch an die im Heft 4/01 der ‚Deutschen Schule‘ geführte Diskussion zwischen Andreas von Prondczynsky und Jutta Mägdefrau/Eva Schumacher anknüpfen. Ich teile die Auffassung von Prondczynsky, der vor einem Rückfall in bereits überholte Theorie-Praxis-Konzeptionen warnt (S. 423). Der universitären Lehre muss es eher um die *Entknüpfung*<sup>5</sup> von Theorie und Praxis gehen als um deren Verknüpfung oder „Verschmelzung“ (Mägdefrau/Schumacher, S. 414). Dies betrifft aber in der Regel einerseits eine andere Theorieebene als die bisher fokussierte der wissenschaftlichen Theorie, andererseits nicht das praktische Handeln, sondern dessen Reflexion. Studierende müssen also dafür sensibilisiert werden, dass *jede* Beobachtung, Darstellung und Interpretation praktischer pädagogischer Situationen massiv von Alltags- bzw. subjektiven Theorien beeinflusst wird.

Allerdings sind auch meine Überlegungen von dem – ich hoffe: nicht überzogenen – Optimismus (vgl. von Prondczynsky 2001a, S. 398) getragen, dass die Universität zur Professionalisierung des LehrerInnenberufs beitragen kann. Wie dies aussehen könnte, habe ich mit Bezug auf Oevermann bereits angedeutet und es wird im Folgenden weiter ausgeführt. Ob damit die Erziehungswissenschaft den Status einer Berufswissenschaft erlangen kann, sei dahin gestellt. Sie tut es nicht, wenn damit, wie es von Prondczynsky vertritt, die Erstellung eines Kerncurriculums verbunden ist (2001a, 401). Sie scheitert allerdings m.E. nicht an ihrer fehlenden Anwendbarkeit, denn wenn das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Zusammenhängen einer anderen Logik folgt als bspw. in technischen, warum sollte sich dann die dazugehörige Berufswissenschaft nicht genau an dieser spezifischen Logik orientieren? Oder ist das „*Moment des Vorwegnehmens*“ (von Prondczynsky 2001a, 400) zwingend für eine Berufswissenschaft, so dass es für pädagogische Handlungsfelder keine solche geben kann?

Damit aber zurück zu den angekündigten Umsetzungsvorschlägen. Für beide oben angesprochenen Notwendigkeiten – die Auseinandersetzung mit den Mög-

---

5 Den Hinweis auf die Bedeutung von Entknüpfungsprozessen verdanke ich Matthias Schierz.

lichkeiten und Grenzen der Universität sowie mit den Strukturmerkmalen professionellen pädagogischen Handelns – bietet es sich an, *konkrete Ansatzpunkte* zu wählen, denn nur so kann der Gefahr entgegen gewirkt werden, wiederum ‚reines Kopfwissen‘ zu erzeugen. Auszugehen ist also von der konkreten Unterrichtspraxis. Dies kann einerseits im Rahmen schulpraktischer Studien geschehen, andererseits in fallorientierten Seminaren (vgl. auch Beck u.a. 2000; Oevermann 1997, 177; Ohlhaber/Wernet 1999). Scherler und Schierz (vgl. Schierz 1986; Scherler 1992, Scherler/Schierz 1995a, b) haben dazu eine Möglichkeit (mit verschiedenen Varianten) entwickelt, die gleichzeitig verdeutlicht, dass die Aufgabe der universitären LehrerInnenbildung nicht allein – möglicherweise nicht einmal primär – in der Vermittlung ‚fertiger‘ Theorien besteht (vgl. auch Oevermann 1997). Ihre Vorgehensweise orientiert sich an Heimanns Ansatz des Didaktischen Theoretisierens: „1. Es sind nicht so sehr die Theorien, es ist das *Theoretisieren* zu lehren. Nicht der Inhalt von Theoremen ist das Entscheidende, sondern die Weise, in der sie die Interpretation einer didaktischen Situation gestatten. 2. Nicht die Theorie als Endgestalt, der *Prozess der Theorienbildung* ist der eigentliche Gegenstand der didaktischen Ausbildung“ (Heimann 1976, 150). Es geht also zum einen um die reflektierte Theorieanwendung, zum anderen um die Einbindung des Lernenden in den Prozess der Theoriebildung selbst (vgl. auch Schierz 1986, 19f.). Damit deutet sich eine Möglichkeit an, wie Universitäten zwar einerseits weiterhin der Theorie verpflichtet bleiben, andererseits aber einen Bogen zur späteren Berufspraxis ihrer AbsolventInnen schlagen können<sup>6</sup>.

Von der unterrichtlichen Handlungsebene ausgehend können nun die Antinomien des LehrerInnhandeln erörtert werden. Die Erkenntnis, dass sich manche Probleme gar nicht lösen – im Sinne von ‚auflösen‘ – lassen, bietet hier den geeigneten Ansatzpunkt (vgl. Helsper 1999, 123).

Die Bearbeitung der unterrichtlichen Probleme ermöglicht gleichzeitig die *Aufdeckung der normativen Vorstellungen und Deutungsmuster* der Studierenden. So lassen sich im Anschluss an diese Vorstellungen über ‚guten Unterricht‘, ‚gute LehrerInnen‘ usw. deren Ursprünge – zumindest ansatzweise – verfolgen und damit biographische Erfahrungen einbringen. Nur so ist es möglich, Normen und Deutungsmuster bewusst zu machen und sie für Rückfragen, Modifikationen und Alternativen zu öffnen. Gleichzeitig wird über dieses Vorgehen die Fähigkeit zur (Selbst-)distanzierung geübt, die ein wesentliches Element des pro-

---

6 Für eine verstärkte Betonung der Erkenntnisgewinnung und -wege gegenüber den Erkenntnisprodukten sprechen auch noch andere Gründe, wie der beschleunigt steigende Umfang wissenschaftlichen Wissens oder dessen Vorläufigkeit. „Wenn nämlich wissenschaftliche Theorien stets umstritten, immer nur vorläufig akzeptiert und keineswegs ein für alle Mal abgeschlossen werden können, wenn – anders gesagt – die historische Dimension der Wissenschaften erkenntnistheoretisch radikalisiert wird, dann kann der Umgang mit den Wissenschaften auch nicht mehr so einfach konzipiert werden, wie in der grundlegenden Annahme der wissenschaftlichen Lehrerbildung nach 1960 gedacht wird. Der Lehrer wird nicht in einen allseits akzeptierten Stand von Disziplinen, sondern in schmale Ausschnitte, oftmals auch einfach nur in modischen Streit einsozialisiert. Er lernt die meisten wichtigen Dinge einer Disziplin *nicht*, reduziert das Wissen ohne anerkannte Regeln der Reduktion und bewegt sich also in einer Art Stolpern von Erkenntnislücke zu Erkenntnislücke“ (Neumann/Oelkers 1982, 190).

fessionellen Habitus (vgl. Oevermann 1997; Ohlhaver/Wernet 1999, 24) darstellt und eine zentrale Voraussetzung für die individuelle Professionalisierung.

Bei so viel Unsicherheit bietet der gewählte Ansatz an konkreten unterrichtlichen Problemen zumindest einen kleinen Hoffnungsschimmer an Sicherheit. Ein wesentliches Ziel des Vorgehens liegt nämlich in der *Stärkung der Urteilskraft* (Scherler/Schierz 1995a, 132ff.). Über die Diskussion unterschiedlicher Lösungsmöglichkeiten unterrichtlicher Probleme soll ein Fundus gebildet werden, der nachfolgend den Übergang vom gelösten zum ungelösten Problem ermöglicht (vgl. Mittelstrass 1997, 40f.). Kant bezeichnet dies als Schluss durch Analogie. Analogie und Induktion stellen die beiden Schlussarten der reflektierenden Urteilskraft – die vom Besonderen auf das Allgemeine schließt – dar. Obwohl damit keine logische Allgemeinheit vergleichbar der bestimmenden Urteilskraft verbunden ist, betont Kant die Nützlichkeit und Unentbehrlichkeit für die „Erweiterung unsers Erfahrungserkenntnisses. Da sie aber nur empirische Gewissheit geben: so müssen wir uns ihrer mit Behutsamkeit und Vorsicht bedienen“ (L §84, A 209).

Didaktisches Theoretisieren kann somit als ein Weg verstanden werden, der auf der Ebene des unterrichtlichen Handelns zu einer *Reduzierung von Unsicherheit durch die Stärkung der Urteilskraft* führen soll. Demgegenüber lässt sich jedoch festhalten, dass „Verunsicherungen und entstehende krisenhafte Desorientierungen auf Seiten der Studierenden (...) notwendige, ja gerade anstrebenswerte Phasen für die Professionalisierung“ sind (Helsper 1999, 129). Für die Ausbildungssituation kommt es also auch hier auf eine angemessene Balance zwischen notwendiger Verunsicherung und der Befriedigung von Sicherheitsbedürfnissen an, wenn einerseits Lernchancen genutzt, andererseits Überforderungen vermieden werden sollen.

Größere Transparenz könnte zudem den Ausgangspunkt für die Etablierung eines *spezifischen, professionellen Selbstverständnisses* bilden. Sie eröffnet die Möglichkeit, berufliche *Anforderungen* auf eine bestimmte Weise zu deuten. Während diese aktuell angesichts des Fehlens von Rezepten und Handlungsanweisungen häufig als *Zumutungen* interpretiert werden, könnten die erörterten Strukturmerkmale des LehrerInnenhandelns einen Ausgangspunkt bilden für die (Um-)Deutung der beruflichen Anforderungen als *professionelle Herausforderungen*. Damit wird Reduzierung von Unsicherheit nicht durch die – prinzipiell unmögliche – Beseitigung derselben erreicht, sondern durch einen anderen Umgang auf der Basis eines anderen beruflichen Selbstverständnisses.

## Literatur

- Beck, Christian; Helsper, Werner; Heuer, Bernhard; Stelmaszyk, Bernhard; Ullrich, Heiner 2000: Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Opladen: Leske + Budrich
- Beck, Ulrich 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Bildungskommission NRW 1995: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Luchterhand
- Bommes, Michael; Dewe, Bernd; Radtke, Frank-Olaf 1996: Sozialwissenschaften und Lehramt. Opladen: Leske + Budrich

- Dewe, Bernd 1988: Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Baden-Baden: Nomos
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Winfried; Radtke, Frank-Olaf 1992: Das „Professionswissen“ von Pädagogen. In: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Winfried; Radtke, Frank-Olaf (Hg): Erziehen als Profession. Opladen: Leske + Budrich, S. 70-91
- Diesterweg, Adolf 1835: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Essen: G.D.Baedeker
- Expertenrat für die Reform der Lehrerausbildung und Kooperation von Hochschulen 2001: Bericht zur NRW-Hochschulstruktur. Düsseldorf
- Floden, Robert E.; Clark, Christopher M. 1991: Lehrerausbildung als Vorbereitung auf Unsicherheit. In: Terhart, Ewald (Hg): Unterrichten als Beruf. Köln, Wien: Böhlau, S. 191-210
- Heimann, Paul 1976: Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart: Ernst Klett
- Helsper, Werner 1999: Eine halbierte Professionalisierung von Lehrern und Lehrerinnen? Reflexionen zum Ansatz Götz Krummheuers. In: Ohlhaver, Frank; Wernet, Andreas (Hg): Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 121-132
- Herrmann, Ulrich 1999: „Lehrer“ – Experte und Autodidakt? In: Carle, Ursula; Buchen, Sylvia. (Hg): Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd. 2. Weinheim und München: Juventa, S. 33-48
- Herrmann, Ulrich 2001: Eine Bachelor-/Master-Struktur für das Universitätsstudium von Gymnasiallehrern. Chancen oder Holzwege? In: Zeitschrift für Pädagogik, 47, 2001, 4, S. 559-576
- Kant, Immanuel 1983<sup>5</sup> (orig. 1800): Logik. In: Schriften zur Metaphysik und Logik. Hg. von W. Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 417-567
- Koring, Bernhard 1996: Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 303-339
- Künzel, Rainer 2001: Konsekutive Lehrerbildung? Ja, aber konsequent. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47, 2001, 4, S. 539-548
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard 1982: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (Hg): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11-40
- Mägdefrau, Jutta; Schumacher, Eva 2001: Zwischen Wissen und Können? Über die Bedeutung von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis in der Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 4, S. 411-424
- Mandl, Heinz; Gerstenmaier, Jochen (Hg) 2000: Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen u.a.: Hogrefe
- Mittelstrass, Jürgen 1996: Leonardo-Welt: über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Mittelstrass, Jürgen 1997: Der Flug der Eule: von der Vernunft, der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Neumann, Dieter; Oelkers, Jürgen 1982: Zurück zur alten Lehrerbildung? In: Neue Sammlung, 22, 1982, S. 182-192
- Neuweg, Georg Hans 1999: Könnerschaft und implizites Wissen. Münster: Waxmann
- Neuweg, Georg Hans (Hg.) 2000: Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck u.a.: Studien-Verlag
- Oelkers, Jürgen 2000: Überlegungen zum Strukturwandel der Lehrerbildung. In: Bayer, Manfred; Bohnsack, Fritz; Koch-Priewe, Barbara; Wildt, Johannes (Hg): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 124-147
- Oevermann, Ulrich 1996: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70-182
- Oevermann, Ulrich 2000: Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, Klaus (Hg):

- Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 58-156
- Ohlhaver, Frank; Wernet, Andreas 1999: Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Ansätze zur systematischen Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung. In: Ohlhaver, Frank; Wernet, Andreas (Hg): Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 11-30
- Pronczynsky von, Andreas 2001a: Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer? Überlegungen zu einem wissenstheoretischen Paradox. In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 4, S. 395-410
- Pronczynsky von, Andreas 2001b: Anmerkungen zu dem Beitrag von Jutta Mägdelfrau und Eva Schumacher. In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 4, S. 423-424
- Radtke, Frank-Olaf 1983: Pädagogische Konventionen. Weinheim u. Basel: Beltz
- Radtke, Frank-Olaf 1992: Wissen ohne Können – Die unerwarteten Folgen der Verbesserung des Argumentierens über Unterricht in der Lehrerausbildung. In: Paschen, Harm; Wigger, Lothar (Hg): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 341-356
- Radtke, Frank-Olaf 1996: Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich
- Radtke, Frank-Olaf 1999: Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Neue Argumente in der Lehrerbildungsdiskussion? In: Radtke, Frank-Olaf (Hg): Lehrerbildung an der Universität: Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Frankfurt a.M., S. 11-25
- Radtke, Frank-Olaf; Webers, Hans-Erich 1998: Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem. In: Die Deutsche Schule, 90, 1998, 2, S. 199-216
- Rumpf, Horst; Kranich, Ernst-Michael 2000: Welche Art von Wissen braucht der Lehrer? Stuttgart: Klett-Cotta
- Scherler, Karlheinz 1992: Elementare Didaktik. Weinheim u. Basel: Beltz
- Scherler, Karlheinz; Schierz, Matthias 1995a: Sport unterrichten. Schorndorf: Hofmann
- Scherler, Karlheinz; Schierz, Matthias 1995b: Forschend lernen – lehrend forschen. In: Kuhlmann, Detlef; Heim, Rüdiger (Hg): Sportwissenschaft studieren: eine Einführung. Wiesbaden: UTB, S. 39-50
- Schierz, Matthias 1986: Bewegungsspiele unterrichten. Frankfurt a.M.: Deutsch
- Schütze, Fritz 1997: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 183-275
- Terhart, Ewald 1996: Zur Neuorientierung des Lehrens und Lernens – Kultureller Wandel als Herausforderung für die Professionalisierung des Lehrerberufs. In: Helsper, Werner; Krüger, Heinz-Hermann; Wenzel, Hartmut (Hg): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd. 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 319-332
- Terhart, E. 2001: Lehrerbildung – quo vadis? In: Zeitschrift für Pädagogik 47, 2001, 4, S. 549-558
- Wahl, Diethelm 1991: Handeln unter Druck. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag
- Weniger, Erich 1952: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz
- Ilka Lüsebrink*, geb. 1965, Dr. sportwiss.; Studium Mathematik (Sek. I) und Sport (Diplom) in Köln; Promotion am Pädagogischen Seminar der Deutschen Sporthochschule Köln; zur Zeit wissenschaftliche Assistentin;  
 Anschrift: Deutsche Sporthochschule Köln, Pädagogisches Seminar, Carl-Diem-Weg 6, 50933 Köln;  
 Email: luesebrink@dshs-koeln.de