

Mägdefrau, Jutta; Schumacher, Eva
**Zwischen Wissen und Können? Über die Bedeutung von
Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis in der Lehrerbildung**
Die Deutsche Schule 93 (2001) 4, S. 411-422



Quellenangabe/ Reference:

Mägdefrau, Jutta; Schumacher, Eva: Zwischen Wissen und Können? Über die Bedeutung von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis in der Lehrerbildung - In: Die Deutsche Schule 93 (2001) 4, S. 411-422 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275817 - DOI: 10.25656/01:27581

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275817>

<https://doi.org/10.25656/01:27581>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zwischen Wissen und Können?

Über die Bedeutung von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis in der Lehrerbildung

Unterschiedliche empirische Studien legten den Schluss nahe, dass die *Verbindung zwischen Theorie und Praxis* keinesfalls so linear bzw. reziprok verläuft, wie von den unterschiedlichen theoretischen Positionen angenommen wurde. Es zeigte sich, dass die in der Praxis tätigen Pädagogen ihrem in der Ausbildung erworbenen theoretischen Wissen so gut wie keinen praktischen Nutzen zuschreiben (Terhart u.a. 1994, S. 196). Vielmehr scheint das pädagogische und didaktische Alltagshandeln von Lehrern und Lehrerinnen auf deren allgemein und berufssozialisatorisch erworbenes Erfahrungswissen zurückzuführen sein. Es wird – jedenfalls im Bewusstsein der Praktiker/-innen – situativ und intuitiv, „aus dem Bauch“ heraus gehandelt – ein Verhaltensmuster, das ihnen adäquat erscheint, um in der von Zeit- und Entscheidungsdruck geprägten Alltagspraxis handlungsfähig zu bleiben (Schumacher 1999, S. 40). Die Frage ist, ob diese subjektive Einschätzung zutrifft. Welche Wissensformen werden beim Handeln aktualisiert?

1. Der Verbleib wissenschaftlichen Wissens in der Praxis

Die Wissensverwendungsforschung geht der Frage nach, wie sich das Professionswissen von sozialwissenschaftlichem Wissen einerseits und vom alltagspraktischem Handlungswissen andererseits unterscheidet. Hierzu sind in der Vergangenheit im Wesentlichen zwei Konzepte diskutiert worden, nämlich zum einen das Konzept des Wissenstransfers und zum anderen das Konzept der Wissenstransformation.

Das *Transfermodell*, das u.E. auch die Vorstellung der meisten Studierenden beherrscht, geht davon aus, dass die Verbindung von Theorie und Praxis von-statten geht wie ein technischer Transfer. Dabei wird theoretisches Wissen als Regelsystem verstanden und braucht demnach nur noch auf die entsprechende Praxissituation übertragen und dort angewendet zu werden. Diese Vorstellung wird heute als naiv bezeichnet, weil sie eine Gleichsetzung von Verwissenschaftlichung und Innovation beinhaltet, nach der wissenschaftliches Wissen in das Berufsfeld übertragen wird und die Rationalität der Praxis erhöht. Diese Konzeptualisierung des Verhältnisses von Wissen und Handeln impliziert die Vorstellung von der höheren Rationalität wissenschaftlich erzeugten Wissens, auch in Praxisfeldern.

Von der Implementation wissenschaftlich-rationalen Wissens in die als verbesserungsbedürftig erkannte Praxis versprach man sich also eine verbesserte Praxis. Dementsprechend wurde für die Lehrerbildung angenommen, wissenschaftliches Wissen ließe sich im Zuge der Ausbildung als parzellierte Infor-

mation speichern und im handlungspraktischen Kontext der Schulklasse situativ anwenden.

Dieses Transfer-Konzept übersieht, dass wissenschaftliches Wissen nicht von vornherein ein besseres Handeln-Können beinhaltet. Vor allem aber erkennt es, dass die *spezifische Leistung wissenschaftlicher Theorien* Systeme von Aussagen mit hohem Allgemeinheitsgrad sind, die auf Generalisierung zielen. Ein solches System kann auf seinen Wahrheitsgehalt hin überprüft werden, es ist aber zunächst prinzipiell unanwendbar für Einzelfälle und kann nicht identisch sein mit Regeln, die Praxishandeln anleiten. Transferkonzepte beinhalten also, wissenschaftlich erzeugtes Wissen subsumtionslogisch auf Praxisprobleme anwenden zu wollen.

In Verkenntung dieses Unterschieds von Erklärungs- und Handlungswissen versuchte man, das Scheitern der Verwissenschaftlichung der Praxis mit *Rezeptionshindernissen und Aufnahmewiderständen* der Praktiker/-innen zu erklären. Die Forschung bemühte sich in der Folge, innovationshemmende Organisationsstrukturen und Persönlichkeitsvariablen der Adressaten zu ermitteln. Dadurch wird das Problem der Anwendung von Wissen verlagert auf den richtigen Transport dieses Wissens, wodurch die Innovationshemmung zu einem didaktischen Problem wird (Beck/Bonß 1989). Beck/Bonß bemühen für die Verdeutlichung des Problems das Bild von der Sanduhr, in deren oberer Hälfte die Sandkörner der wissenschaftlichen Erkenntnis lagern, die allmählich in die gesellschaftlichen Praxisfelder herabrieseln. Die Verbesserung des Transfers erfolgt nach dieser Vorstellung quasi durch Aufweiten der Engstelle, was einem Ausräumen der Rezeptionswiderstände und Selektionsfilter gleichkommt.

Die Erkenntnis, dass das Problem der Anwendung wissenschaftlichen Wissens auch nicht durch noch so elaborierte didaktische Konzepte gelöst werden konnte, führte zu der Einsicht, dass es eine *strukturelle Differenz* zwischen wissenschaftlichem und handlungspraktischem Wissen geben muss. Auf diesem Postulat fußt im Wesentlichen das so genannte Transformationsmodell. Hierin wird dem Praxiswissen ein eigener Stellenwert zuerkannt. Praktisches Handlungswissen und Wissenschaftswissen werden nun gesehen als zwei Varianten gesellschaftlicher Wirklichkeitskonstruktion, die sozialstrukturell divergent sind. Dadurch wird das Theorie-Praxis-Problem zum Theorie-Theorie-Problem. Die Vorstellung der Notwendigkeit der Vermittlung zwischen beiden Theoriesystemen wird aber beibehalten. Aufgegeben wird die Vorstellung, dass praktische Handlungsregeln schlicht durch wissenschaftliche Erklärungen zu optimieren oder zu ersetzen sind.

In der Forschung spielen nun stärker Fragen nach dem *Subjekt der Transformationsleistung* (Sender/Verwender) eine Rolle. Interessante Impulse ergaben sich in diesem Zusammenhang aus der Hinwendung zum Alltagswissen von Subjekten. In diesem Kontext ist auch die Diskussion um kollektiv geteilte Deutungsmuster bestimmter sozialer Gruppen (Meuser/Sackmann 1991; Lüders 1991) oder um die subjektiven Didaktikleistungen im Planungshandeln von Lehrer/-innen (vgl. Koch-Priewe 1997) zu verorten.

Indem in der Anwendungsdiskussion die Aufgabe der Transformationsleistung zunehmend von der Wissenschaftsseite auf die Verwenderseite verlagert wurde, geht man nun von einem doppelten Transformationsprozess (Dewe 1988) aus: Man bleibt bei der Vorstellung eines Diffusionsprozesses, aber zu-

sätzlich unterstellt man einen parallel laufenden Umsetzungsprozess auf Verwenderseite. Dabei werden vom Praktiker bzw. von der Praktikerin sozialwissenschaftliche Wissensbestände unter der Dominanz berufspraktischer Motive in Handlungsstrategien verwandelt. Die gleichzeitig ablaufenden Prozesse von Diffusion und Adaptation werden als doppelter Transformationsprozess analysiert (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992).

Sozialwissenschaftliches Wissen kann nach diesem Transformationskonzept nicht durch schlichte Übersetzung in der Praxis Anwendung finden. Nun gehen aber Praktiker/-innen mit ihrem in der Ausbildung erworbenen Wissen in der Praxis hochselektiv um. Daher ist die Analyse der die Selektion steuernden Motive von zentraler Bedeutung. Um Praxis innovativ beeinflussen zu können, müsste neues wissenschaftliches Wissen in produktiver, kritisch-reflektierender Form aufgegriffen werden. Problematisch sind aber in diesem Zusammenhang die häufig zu beobachtenden selektiven Umgangsformen, die bspw. wissenschaftliches Wissen nur dann zulassen, wenn es eingeschliffene Praktiken bestätigt, oder theoretisches Wissen wird leicht verändert adaptiert, damit es mit der etablierten Praxis vereinbar bleibt (Umfunktionierung von Wissen).

Mit der Verschiebung des Aktors des Transformationsprozesses auf die Seite der Praxis ist die *Vorstellung eines gegenseitigen Enrichment-Prozesses* verbunden, in dem beide Seiten, Wissenschaft und Praxis, gleichberechtigt voneinander lernen. Mit der Vorstellung von Wissensverwendung als Transformation haben sich die Vertreter dieser Position allerdings ein neues Problem eingehandelt, nämlich das des „Verschwindens“, bzw. der Nicht-mehr-Identifizierbarkeit des wissenschaftlichen Wissens im Falle gelungener Verwendung. Daher richten sich die neueren Versuche, wissenschaftlichem Wissen nachzuspüren, darauf, Transformationsregeln zu suchen, welche die Art und Weise der Verwendung erklären könnten.

Die neuere Wissensverwendungsforschung, die Expertiseforschung oder tacit-knowledge-Forschung (Gruber 1999), geht nun von der Grundannahme aus, dass die Selbstwahrnehmung der Lehrer/-innen, ihren pädagogischen Alltag gefühlorientiert und theorieelos zu bestreiten, eine Fehlannahme ist. Vielmehr glaubt man, dass Pädagogen/innen ihr Wissenschaftswissen und ihr praktisches Erfahrungswissen zu einer Form auch kognitiv repräsentierten Könnens verschmelzen, das seinerseits das pädagogische Handeln prägt. Damit erfährt das theoretische Wissen, wenn auch nicht bewusst, eine steuernde oder regulierende Funktion im pädagogischen Handlungsfeld. Grundlegendes Ziel der Forschungsbemühungen im Bereich der Wissensverwendung ist, die unbekannten Transformationsregeln bei der Verwandlung von Wissen in Können zu ermitteln und zu spezifizieren (z.B. Mandl/Gerstenmaier 2000).

Dieses Erkenntnisinteresse korreliert aufs Engste mit den Bemühungen um eine Reform der Lehrerbildung. Dies zeigten die Präsentationen der Märztagung 2000 der DGfE der Kommissionen für Schulpädagogik/Didaktik und Lehrerbildung in Heidelberg. (Einen Überblick über die umfassenden Arbeiten hierzu bieten Bayer/Bohnsack/Koch-Priewe/Wild 2000)

Die folgenden Überlegungen sind von der Frage geleitet, inwieweit sich die oben erläuterten Erkenntnisse aus der Anwendungsforschung mit den Eindrücken und Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis vereinbaren lassen, bzw.

welche neuen Einsichten sich dabei – aus Schul- und Hochschulperspektive – für das Theorie-Praxis-Verständnis ergeben.

Kennzeichen pädagogischer Professionalität ist unserer Überzeugung nach die kompetente *Vermittlung und Verschmelzung* der beiden Sphären Theorie und Praxis in einer spezifischen Form des Könnens. Daher bildet sich im Laufe der beruflichen Sozialisation eine „Schnittstelle“ heraus, die gegenüber den beiden Teilbereichen Theorie (Disziplin, Wissenschaftssystem) und Praxis (auch theorielose Praxis oder alltagsweltliche Praxis, wie sie sich im Handeln von z.B. Eltern vollzieht) prinzipiell offen ist.

Während sich bei der Metapher des „kubistischen Bildes“ von Radtke (1988) Wissenschaft und Praxis durch neue Wahrnehmungsmuster ergänzen, die durch gleichzeitiges Betrachten und Verbinden unterschiedlicher, originär nebeneinander stehender Perspektiven in einem Bild erzeugt werden, bildet sich u.E. die diagnostizierte „partielle“ Schnittstelle in einem *hermeneutisch-reflexionsgesteuerten Verschmelzungsprozess*. D.h. das, was wir als professionelle Berufskompetenz wahrnehmen, entsteht dort, wo sich Theorie und Praxis – in Abhängigkeit vom jeweiligen individuellen Erfahrungs-, Erkenntnis- und Entwicklungsstand – in einem übergeordneten Rahmen „überlappen“ und die ausgewiesene Schnittstelle bilden. Geprägt durch variierende soziokulturelle, milieuspezifische, (aus)bildungssozialisatorische und berufsbiographische Faktoren zeichnet die Schnittstelle nicht ein unveränderliches Bild, sondern formiert sich im Zuge individueller (theoretischer und praktischer) Erfahrungs-, Reflexions- und Verstehensprozesse immer wieder neu.

Von großer Bedeutung ist weiter, dass das Theorie- und das Praxisfeld über je einen eigenen, in sich (mehr oder weniger) geschlossenen, autonomen Bereich verfügen. Theorie und Praxis absorbieren sich also nicht gegenseitig, sondern – und hier trifft sich unsere Überzeugung im Ansatz wieder mit der vom revidierten Konstruktivismus und der neueren Systemtheorie inspirierten Sichtweise (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 78) – der in Theorie und Praxis tätige Pädagoge professionalisiert sich durch die Wahrnehmung beider Perspektiven und verfeinert auf diese Weise die vorhandene Schnittstelle.

Diese Schnittstelle muss nun einer besonderen Konkretisierung unterzogen werden, da sie sich als schwer empirisch zugänglich erweist: Betrachtet man diese ‚Schnittstelle‘ von Theorie und Praxis genauer, wird deutlich, dass die Frage nach der möglichen Entstehung oder Ausbildung von Professionalität – und damit nach dem besonderen Beziehungsgeflecht zwischen Theorie und Praxis – im Umfeld einer so verzweigten Disziplin wie der Erziehungswissenschaft nur mit einem differenzierenden Theorieverständnis beantwortbar ist. Es ist evident, dass einige ‚Theorietypen‘, wie bspw. die Erziehungsphilosophie oder die Wissenschaftstheorie, in relativ großer Distanz zur Praxis stehen und sich nahezu unüberwindbar von derselben abgrenzen. Die hier angesiedelten Wissensbestände zielen nicht – und das macht ihre Mittelbarkeit aus – auf eine Umsetzung in praktische Handlungsvollzüge, und jeder Versuch, sie als ‚Rezeptur‘ nutzbar zu machen, ist von vornherein zum Scheitern verurteilt. Die Übertragung dieser theoretischen Wissensbestände in die pädagogische Praxis ist daher weder möglich noch wünschenswert. Dennoch erfüllen sie eine – wenn auch indirekte, so aber doch bedeutsame – mittelbare Funktion.

Eine wissenschaftlich-theoretische Grundbildung, ein *solides „Professionswissen“* ist für die Bewerkstelligung der schulischen Unterrichts- und Alltagspraxis unabdingbar. Sie ist Voraussetzung dafür, ein gesundes berufliches Selbstbewusstsein zu entwickeln, und – darauf aufbauend – zu einer entsprechenden Berufszufriedenheit und Leistungsfähigkeit zu finden. Unter „Professionswissen“ verstehen wir einen grundlegenden Einblick in die Zusammenhänge und (Wissens)-Inhalte, welche die Disziplin „Erziehungswissenschaft“ ausmachen, d.h. im Wesentlichen das Wissen um allgemein-historische, wissenschaftstheoretische, bildungs- und erziehungstheoretische, bildungssoziologische und auch aktuelle bildungspolitische Aspekte. Pädagog(inne)n können sich selbst erst dann als Fachleute wahrnehmen, wenn sie die Bezugsdisziplin ihrer Profession überblicken, ihrer Fachsprache mächtig und dazu fähig sind, das eigene professionelle Denken und Handeln auf dieser Grundlage zu reflektieren und zu begründen.

Die umfassende Kenntnis von und die Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichem Fachwissen sowie das Erfassen interdisziplinärer Zusammenhänge „weitert“ den Blick und ermöglicht eine tiefergehende und *differenziertere Wahrnehmung, Deutung und Reflexion* pädagogischer Zusammenhänge z.B. aus historischer, anthropologischer und gesellschaftlich-kultureller Perspektive. Dies hat – wenn auch nur indirekt und ggf. langfristig – Auswirkungen auf die Praxis: Der Schulalltag oder der tatsächliche Problemgehalt pädagogischer Situationen können aus einem breiteren Blickwinkel „reifer“ bzw. professionell-distanzierter eingeschätzt werden, ein Umstand, der seinerseits dazu beiträgt, ein höheres Maß an Fundierung, Souveränität und Sicherheit in praktischen Entscheidungs- bzw. Handlungsvollzügen zu entwickeln.

Andere Theoriebereiche hingegen, wie z.B. Theorien aus der Kindheits- oder Unterrichtsforschung, der Didaktik/Methodik sowie die theoretische Durchdringung von Fallstudien und deren Reflexion stehen genuin näher und in *relativer Durchlässigkeit zur pädagogischen Praxis*. Diesen aber deshalb gegenüber den praxisferneren Theoriegehalten eine höhere Wertigkeit einzuräumen, wäre im Hinblick auf die obigen Erläuterungen falsch. Ihnen kommt lediglich eine andere (gleichwertige) Bedeutung zu. Die genannten Studieninhalte stellen im Theorie-Praxis-Bezug für die Studierenden in der Regel keine besondere Schwierigkeit dar, da der Bezug höchst evident ist, d.h. diese Inhalte befinden sich im Übergangsbereich zum Übungsfeld Praktikum bzw. zur Alltagspraxis selbst. Diese Evidenz führt nicht selten zu einer Bevorzugung entsprechender Inhalte bei der Seminauswahl.

Welche Schlüsse lassen sich zusammenfassend ziehen? Zunächst (noch) einmal: Praxiserfahrungen und Erfahrungswissen haben – ebenso wie die wissenschaftlich-theoretische Fachkompetenz – eine ausgeprägte Relevanz für die Entstehung, Ausbildung und Wahrnehmung pädagogischer Professionalität. Unabhängig von ihrer jeweiligen Praxisnähe bzw. -ferne oder „Durchlässigkeit“ nehmen sie ihren Platz in der vorgezeichneten „Schnittstelle“ ein und verzahnen sich mit individuell bereits vorhandenen Qualifikationen zu einem „professionellen Selbst“.

Aber in *welcher Reihenfolge* lässt sich dieses „professionelle Selbst“ effizienter anstoßen, zuerst über eine theoretische Grundbildung, die danach in der

Praxis angewandt und erprobt wird, oder umgekehrt – oder vielleicht gleich im Theorie-Praxis-Verbund?

Die Beantwortung dieser (aus)bildungsrelevanten Frage kann gegenwärtig nur spekulativ sein. Deshalb müssen und wollen wir sie mit Czerwenka/Nölle (2000, S. 76) im Kontext der aktuellen Reformbemühungen in der Lehrerbildung zunächst als empirisch offene Frage stehen lassen. Grundsätzlich scheint uns aber die noch immer postulierte Polarisierung von Theorie und Praxis bzw. das „Schisma“ Theoretische erste Phase (rein wissenschaftliche Ausbildung) und Praxisorientierte zweite Ausbildungsphase (Referendariat) längst obsolet. Im Hinblick auf den hohen Stellenwert individueller bzw. biographischer Komponenten im Professionalisierungsprozess sollte vielmehr darüber nachgedacht werden, wie die Lehrerbildung flexibler und bedarfsorientierter strukturiert und organisiert werden könnte. Bei einem Mindestmaß an Kreativität und Organisationstalent sind hier Lösungen vorstellbar, die mit dem Anspruch auf grenzüberschreitende Anerkennung durchaus vereinbar sind. Warum sollten in der Lehrerbildung weiterhin nur Einheitslösungen greifen, wenn in anderen Bereichen des Bildungssystems, wie z.B. in den Institutionen der Erwachsenenbildung oder in der Schulentwicklung längst Zielvorgaben wie „Organisationsentwicklung“, „Profilentwicklung“ oder „innere Schulreform“ kursieren und flexible, individuelle Lösungen gefordert und zum Teil bereits erfolgreich umgesetzt werden?

Vor diesem Hintergrund ist daher nach den Konsequenzen für die akademische Lehrerbildung zu fragen. Die folgenden Thesen greifen Auffälligkeiten auf und sprechen Maßnahmen an, die geeignet erscheinen, die erläuterte, für die Entwicklung einer pädagogischen Professionalität bedeutsame, „Schnittstelle“ von Theorie und Praxis im Kontext der Lehrerbildung eingehender erfahrbar zu machen.

2. Überlegungen zur Lehrerbildung

These 1: Das Problem der mangelnden Theorie-Praxis-Verbindung durch Hochschullehrende wird ungewollt verstärkt, weil *pädagogische Trends von Studierenden normativ belegt* und als Lösungsmodelle für die komplexe Praxis missverstanden werden.

Von jeher sind gesellschaftlich aktuelle Themen an Hochschulen in verstärktem Maße aufgegriffen und diskutiert oder beforscht worden. Man erinnere sich bspw. an die Diskussionen um kompensatorische Erziehung in den Jahren der großen Bildungsreform, an die breite Curriculumdebatte um das Primat von Lernzielkatalogen, neuerdings an die starke Präsenz von Themen wie Integration in einer multikulturellen Gesellschaft oder Medienpädagogik usf. Dies bedingt, dass den nur eine relativ kurze Zeit an der Hochschule verweilenden Studierenden bestimmte Themen in der Hochschullehre verstärkt angeboten werden. Die Reform der Grundschule im Hinblick auf Einbindung reformpädagogischer Ansätze wird bspw. derzeit an Lehrerbildungsinstitutionen so stark diskutiert, dass diese Ansätze im Bewusstsein der Studierenden zu dem Eindruck führen, die in den Praktika als schwer beherrschbar erlebte Unterrichtspraxis bewältigen zu können. Veranstaltungen zur Reformpädagogik, zu offenen Unterrichtsverfahren wie Freiarbeit o.a. schüler- und teilnehmerorientierten Methoden sind von hoher Attraktivität, stellen diese doch einen

klaren Gegensatz zu dem von den meisten Studierenden gerade hinter sich gelassenen gymnasialen Schulalltag dar. In den Lehrveranstaltungen wird aber nicht selten eine idealisierte Fassung dieser Ansätze vermittelt (oder sie werden im Bewusstsein der Studierenden idealisiert). So zeigten sich z.B. Studierende in einem Seminar zur Reformpädagogik (im Sommersemester 1998) überaus überrascht, dass es hierzu auch kritische Stimmen gibt (es wurde die kritische Position Oelkers erörtert!). Unserer Erfahrung nach scheint es geboten, realistischere Vorstellungen zu nähren, und zwar durch einen kritisch-reflexiven Umgang mit den verschiedenen Konzeptionen. Hochschullehrende müssen sich der Neigung der Studierenden, theoretische Konzepte als Handlungsanleitungen und Lösungsstrategien umzufunktionieren, bewusst sein und dieser Gefahr durch eine entsprechend kritische Bearbeitung von Fallbeispielen begegnen. Dies führt zu unserer zweiten These:

These 2: Studierende erwerben in ihrem Pädagogikstudium nur bruchstückhafte theoretische Wissensbestände, ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft wird in der Regel nicht studiert.

Lässt man sich von Studierenden, die kurz vor dem Abschluss ihres Lehramtsstudiums stehen, ihr Studienbuch zeigen, und versucht, sich ein Bild davon zu verschaffen, welche erziehungswissenschaftlichen Wissensbestände zu diesem Zeitpunkt vorliegen können, wird deutlich, dass die Freiheit der Lehre und die Studienordnungen es ermöglichen, mit höchst inselhaftem Pädagogikwissen in die Prüfung zu gehen. Ohne die Diskussion um ein pädagogisches Kerncurriculum an dieser Stelle aufgreifen zu können (vgl. dazu ZfPäd. 5/99) sei doch darauf verwiesen, dass die anhaltende Diskussion um die Verbindung von Theorie und Praxis in dem Maße Makulatur wird, in dem man nicht (mehr?) davon ausgehen kann, dass Lehramtsanwärter/innen überhaupt über breites theoretisches Wissen verfügen. Beratungssituationen in Prüfungsangelegenheiten zeigen häufig, dass die Studierenden selbst ihre vor dem Examen erstmalig intensive Auseinandersetzung mit theoretischen pädagogischen Fragestellungen interessant empfinden. Aussagen wie: „Jetzt erst fängt es richtig an Spaß zu machen, jetzt habe ich das Gefühl, dass sich die ‚Kreise‘ schließen!“, sind keine Seltenheit. Diese Erfahrung lässt die „Theorielücke“ bzw. die theoretische Orientierungslosigkeit während des Studiums – leider erst sehr spät – als bedauerlich und änderungsbedürftig erscheinen.

Ein Lösungsansatz könnte darin liegen, die Diskussion um das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft aufzugreifen und zumindest hochschulintern für die Einführungsvorlesungen einheitliche inhaltliche Standards zu entwickeln. Es liegt u.E. im Verantwortungsbereich der Hochschule zu ermöglichen, dass die Studierenden das beschriebene Gefühl der sich schließenden Kreise schon während des Studiums und nicht erst kurz vor dem Abschlussexamen erfahren.

These 3: Es wird in der Ausbildung nicht deutlich genug zwischen Theorie, Konzept und Rezept unterschieden. Daher wird die unterschiedliche Relevanz theoretischer Bestände für die Praxis unzureichend deutlich.

Historische Pädagogik, Geschichte der Bildungsinstitutionen, Wissenschaftstheorie, philosophisch orientierte Pädagogik, um nur beispielhaft einige Bereiche zu nennen, sind Themenfelder, die nicht unmittelbar relevant für die pä-

dagogische Praxis sind. Vielmehr entfaltet dieses Ausbildungswissen seine Wirkung „indirekt“ über die Person und das berufliche Selbstverständnis. Kenntnisse über Ergebnisse empirischer Schulforschung oder Kindheitsforschung sind hingegen – wieder beispielhaft verstanden – näher an der pädagogischen Praxis. Diese Ebene theoretischen Wissens ist es, die u.E. in der Ausbildung die stärksten Theorie-Praxis-Verbindungsprobleme bereitet. Von diesen Inhalten erwarten sich die Studierenden Aufklärung, aber eben auch Anregung und Hilfe bei der Lösung alltagspraktischer Unterrichtsprobleme. Um über die besondere Qualität der mittels Forschung erhaltenen Ergebnisse und damit über die Leistungen und Nicht-Leistungen der daraus abgeleiteten Theorien für die Praxis aufklären zu können, bedarf es einer strikten Trennung der Begriffe Rezept, Konzept und Theorie. Viele Studierende setzen unreflektiert alle drei Begriffe gleich: Pädagogisches Rezeptwissen, wie etwa die Forderung, nach der man erst „die Zügel straff“ halten solle, locker lassen könne man sie später immer noch (im englischen Sprachraum bekannt unter der Formulierung „never smile before Christmas“) wird so als ebenso „theoretisch“ verstanden wie das Konzept der Projektmethode oder die Ergebnisse einer empirischen Studie zum Schriftspracherwerb von Grundschulkindern.

In Praktika erfahren die Studierenden, dass theoretische Aussagen und praktische Erfahrung auch gegensätzliche Folgerungen oder Handlungen nach sich ziehen können. Schlömerkemper (2001) schlägt vor, solche Antinomien und Widerspruchserfahrungen, wie sie sich in der Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis ergeben, zuzulassen und in der Ausbildung zu thematisieren. Dies führt u.E. gleichzeitig auch zu einem vertieften Verständnis der spezifischen Leistungen von Theorie, Konzept und Rezept.

These 4: Das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik wird in der Lehrerbildung zwar thematisiert, aber – gebrandmarkt als Dauerproblem der Disziplin – gleichzeitig einer persönlichen Auseinandersetzung entzogen.

Wimmer weist darauf hin, dass das Nicht-Wissen nachgerade konstitutiv zu sein scheint für pädagogische Handlungssituationen. „Das Nicht-Wissen als Zentrum des Pädagogischen und die Fähigkeit, die Kluft zwischen dem irreduziblen Nicht-Wissen (Situation, Singularität) und (pädagogischem) Wissen handelnd zu überwinden, als Kern pädagogischer Professionalität, sind deshalb selbst als die Besonderheiten des Pädagogischen zu verstehen“ (Wimmer 1996, S. 425). Für die Ausbildung bedeutet das pointiert formuliert, dass sie zu einem Wissen über das Nicht-Wissen-Können beizutragen hat. Möglicherweise erfahren Lehramtsstudierende in einer ihrer pädagogischen Veranstaltungen vom Theorie-Praxis-Problem ihrer Disziplin, sie beschäftigen sich mit der wissenschaftstheoretischen und historischen Diskussion dieses Themas und erkennen das Technologiedefizit. Weiter hören sie vom Praxisschock und von Theorieferne oder Theoriefeindlichkeit von Praktikern. Aber sie werden nicht darauf aufmerksam gemacht, dass die Lösung des Problems letztlich eine individuelle berufsbiographische Entwicklungsaufgabe ist. Unserer Erfahrung nach wird über das wesentliche Missverständnis vom Transfer wissenschaftlichen Wissens in die Praxis zu wenig aufgeklärt, wird die mit dem Transformationsmodell verbundene spezifische Leistung des Professionellen nicht als Ausbildungsziel definiert. Dadurch wird das Theorie-Praxis-Problem der individuellen Bearbeitung durch die Lehramtsstudierenden förmlich entzogen,

es bleibt als Kernproblem der Disziplin quasi äußerlich und damit nicht bearbeitbar.

Ob man es Vermittlung nennt oder von professioneller Deutungskompetenz spricht – der *eigentliche Transformationsprozess findet im professionell Handelnden selbst statt*, und er hat mit der Kluft zwischen Theorie und Praxis konstruktiv handelnd umzugehen. Es geht demzufolge nicht darum, diese Kluft zu schließen, wenn man sie gerade als das Spezifische des Pädagogischen ausgemacht hat. Vielmehr sollte eine Ausbildungsreform alle Möglichkeiten ausschöpfen, die eine wissenschaftliche Ausbildungsinstitution für die professionelle Deutung oder handelnde Vermittlung zwischen Theorie und Praxis im Sinne einer berufsbiographischen Entwicklungsaufgabe bereithält, und so die notwendigen Kompetenzen grundlegen. Im Sinne der tacit-knowledge-Forschung wäre es wünschenswert, dieses *Handlungswissen situationsnah anzubahnen*. Können ist anscheinend durch Wissen nicht aufbaubar, es braucht den Handlungskontext, und Erfahrung ist durch Instruktion nicht substituierbar.

These 5: Eine biographisch orientierte Lehrerbildung bildet die Basis für einen reflexiven Umgang mit den Wissensangeboten der Disziplin und den selbst-reflexiven Umgang mit der angestrebten Lehrerrolle vor dem Hintergrund der eigenen Biographie. Dadurch wird der professionelle Umgang mit Wissen, das sich aus verschiedensten Quellen speist, zu einer Aufgabe, die unter Rückgriff auf individuell zur Verfügung stehende bzw. noch zu erarbeitende Ressourcen individuell zu lösen ist.

Begreift man die Wissenstransformation als eine individuell zu lösende Aufgabe, muss in der Ausbildung darauf in angemessener Weise vorbereitet werden. Dazu ist die Selbstreflexivität zu schulen, Studienwahlmotive sind ins Bewusstsein zu heben und persönliche Überzeugungen sind auf ihren Ursprung hin zu befragen. Außerdem ist die Verschiedenartigkeit von theoretischem Wissen, Alltagswissen und Handlungswissen zu thematisieren.

Es ist elementar, dass sich Lehrer/-innen als professionelle Vermittler zwischen den Sphären Theorie und Praxis, zwischen Subsumtionslogik und Rekonstruktionslogik verstehen lernen. Konsequenz für die Ausbildung von professionellen Pädagog(inn)en muss zwangsläufig sein, sowohl theoretische Einsichten für die Subsumtionslogik als auch praktisches Erfahrungswissen für die Rekonstruktionslogik zu vermitteln. Daher plädiert Wagner für die zweiphasige Lehrerausbildung mit theoretischer, wissenschaftlicher Ausbildung und Praxisphase. In der Praxisphase muss es darum gehen, „den Lehrer sensibel zu machen für das Erkennen des latenten Sinns von (d. Verf.) Interaktionen. Diese Einübung in praktische Hermeneutik ist unabdingbar“ (Wagner 1998, S. 184). Die Forderung nach Schulung pädagogischen Fallverstehens ist in der professionstheoretischen Diskussion inzwischen ein Dauerbrenner geworden, ein Anspruch, der allerdings in konkrete curriculare Überlegungen noch kaum eingeflossen ist. Um der Gefahr der Technologisierung der pädagogischen Ausbildung von vornherein zu begegnen, dürfen diese Konzepte nicht als Bereitstellung von Rezeptwissen missverstanden werden. Die Schulung berufstypischer Handlungsrouinen auf handlungsorientierter (Trainings-)Ebene (vgl. dazu Bauer 1998) könnte neben die Vermittlung theoretischer Inhalte der Disziplin treten und so neben dem Fachwissen Elemente eines professionellen Handlungswissens aufbauen. Dazu kommen Übungen im Fallverstehen, die an

konkreten Beispielen wie biographischem Material im Kontext von Seminaren angeboten werden, welche die Praktika begleiten.

Ein wesentliches Merkmal einer biographisch orientierten Lehrerbildung ist eine *intensive Beschäftigung mit dem eigenen Lernen* – schließlich haben wir es mit zukünftigen professionellen Lernhelfern zu tun. Dabei spielen insbesondere auch Konzepte emotional fundierter Lehrkompetenz (A. Kaiser) eine wichtige Rolle. Die Hochschullehre bekommt damit die Aufgabe zugewiesen, sich dem Theorie-Praxis-Problem auch von hochschuldidaktischer Seite zu nähern. Wenn der Lernprozess für die Studierenden selbst zugänglicher werden soll, müssen erwachsenendidaktische Methoden, die den Lernenden ermöglichen, selbstgesteuert und selbstorganisiert zu lernen, also Subjekt ihres Lernens zu bleiben, endlich verstärkt Eingang in die Universitäten und Hochschulen finden. Daraus ergibt sich unsere letzte These:

These 6: Voraussetzung für eine subjektorientierte biographische Lehrerbildung sind *Verbesserungen in der Hochschullehre*, die bisher auf die Veränderungen am Arbeitsplatz Schule nicht mit angemessenen hochschuldidaktischen Konzepten reagiert hat.

Lehramtsstudierende sollen dazu befähigt werden, in ihrer späteren Berufsausübung Schülerinnen und Schüler handlungs-, fächer- und projektorientiert sowie sozial- und methodenkompetent zu unterrichten. Dabei sollen sie selbstverantwortliches, selbstorganisiertes Lernen initiieren. Voraussetzung hierzu sind – neben der bereits angesprochenen Notwendigkeit theoretischen Professionswissens – u.a. die folgenden Professionalitätsaspekte: breites Handlungsrepertoire, Situationssensibilität und Reflexionsfähigkeit. Sollen diese Fähigkeiten glaubhaft und stimmig vermittelt und praktisch angebahnt werden, bedarf es – wo thematisch oder didaktisch angebracht – der Erfahrbarmachung entsprechender Methoden und Konzepte im Lehramtsstudium. Voraussetzung für die Planung und Durchführung derartiger Lehrveranstaltungen ist u.a. ein interdisziplinär geprägtes Ausbildungsverständnis.

In Verbindung mit den etablierten – im Hochschulbereich noch nicht hinreichend praktizierten – Methoden der Erwachsenenbildung sind der Kreativität und Experimentierfreude bei der Realisierung dieses Anspruchs – selbst unter den spezifischen Voraussetzungen in der Hochschullehre – kaum Grenzen gesetzt. Es versteht sich von selbst, dass in derartigem ‚Neuland‘ der kontinuierlichen, von Lehrenden und Studierenden gemeinsam getragenen Reflexion und Entwicklung innovativer Lehrformen eine besondere Bedeutung zukommt: Das Zulassen und Entwickeln einer neuen ‚Fehlerkultur‘ im offenen Kommunikationsprozess bietet neben der Erfahrung und Wissensvermittlung im fachwissenschaftlichen und -didaktischen Bereich auch die Möglichkeit, die für den Lehrberuf notwendige Persönlichkeitsbildung einzubeziehen. Studierende sind, wie die Erfahrung zeigt, diesbezüglich sehr offen und motiviert – diese Chance sollte nicht ungenutzt bleiben.

Eine weitere geeignete Möglichkeit, den Reformbemühungen in der Lehrerbildung Rechnung zu tragen, sehen wir in der Praktizierung des „*Forschenden Lehrens und Lernens*“. Wie unsere bisherigen Erfahrungen mit diesem Lehr- bzw. Lernkonzept zeigen, gewinnen Studierende einen neuen Zugang zu forschungsmethodischen Inhalten sowie zum Umgang und zur Aus-

einandersetzung mit wissenschaftlichen Studien, wenn sie selbst (zumindest einmal) in einem praktischen Forschungszusammenhang lernen können. Auch hierin sehen wir einen Schlüssel zum oben beschriebenen Professionswissen und damit zur pädagogischen Professionalität.

Und damit scheint sich der Kreis zu schließen. Theorie wird – wenn teilweise auch nur indirekt oder langfristig – erst durch und in der Praxis lebendig und damit verstehbar und erfahrbar. Und möglicherweise ist die Reihenfolge der Auseinandersetzung im Erfahrungsprozess weniger bedeutsam als angenommen.

Unabdingbar scheint hingegen die *Schaffung struktureller und personeller Ausbildungsbedingungen*, die es zulassen, vorhandene theoretische und praktische Vorerfahrungen und Kompetenzen beständig auszubauen und im Sinne pädagogischer Verantwortung zu professionalisieren. In diesem Zusammenhang lässt der Rückblick auf unsere eigenen theoretischen und praktischen Erfahrungen die Forderung nach einer strikten Ausklammerung erster Praxiserfahrungen aus der wissenschaftlichen Ausbildungsphase als ebenso unnatürlich und dogmatisch erscheinen wie die Vorstellung einer theorielosen, rein praxisorientierten zweiten Phase der Lehrerbildung. Vor allem jedoch sollte der Forderung nach Entakademisierung der wissenschaftlichen Lehrerbildung durch Argumente aus der Professionalisierungs- und der Wissensverwendungsforschung nachdrücklich begegnet werden und – damit einhergehend – die von Wunder (2000, S. 134) eingeforderte *Enthierarchisierung im (Aus)bildungsprozess* zugunsten der betroffenen Kinder und Jugendlichen, Lehrkräfte sowie Wissenschaftler/-innen nicht nur unter politischer, sondern auch unter inhaltlicher, d.h. pädagogisch-didaktischer Perspektive stärker durchgesetzt werden.

Literatur

- Baier, Manfred; Bohnsack, Fritz; Koch-Priewe, Barbara; Wildt, Johannes (Hg.) 2000: *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bauer, Karl-Oswald: *Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern*. Vortrag auf der Hildesheimer DGfE-Tagung Grundschulforschung vom 8.-10.10.1998 (Unveröffentlichtes Manuskript)
- Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang. 1989: Soziologie und Modernisierung. Zum Standpunkt der Verwendungsforschung. In: *Soziale Welt*, 35, 1989, 4, S. 381-406
- Czerwenka, Kurt; Nölle, Karin 2000: Probleme des Erwerbs professioneller Kompetenz im Kontext universitärer Lehrerbildung. In: *Jahrbuch Grundschulforschung*. Band 3, S. 87-123
- Dewe, Bernd 1988: *Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung: zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen*. Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf 1992: Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: dsb. (Hg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich, S. 70-91
- Gruber, Hans (1999): *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns*. Bern: Huber
- Koch-Priewe, Barbara 1997: *Grundlegung einer Didaktik der Lehrerbildung*. In: Bayer, Manfred; Carle, Ursula; Wildt, Johannes: *Grundlegung einer Didaktik der Lehrerbildung. Der Beitrag der wissenspsychologischen Professionsforschung und der humanistischen Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich, S. 139-163

- Lüders, Christian 1991: Deutungsmusteranalyse. Annäherung an ein risikoreiches Konzept. In: Garz, Detlef; Kraimer, Klaus: Qualitative empirische Sozialforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S 377-408
- Mandl, Heinz; Gerstenmaier, Jochen (Hg.) 2000: Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen: Hogrefe
- Meuser, Michael; Sackmann, Reinhold (Hg.) 1991: Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges.
- Radtke, Frank-Olaf 1988: Strukturdeutung pädagogischer Situationen. Zur Begründung eines Konzepts sozialwissenschaftlich fundierter Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Bielefeld 1988
- Schlömerkemper, Jörg 2001: Kann pädagogische Theorie alltagstauglich werden? Ansätze zu einer „nachhaltigen“ Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 1, S. 17-29
- Schumacher, Eva 1999: Widersprüche – Selbsttäuschungen – Flexibilität? Oder: Warum Lehrer/innen keine „Lügner/innen“ sind! In: PÄDAGOGIK, 51, 1999, 9, S. 36-40
- Terhart, Ewald; Czerwenka, Kurt u.a. 1994: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt: Lang Verlag
- Wagner, Hans-Josef 1998: Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag
- Wimmer, Michael: Der Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M. 1996, S. 404-447
- Wunder, Dieter 2000: Hat eine bessere Lehrerbildung politische Chancen? In: Die Deutsche Schule, 92, 2000, 2, S. 134-138

Jutta Mägdefrau, geb. 1960, Dr. päd., Wissenschaftliche Assistentin am Institut für Erziehungswissenschaften II der Pädagogischen Hochschule Freiburg,
 Anschrift: Kunzenweg 21, 79117 Freiburg;
 Email: maegdefr@ph-freiburg.de

Eva Schumacher, geb. 1956, Dr. phil. Lehrstuhlvertretung, Institut für Allgemeine Pädagogik, Universität Karlsruhe (TU),
 Anschrift: Kaiserstraße 12, 76128 Karlsruhe;
 E-mail: schumacher.e@t-online.de