

Mägdefrau, Jutta

## Anmerkungen zu dem Beitrag von Andreas von Prondczynsky

*Die Deutsche Schule 93 (2001) 4, S. 425-428*



Quellenangabe/ Reference:

Mägdefrau, Jutta: Anmerkungen zu dem Beitrag von Andreas von Prondczynsky - In: Die Deutsche Schule 93 (2001) 4, S. 425-428 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275832 - DOI: 10.25656/01:27583

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275832>

<https://doi.org/10.25656/01:27583>

### 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

---

Jutta Mägdefrau

## Anmerkungen zu dem Beitrag von Andreas von Prondczynsky

---

Zwei gegensätzliche Positionen zum Verhältnis von wissenschaftlicher Ausbildung und pädagogischer Praxis arbeitet von Prondczynsky heraus, die er die „berufswissenschaftliche Orientierung“ und die „verwendungstheoretische Orientierung“ nennt.

Die erste versteht die Erziehungswissenschaft als Bezugsdisziplin für pädagogische Praktiker und ist der von von Prondczynsky so wahrgenommenen aktuellen Diskussion zufolge in der Gefahr, im Theorie-Praxis-Bezug zurückzufallen in alte Transfervorstellungen. Der verwendungstheoretischen Position dagegen verdanken wir die Einsicht, dass Theorie und Praxis zwei voneinander völlig getrennte Dimensionen darstellen. Gute wissenschaftliche Ausbildung ist keine Gewähr für professionelle pädagogische Praxis, sprich: guten Unterricht.

Meiner Lesart der aktuellen Diskussionen zufolge ist der herausgearbeitete Gegensatz ein künstlicher: Ich verstehe mich als Vertreterin der berufswissenschaftlichen Position und mir ist die prinzipielle Gegensätzlichkeit, die Grundspannung zwischen Theorie und Praxis, durchaus bewusst. Die Gründe, die m. E. für die Erziehungswissenschaft als Bezugsdisziplin für pädagogische Praxis sprechen, werden bei von Prondczynsky auch nicht vollständig deutlich, da er sich in seiner Argumentation in erster Linie auf das berufsständisch-professionspolitische Anliegen konzentriert, das er bei den Vertretern dieser Position ausgemacht haben will.

Die durch von Prondczynsky herangezogenen empirischen oder theoretischen Belege der Wissensverwendungsforschung, die die naive Transfervorstellung ersetzen, sind fraglos wegweisend gewesen. Weitere Impulse erhielt die Diskussion in jüngerer Zeit jedoch vor allem von Seiten der Kognitionsforschung, und zwar in Form von Arbeiten zum sog. „trägen Wissen“, zum Expertenwissen, zum tacit-knowledge (vgl. stellvertretend Neuweg 2000; Gruber/Renkl 2000; Mandl 2000; Renkl 2000).

Von Prondczynsky spricht die empirischen Belege an, um das „Wissensparadox“ zu belegen, bzw. um das Ziel, Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für Lehrer zu etablieren, in Frage zu stellen. Wie so oft lassen sich jedoch aus empirischen Befunden unterschiedliche Konsequenzen ziehen: Sie taugen auch, um die Notwendigkeit theoretischer Wissensbestände im Lehrerhandeln und damit die Vermittlungsnotwendigkeit in der Ausbildung zu belegen und so die Erziehungswissenschaft in den Rang einer Bezugswissenschaft für professionelle Praxis zu versetzen.

So wird in diesen Forschungsarbeiten beispielsweise mit Hilfe des so genannten kontrastiven Vergleichs versucht, dem tacit-knowledge nachzuspüren (vgl.

Gruber 1994; 1999a, 1999b). Kontrastiv heißt er deswegen, weil Novizen und Experten, d. h. die beiden Pole zwischen Noch-gar-nicht-Wissen und großem Wissen miteinander verglichen werden. Zunächst werden die Merkmale des Expertentums beschrieben, wobei sich als entscheidende Faktoren das Gedächtnis und das Wissen von Experten herausgestellt haben. Man hat festgestellt, dass die Gedächtnisleistung von Experten viel höher ist. Neue Informationen werden von ihnen schneller aufgenommen, länger behalten und gründlicher verarbeitet als bei Novizen.

Die Lehr-/Lernforscher ziehen daraus die Folgerung, dass Wissen systematisch präsentiert werden muss, um in das schon vorhandene Wissen eingefügt und vernetzt werden zu können, die Kognitionsforschung spricht vom „bedeutungshaltigen Encodieren“ (Gruber/Renkl 2000, 160). In Experimenten konnte gezeigt werden, dass bei Experten eine Verknüpfung von Wissenseinheiten mit Handlungsvorschlägen existiert. Man geht davon aus, dass es bei Experten so genannte pattern-recognition (Wiedererkennung bestimmter Muster, die eine Deutung der Situation erlauben und das Handeln motivieren oder strukturieren) gibt. „Experten können in vorgegebener Information offenbar sehr rasch semantisch bedeutsame Muster erkennen, die in Bezug zu schon vorhandenem Wissen stehen, so dass es bereits bei der Wahrnehmung von Information zu einem Zusammenspiel von Gedächtnis, Wissen und Erfahrung kommt“ (ebd.).

Die Theorie der Enkapsulation von Wissen, die in Forschungsarbeiten zum Expertenwissen von Medizinern entstand, (Boshuizen/Schmidt 1992, 1995) besagt, dass mit zunehmender Erfahrung weniger expliziter Zugriff auf theoretisches Wissen beim Erstellen von Diagnosen erfolgt. Aber die Ärzte vergessen und ignorieren dieses theoretische Wissen keineswegs, sondern sie repräsentieren es unter generalisierten fallbezogenen Schemata. D. h. es entsteht mit der Zeit ein enkapsuliertes klinisches Erfahrungswissen. Wenn nun auf den konkreten Fall dieses Erfahrungswissen nicht anwendbar ist, wird die Kapsel sozusagen geöffnet und das theoretische Wissen wieder befragt bzw. neues theoretisches Wissen eingelagert.

Studien, die diese Annahmen auf das Wissen von Pädagogen anwenden, stehen derzeit noch aus. Nichts spricht jedoch zum jetzigen Zeitpunkt dafür, dass sich das Expertenwissen von Lehrenden völlig anders darstellt als das von Medizinern. Keineswegs müssen Befürworter einer wissenschaftlichen Lehrerbildung also die Ergebnisse der tacit-knowledge-Forschung ignorieren, wie von Prondczynsky annimmt.

Am Ende scheint die ganze Diskussion auf die Frage hinauszulaufen, wie denn in der Ausbildung auf die Erkenntnisse zu reagieren ist. Von Prondczynsky verstehe ich so, dass die wissenschaftliche Lehrerbildung mit diesem Problem sinnvoll nicht umgehen könne, sondern das angebliche Paradox perpetuierte. Das sehe ich – wie oben gezeigt – nicht so. Einig bin ich mit von Prondczynsky darin, dass die berufspraktischen Bezüge nicht umstandslos zum Gegenstand der (Erst)Ausbildung gemacht werden können. Das, was berufspraktisches Wissen im Kern ausmacht, ist auch erst in der Praxis – quasi „on the job“ – zu erwerben. Die Forschungen legen also den Erwerb „situiereten Wissens“ nahe, also anwendungsnah erworbenen Wissens, da es offenbar leichter in Anwendungskontexten verausgabt wird.

Von Prondczynsky kommt unter Berufung auf die konstruktivistische Basis der Verwendungsforschung schließlich zu dem Schluss, dass wegen der kontext- und subjektabhängigen Konstruktion von Wissen eben dieses Wissen auch nur noch Geltung beanspruchen dürfe in seinem jeweiligen Kontextbezug, und dass daher alle „Modelle des Transfers, der Transformation und der Vermittlung obsolet geworden“ seien. Dennoch scheint sich Wissen im Laufe der beruflichen Tätigkeit zu „verwandeln“; die oben erwähnten Arbeiten aus der Expertiseforschung nähren eine solche Vorstellung. Im Kopf des Praktikers entstehen generalisierte fallbezogene Schemata, die als Repräsentationen von Wissen zu verstehen sind. Es wird dann zwar situationsgebunden und sicher auch subjektiv konstruiert, rekurriert aber zumindest zum Teil auf theoretische Ausbildungsinhalte, auch wenn dies dem Individuum selbst oft gar nicht bewusst ist.

Die Entkoppelung von Lehrer-Berufskultur und Wissenschaftskultur, die von Prondczynsky unterstützt, führt m.E. zu einer künstlichen Verbreiterung der Kluft zwischen Disziplin und Profession. Von Prondczynsky unterstellt, dass die Ambition, Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für Lehrende zu etablieren, einzig aus berufsständisch-professionalisierungspolitischen Gründen geschehen ist.

Das Plädoyer für eine Ausbildung in einer Lehrer-Berufskultur – was immer das konkret institutionell dann heißen mag – erklärt die Diskussion innerhalb der Wissensverwendungsforschung über die Entstehung „trägen“ Wissens jedenfalls vorzeitig im Sinne der „Situiertheitserklärungen“ (Gruber/Renkl 2000, S. 156) für entschieden. Die Anhänger dieses Erklärungsmodells gehen davon aus, dass Wissen „träge“ wird, weil es nicht anwendungsnah erworben wurde. M.E. vereinseitigt diese Festlegung auf ein Erklärungsmodell die Diskussion um die „richtige“ Lehrerbildung, noch bevor wir ausreichend gesichertes Wissen haben.

Für den Erwerb positiven Wissens brauchen angehende Lehrer/innen zunächst eine systematische wissenschaftliche Ausbildung, und zwar innerhalb der Wissenschaftskultur. Es kann – da ist von Prondczynsky fraglos zuzustimmen – nicht um eine „Engführung pädagogischer Kompetenz auf praktische Handlungskompetenz“ gehen. Darum ist auch allen Versuchen, die Lehrerbildung immer ‚praktischer‘ zu machen, eine klare Absage zu erteilen. Pädagogische Kompetenz, da ist von Prondczynsky ebenfalls zuzustimmen, besteht tatsächlich u.a. aus „hochaggregiertem Theoriewissen“, das aber einzig in der wissenschaftlichen Lehrerausbildung erworben werden kann. Das, woraus dieses Wissen sonst noch besteht, ist hingegen in anwendungsnahen Feldern und schließlich in der Praxis selbst zu erwerben. Und dass Praxiswissen bei Heranziehen zu Ausbildungszwecken nicht länger praktisch ist, ist evident. Dies spricht einmal mehr für die geforderte Verdeutlichung des Unterschieds von Theorie, Konzept und Rezept mit den entsprechenden Wissensformen in der Ausbildung, dann kann der von von Prondczynsky so bezeichnete „doppelte Gestaltwandel des Wissens“ wahrgenommen und reflektiert werden. „Die Relevanz von Wissen für Können, die aus der Expertiseforschung erwächst, ist evident, wird doch gerade umfangreiches domänenspezifisches Wissen zu einem wesentlichen Kennzeichen von Expertenschaft“ (Gruber/Renkl 2000, S. 161). Und ob den Studierenden die Bedeutung des theoretischen Wissens für

ihre spätere Berufstätigkeit schon in der ersten Phase der Lehrerausbildung deutlich wird, liegt nicht zuletzt an uns Lehrenden.

## Literatur

- Boshuizen, Henny P.A.; Schmidt, Henk G. 1992: On the role of biomedical knowledge in clinical reasoning by experts, intermediates and novices. In: *Cognitive Science*, 16, 1992, S. 153-184
- Boshuizen, Henny P.A.; Schmidt, Henk G.; Custers, Eugene J.; Van De Wiel, Margaretha W. 1995: Knowledge development and restructuring in the domain of medicine: The role of theory and practice. In: *Learning and Instruction*, 5, 1995, S. 269-289
- Gruber, Hans 1994: *Expertise: Modelle und empirische Untersuchungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Gruber, Hans 1999a: *Wissen und Denken: Beiträge aus Problemlösepsychologie und Wissenspsychologie*. Wiesbaden: Dt. Univ. Verl.
- Gruber, Hans 1999b: *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns*. Bern/Göttingen: Huber
- Gruber, Hans; Renkl, Alexander 2000: Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In: Neuweg, Georg Hans (Hg.): *Wissen – Können – Reflexion*. Innsbruck/Wien/München: Studien-Verlag, S. 155-174
- Neuweg, Georg Hans (Hg.): *Wissen – Können – Reflexion*. Innsbruck/Wien/München: Studien-Verlag
- Mandl, Heinz (Hg.) 2000: *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen/Bern: Hogrefe
- Renkl, Alexander; Atkinson, Robert K.; Maier, Uwe H. 2000: From example study to problem solving: smooth transitions help learning. Freiburg i. Br.: Institut für Psychologie