

## 1 Lehrerbildung im Spiegel von Theorien

Die Theorie-Praxis-Relation wurde in der Lehrerbildung nicht problematisiert, solange die Lehrkräfte entweder in einer seminaristischen Ausbildung, also qua Meisterlehre, oder durch die theoretische Beschäftigung mit einem Sachgebiet, also qua formaler Bildung, als zum Lehren befähigt galten. Doch im zwanzigsten Jahrhundert transformierte sich die Pädagogik in die Erziehungswissenschaft. Seitdem steht sie mit dem Anspruch, eine Wissenschaft von der Praxis für die Praxis zu sein, im Spannungsfeld von wissenschaftlicher Erkenntnis auf der einen und Notwendigkeiten und Bedingungen pädagogischen Handelns auf der anderen Seite. Die zunehmende wissenschaftliche Aufarbeitung unterschiedlicher Lebensbereiche in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts führte u.a. zu der Forderung, die zukünftigen Gymnasiallehrkräfte nicht nur fachwissenschaftlich auf ihre Tätigkeit vorzubereiten, sondern auch den lehrenden und erziehenden Aspekt der Lehrertätigkeit auf wissenschaftlichem Niveau in der Ausbildung zu implementieren. Dies schlug sich nieder im Ausweiten des theoretischen Pädagogikteils in der Lehrerbildung und rückte die Frage der Verbindung von Theorie und Praxis in den Vordergrund. Die Relation von Theorie und Praxis ist in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft ein „Dauerthema, ein brennendes und beklagtes Problem“,<sup>1</sup> das zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedlich gesehen wurde. Im folgenden sollen einige solcher ‚Ansichten‘ skizziert werden: die der geisteswissenschaftlichen Epoche des neunzehnten und frühen zwanzigsten Jahrhunderts, die der Zeit der Bildungsreform zu Beginn der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts und schließlich Aspekte der professionalisierungstheoretisch orientierten Debatte des ausgehenden zwanzigsten Jahrhunderts. Die verschiedenen Positionen werden unter dem Fokus von Fragen zur Lehrerbildung und insbesondere der Stellung von schulpraktischen Anteilen betrachtet.

### 1.1 Grundsätzliche Positionen

#### 1.1.1 Die frühen Konzepte: Herbart und Weniger

Johann Friedrich Herbart trennt zwischen Theorie und Praxis, d.h. zwischen Pädagogik als Wissenschaft, die aus allgemeinen Lehrsätzen besteht, und Erziehung als Kunst, die ein Han-

---

<sup>1</sup> Koring (1997); S. 24  
,Theorie‘ bedeutet hier ‚Wissenschaftliche Theorie‘ bzw. ‚wissenschaftliches Wissen‘. Damit werden Subjektive Theorien bzw. Alltagstheorien ausgeklammert.

deln in konkreten Situationen erfordert.<sup>2</sup> Die Vermittlung zwischen beiden vollzieht sich im pädagogischen Prozess, indem sich

... zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied (schiebt), ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung.<sup>3</sup>

Die Stellung des Taktes als Mittelglied zwischen Theorie und Praxis charakterisiert Herbart einerseits durch die Beschreibung als „Diener der Theorie“.<sup>4</sup> Die zuvor aufgenommene Theorie entfaltet im Kontakt mit der Praxis ihre Wirksamkeit. Durch die Wissenschaft wird der Pädagoge selbst, Kopf, Herz und Gemüt, vorbereitet, seine zukünftigen Erfahrungen in der Praxis richtig aufzunehmen und richtig aufzufassen, richtig zu empfinden und zu urteilen. Die Stellen, die die Wissenschaft hierbei leer lässt und mangels Wissen leer lassen muss, werden vom ‚pädagogischen Takt‘ gefüllt, der sich in der Begegnung mit der Praxis herausbildet.<sup>5</sup> Insofern ist der Takt auf der anderen Seite gleichzeitig der ‚Regent der Praxis‘.<sup>6</sup>

Herbart unterlegt damit ein einfaches Ableitungsmodell, in dem mit dem Begreifen der richtigen Theorie die hinreichenden Voraussetzungen für das pädagogische Handeln geschaffen sind. Fragen danach, welche Theorien denn die richtigen seien, erörtert Herbart nicht.<sup>7</sup>

In der geisteswissenschaftlichen Pädagogik werden Theorie und Praxis zwar begrifflich unterschieden, sind aber ein Ganzes. Theorie vermittelt dem Praktiker eine „geistige Souveränität“: „Sie beeinflusst nicht unmittelbar das Handeln, sondern formt den ganzen Menschen“<sup>8</sup>, wirkt also eher indirekt auf die Praxis. So sieht Erich Weniger<sup>9</sup> keine Dichotomie, sondern Praxis setzt sich seines Erachtens zusammen aus einem „Ineinander von Theorie und Tat.“<sup>10</sup> Allerdings differenziert Weniger zwischen drei unterschiedlichen Graden von Theorien, je nachdem, wie nah sie dem „unmittelbar Gegebenen“ sind.<sup>11</sup> Die größte Nähe liegt bei Theorien ersten Grades vor, den „unausdrücklichen Anschauungen“ und „geistigen Haltungen“, die schon in den „inneren Formen des Menschen“ liegen.<sup>12</sup> In Abgrenzung dazu sind Theorien

---

<sup>2</sup> Sallwürk, Ernst von (1922): *Herbarts pädagogische Schriften*, Langensalza; zitiert in Klingberg (1994); S. 166

<sup>3</sup> Sallwürk, Ernst von (1922): *Herbarts pädagogische Schriften*, Langensalza; zitiert in Klingberg (1994); S. 168

<sup>4</sup> Sallwürk, Ernst von (1922): *Herbarts pädagogische Schriften*, Langensalza; zitiert in Klingberg (1994); S. 168

<sup>5</sup> vgl. Oelkers (1984); S. 20

<sup>6</sup> Sallwürk, Ernst von (1922): *Herbarts pädagogische Schriften*, Langensalza; zitiert in Klingberg (1994); S. 168

<sup>7</sup> vgl. Oelkers (1984); S. 28

<sup>8</sup> Beckmann (1968); S. 155ff

<sup>9</sup> vgl. Weniger (1964)

<sup>10</sup> Weniger (1964); S. 15

<sup>11</sup> Weniger (1964); S. 19

<sup>12</sup> Weniger (1964); S. 16

zweiten Grades zwar auch nicht immer bewußt, aber doch durch Reflexion zugänglich und explizierbar zu machen. Sie äußern sich zum Beispiel in Erfahrungssätzen, Lebensregeln oder Sprichwörtern.<sup>13</sup>

Theorien ersten und zweiten Grades bilden nach Weniger die „Theorie des Praktikers“, der sich dieser aber nicht immer bewußt ist.<sup>14</sup> Die Quelle dieser Theorien ist nicht bloß individuell, sondern in ihr kommt die Auffassung des gesamten Berufsstandes und der regulierenden Organisationen zum Ausdruck, so dass hier letztlich eine „Theorie der Gewohnheit“ vorliegt.<sup>15</sup> Als Theorie dritten Grades wird die „Theorie der Theoretiker“ bezeichnet, d.h. sie hat den größten Abstand zum unmittelbar Gegebenen. Ihr kommen die Funktionen der „Aufklärung des Sachverhaltes“ zu sowie der „bewußten Vorbesinnung“ und der „bewußten nachträglichen Klärung“.<sup>16</sup> Welche Theorie der Theoretiker Geltung erreicht, hängt davon ab, ob „sie der Praxis helfen kann“ und ob „der Praktiker etwas mit ihr anfangen kann“.<sup>17</sup> Die Funktion der Theorien im Rahmen einer Ausbildung des Nachwuchses ist in erster Linie, ihn zu „lehren, Erfahrungen zu machen“, nicht aber Vorschriften und „überhebliche Prinzipien“ mitzugeben.<sup>18</sup>

Damit zeichnet Weniger ein verschlungenes Bild: Praxis enthält per se Theorien unterschiedlicher Grade. Die ersten und zweiten Grades kommen den in den siebziger Jahren konzeptualisierten Alltagstheorien bzw. subjektiven Theorien nahe,<sup>19</sup> während die dritten Grades wissenschaftlichen Theorien entsprechen. Auch wenn Theorien sich mehr oder weniger weit vom praktischen Geschehen entfernen können, sie sind ihm doch immer nachgeordnet.<sup>20</sup> Oelkers bemerkt kritisch, dass über die Gültigkeit von Theorien aufgrund von ‚Theorien der Gewohnheit‘, also auf vorwissenschaftlicher Ebene entschieden wird, einer Ebene, die bestimmt wird entweder durch den Ethos der Praktiker oder durch dogmatische Elemente eines pädagogischen Apriori.<sup>21</sup> Ebenso hält er fest, dass Weniger bei seiner Konzeptuierung alle auftretenden

---

<sup>13</sup> Weniger (1964); S. 17

<sup>14</sup> Weniger (1964); S. 12

<sup>15</sup> Weniger (1964); S. 12

<sup>16</sup> Weniger (1964); S. 20

<sup>17</sup> Weniger (1964); S. 20

<sup>18</sup> Weniger (1964); S. 22

<sup>19</sup> vgl. Groeben / Scheele (1977)

<sup>20</sup> vgl. Blankertz (1978); S. 174

Tenorth (1997) stellt in Frage, dass im geisteswissenschaftlichen Ansatz tatsächlich der Praxis das Primat zugewiesen wurde, stand doch im Zentrum der Aufmerksamkeit die „Möglichkeit der öffentlich folgenreichen Definition der pädagogischen Aufgabe“. Es ging um eine philosophisch-ethische Begründung der Definition des professionellen Ethos der Pädagogen (Tenorth (1997); S. 117), also etwas, das im Bereich der normativen Überlegungen, nicht aber des praktischen Vollzugs anzusiedeln ist.

<sup>21</sup> vgl. Oelkers (1984); S. 28

Wissensbestände unter die Kategorie ‚Theorie‘ fasst, ohne zu erläutern, welche Merkmale eine Theorie auszeichnen. Zwischen ‚unbewussten Haltungen‘, nicht bewussten, aber explizierbaren ‚Lebensregeln‘ und wissenschaftlichen Theorien bestehen kategoriale Unterschiede, die über die ‚Nähe zum unmittelbar Gegebenen‘ hinausgehen. Auch sei seine Voraussetzung des „gemeinsamen Ethos zwischen Theoretikern und Praktikern“<sup>22</sup> in Frage zu stellen.

Ob nun Herbarts Auffassung der Unterscheidung von Theorie und Praxis verbunden mit der Vorordnung der Theorie oder Wenigers Auffassung der alles bestimmenden Praxis mit der eingefügten Theorie der Vorzug zu geben war, stellte im Rahmen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik keine empirische, sondern eher eine philosophische Fragestellung dar.<sup>23</sup> Kritisches formuliert ging es in diesem Ansatz auch nicht um Theoriebildung im heutigen Verständnis, sondern um Reformulierung praktischer Probleme und Gesinnungsbildung von Pädagogen.<sup>24</sup>

### 1.1.2 Verwissenschaftlichung und Bildungsreform

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik erlebte in den ersten Nachkriegsjahren eine Restauration. Doch ihre herausragende Stellung geriet zunehmend ins Wanken, als im Rahmen der Aufarbeitung der deutschen Geschichte bis 1945 auch die Rolle der Pädagogik thematisiert wurde.<sup>25</sup> In Zusammenschlüssen von Pädagogen wurden nun auch Theorien anderer Disziplinen rezipiert wie die kritische Theorie, die Phänomenologie oder psychologische Lerntheorien.<sup>26</sup> Die wissenschaftliche Pädagogik öffnete sich in dieser Zeit für Ansätze, die zu Beginn des Jahrhunderts schon diskutiert worden waren, die sich aber neben dem Mainstream der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht etablieren konnten. Zu nennen sind die experimentelle Pädagogik, die sich an der Psychologie orientierte und mit den Namen W. August Lay oder Ernst Meumann verbunden ist, oder die sozialistische Pädagogik, die die Emanzipation der Arbeiterkinder im Blick hatte und mit Namen wie Paul Oesterreich oder Siegfried Bern-

---

<sup>22</sup> Oelkers (1984); S. 32

Tenorth setzt ebenfalls an dieser Stelle an und konstatiert, dass Weniger nicht erkennen konnte, dass mit der Etablierung der Pädagogik als Wissenschaft auch die „wechselseitige Verselbständigung von (pädagogischer) Profession und (erziehungswissenschaftlicher) Disziplin“ grundgelegt wird, die die Herausbildung dieses gemeinsamen Ethos erschwert, wenn nicht gar unmöglich macht. (Tenorth (1997); S. 116)

<sup>23</sup> vgl. Radtke (1996); S. 29

<sup>24</sup> vgl. Koring (1997); S. 40f. Koring nimmt hier Bezug auf die von Tenorth formulierte Kritik.

Das Bestreben, mittels der Lehrer(aus)bildung die Lehrer-Persönlichkeit zu formen, ist auch in der deutlich jüngeren Schrift der Strukturkommission 2000 von 1993 nachzulesen.

Siehe auch Abschnitt 2.1

<sup>25</sup> vgl. Lenzen (1994); S. 26ff

<sup>26</sup> vgl. Tenorth (1997); S. 124

feld verbunden ist.<sup>27</sup> Allerdings knüpfen die pädagogischen Entwicklungen der Nachkriegszeit nicht direkt an die innerdisziplinären Traditionen an.<sup>28</sup>

Resonanz und Bekräftigung fand die - wie Tenorth (1997) betont - disziplinimmanent angestoßene Diskussion um die Rolle der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in gesellschaftlichen Diskursen. Hier sind zwei große Strömungen zu verzeichnen, die kritische Erziehungswissenschaft und die kritisch-rationale bzw. empirische Erziehungswissenschaft.

Die kritische Erziehungswissenschaft fokussierte die gesellschaftskritischen Betrachtungen aus historisch-materialistischer Sicht.<sup>29</sup> Sie bezog sich auf die Frankfurter Schule der Soziologie und deren Konzept der Kritischen Theorie, die an sich selbst den Anspruch stellte, zur Realisierung von Aufklärung, Emanzipation und Chancengleichheit beitragen und bestehende Strukturen verändern zu wollen.<sup>30</sup> Lenzen beschreibt als Zielsetzung der kritischen Erziehungswissenschaft „eine Kritik der sozialen Verhältnisse, die eine Erziehung behindern, welche ihrerseits der Emanzipation des Menschen durch Erziehung dient.“<sup>31</sup> Die Empirie als Form wissenschaftlicher Praxis sollte der Überprüfung und Korrektur gesellschaftskritischer Analysen dienen.<sup>32</sup> Diese allein waren Gegenstand der Theorie, Veränderungen der gesellschaftlichen und beruflichen Praxis sollten sich mittelbar aus den Handlungen der aufgeklärten Individuen ergeben.<sup>33</sup>

Für die Bildungslandschaft folgenreicher als der emanzipatorische Anspruch des kritischen Ansatzes waren Impulse aus der ökonomischen Richtung. Das abklingende Wirtschaftswunder und die scheinbare Vorreiterrolle des Ostblocks im Wettlauf um die Eroberung des Weltalls förderten die Verunsicherung des tradierten Systems, auf den Punkt gebracht als Sputnikschock. Mitte der sechziger Jahre wurde im Zeichen der Wirtschaftsrezession eine „Bildungskatastrophe“<sup>34</sup> prognostiziert, nach der der jungen Bundesrepublik ein Mangel an qualifizierten Arbeitskräften bevorstand. Bildungspolitisch wurde der Suche nach neuen Bildungs-

---

<sup>27</sup> vgl. Blankertz (1982)

<sup>28</sup> vgl. Keckeisen (1983) und Krumm (1983).

<sup>29</sup> Zur Rezeption des historisch-materialistischen Ansatzes in der Schulpädagogik vgl. z.B. Auernheimer, Max (1993): Bis auf Marx zurück - historisch-materialistische Schultheorien in: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Schultheorien, Hamburg; S. 60 - 70, siehe auch die dort angegebene Literatur

<sup>30</sup> vgl. Keckeisen (1983)

<sup>31</sup> Lenzen (1994); S. 29

<sup>32</sup> vgl. Radtke (1996); S. 30

<sup>33</sup> Wird, wie Keckeisen (1983) fordert, „die Frage nach den gesellschaftlichen Subjekten und Adressaten kritischer Forschung, nach deren materiellen Bedingungen, Organisationsformen und Wirkungsmöglichkeiten einbezogen“, dann „ist (daran gemessen) das Verhältnis der Kritischen Erziehungswissenschaft zur pädagogischen Praxis kaum geklärt.“ Keckeisen (1983); S. 132

<sup>34</sup> Picht (1964)

konzepten Raum gegeben, als ab 1966 die Sozialdemokraten an der Regierung beteiligt waren und Reformen im Bildungssystem vorbereitet und in den siebziger Jahren auch teilweise umgesetzt werden konnten.<sup>35</sup>

Die politischen Auftraggeber der Reformen erwarteten von den erziehungswissenschaftlichen Theorien Antworten auf Fragen der Steuerung bildungspolitischer Prozesse. Solche Antworten schienen im Rahmen der empirischen Erziehungswissenschaft möglich zu sein, hatte sich doch mit der Öffnung für Theoriekonzepte aus den Nachbardisziplinen auch im pädagogischen Selbstverständnis eine veränderte Wissenschaftsauffassung ausgebreitet. An die Stelle der geisteswissenschaftlichen Ausrichtung im Sinne Diltheys war nun das empirisch-analytische Leitbild der Naturwissenschaften getreten.<sup>36</sup> Gemäß dem damit verbundenen positivistischen Paradigma waren Forschungsfragen und –ergebnisse ausschließlich auf beobachtbare Größen zu richten. Das bedeutete, intern ablaufende Prozesse wie Lernen mussten durch beobachtbare Größen wie physiologische oder Verhaltensänderungen operationalisiert werden. Zudem konnten für Erklärungen des menschlichen Verhaltens nicht internale Motive oder Persönlichkeitsmerkmale herangezogen werden, sondern ausschließlich externale Faktoren der Umweltbedingungen bzw. Lerneffekte, die sich daraus ergeben hatten. Im Zuge der szientistischen Ausrichtung wurde auch die Vorstellung beiseite gelegt, schulische Leistungsfähigkeit sei durch angeborene Begabung determiniert. Ersetzt wurde das Begabungskonzept durch die Annahme der prinzipiell gleichen Leistungsfähigkeit aller Menschen. Interindividuelle Unterschiede wurde auf unterschiedliche Umweltbedingungen zurückgeführt. Zur Herstellung von Chancengleichheit und gleichzeitiger Nutzung des Bildungspotenzials der Bevölkerung genügte es damit, gleiche schulische Lernbedingungen für die Kinder aller gesellschaftlicher Schichten bereitzustellen. Die Einrichtung von Gesamtschulen, meist als Ganztagschule konzipiert, verdeutlicht den Schritt, der in diese Richtung getan wurde.

---

<sup>35</sup> Zu den mit der Bildungsreform verbundenen Hoffnungen und den nachfolgenden Enttäuschungen siehe z.B. Radtke (1996)

<sup>36</sup> In der Pädagogik zeigte sich der Paradigmenwechsel von der ‚verstehenden‘ geisteswissenschaftlichen zur ‚erklärenden‘ empirisch-analytischen Richtung auch in der Namensänderung von ‚Pädagogik‘ zu ‚Erziehungswissenschaft (vgl. Brezinka, Wolfgang (1971): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft - Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Weinheim 1971). Der Wechsel vollzog sich weder konfliktfrei noch gleichmäßig, sondern äußerte sich im sog. Positivismusstreit der Soziologie und gab damit ein Beispiel von Theoriendynamik ab, wie sie z.B. der Wissenschaftstheoretiker Thomas S. Kuhn als Paradigmenwechsel beschreibt (Kuhn, T. S. (1993): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen; Frankfurt 1993).

In der Soziologie war dieses Wissenschaftsverständnis durch die Arbeit von Auguste Comte implementiert, der die Soziologie als Physik der menschlichen Gesellschaft verstanden wissen wollte (vgl. Comte, August (1974): Die Soziologie, Stuttgart); in der Psychologie war mit dem Behaviorismus ein Verständnis von Wissenschaftlichkeit verankert, das sich zuerst am logischen Empirismus des Wiener Kreises orientierte (vgl. Carnap, Rudolf (1932): Psychologie in physikalischer Sprache; in: Erkenntnis (1932); S. 107 - 140), später am kritischen Rationalismus nach Karl Popper (zur Theoriendynamik siehe Kriz / Lück / Heidbrink (1990): Wissenschafts- und Erkenntnistheorie. Eine Einführung für Psychologen und Humanwissenschaftler. Opladen)

Der Mainstream innerhalb der empirischen Erziehungswissenschaft beruhte - unter dem Einfluss der durch die Kriegsjahre verspäteten Rezeption der angloamerikanischen Forschung - auf einer behavioristisch ausgerichteten Konzeptualisierung des Menschen. Menschliches Agieren galt als umwelt determiniertes Verhalten.<sup>37</sup> Als Determinanten wurden ausschließlich Bedingungen der Umwelt - insbesondere Kontingenzen von Reizen oder von Verhalten und Verstärkern - angesehen sowie die Lernerfahrungen, die daraus resultierten. Wissenschaftliche Fragestellungen beschäftigten sich mit den Korrelationen von Umweltbedingungen und Verhaltensänderungen.<sup>38</sup> Analog zur Anwendung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse in der Technik sollten sozialwissenschaftliche Erkenntnisse für den Bildungsbereich technizistisch nutzbar gemacht werden. Die gefundenen Kausalrelationen von Umweltbedingungen als Ursache von Lerneffekten versprachen eine direkte Übertragbarkeit von wissenschaftlichen Erkenntnissen, gewonnen unter Experimentalbedingungen, auf reale, komplexe Situationen.

Diese Prinzipien (der Verhaltenskontrolle durch stabilisierende Kontingenzen, C.B.) liegen wegen ihrer empirisch-experimentellen Herkunft gut operationalisiert vor und sind deshalb für den Laien *leicht verständlich* und *relativ einfach und schnell zu erlernen*; was für die pädagogische Praxis von enormer Bedeutung ist.<sup>39</sup>

Referenten auf dem Pädagogischen Hochschultag 1971 in Regensburg<sup>40</sup> formulierten das zeitgenössische Verständnis der technokratischen Rolle der Erziehungswissenschaft:

Erziehungswissenschaft untersucht u.a. die Bedingungen, unter denen die Verwirklichung von Erziehungszielen vor sich geht, und prüft die Mittel, die geeignet erscheinen, den Menschen in der Richtung der gewünschten Ziele zu verändern. Eine Verhaltensänderung kann also durch erzieherische Eingriffe, durch erzieherisches Handeln erreicht werden. Unter diesem Aspekt kann man Erziehungswissenschaft auch als ‚Handlungswissenschaft‘ verstehen.<sup>41</sup>

Im Zusammenspiel von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ waren damit die Rollen verteilt: Die Praxis liefert das Anschauungsmaterial und das Problemfeld „Verwirklichung von Erziehungszielen“, die Theorie analysiert und gibt vor, wie damit umzugehen ist. Die wissenschaftliche Erkenntnis hat den Vorrang, sie dient als Anleitung, die in der nachgeordneten Praxis umzu-

---

<sup>37</sup> Zum Kategorisierung menschlichen Agierens und Verhalten, Tun und Handeln siehe Groeben, N. (1986) Handeln, Tun Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie; Tübingen

<sup>38</sup> vgl. zum Beispiel Sammelband von Rost et al (1975), der Übersetzungen angloamerikanischer Artikel enthält, um sie für Studierende und Berufstätige im pädagogischen Bereich im deutschsprachigen Raum zugänglich zu machen.

<sup>39</sup> Rost et al. (1975) ; S. 10. Hervorhebungen i.O.

<sup>40</sup> Abweichend von der sonstigen Einschränkung in dieser Arbeit, den Begriff der ‚Lehrerbildung‘ auf die Ausbildung von Gymnasiallehrkräften zu reduzieren, wird hier auf Ausführungen zum Bereich der Grund-, Haupt- und Realschullehrer zurückgegriffen. Zum einen geht es um allgemeine Ausführungen, die die Haltung der damaligen Zeit exemplifizieren, zum anderen liegen für die Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte keine vergleichbaren Veröffentlichungen vor.

<sup>41</sup> Dietrich / Klink (1972); S. 13f

setzen ist. Die Annahme der „Einheit von Theorie und Praxis“,<sup>42</sup> verstanden als strukturelle Gleichheit beider Bereiche, ist eine notwendige Voraussetzung für die Unterstellung der direkten Übertragbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis.

Die kritische und die empirische Erziehungswissenschaft erhoben unterschiedliche Ansprüche ihrer Wirksamkeit auf die gesellschaftliche und damit auch berufliche pädagogische Praxis. Auf der einen Seite stand die Emanzipation durch ideologiekritische Aufklärung, auf der anderen die Steuerung gesellschaftlicher Prozesse durch technizistische Vorgaben.

Gemeinsam ist beiden jedoch, dass sie von der Theorie ausgehen, um die Praxis vom theoretischen Ausgangspunkt zu analysieren und zu verändern. Das im geisteswissenschaftlichen Ansatz vertretene Primat der Praxis vor der Theorie war nun umgekehrt worden in ein Primat der Theorie vor der Praxis.<sup>43</sup>

Aus der Perspektive späterer Jahre<sup>44</sup> war in den siebziger Jahren das Verhältnis von Sozialwissenschaften und Praxis durch folgende Annahmen geprägt:

1. Wissenschaftliches Wissen ist anderen Wissensformen überlegen
2. Ein „Mehr“ an sozialwissenschaftlicher Forschung führt zu einer Verbesserung der Praxis
3. Wissenschaftliches Wissen liefert in Zeiten beschleunigten gesellschaftlichen Wandels Orientierungspunkte und Sicherheit
4. Wissenschaftliches Wissen bildet eine Basis der Objektivität, um gesellschaftliche Auseinandersetzungen interessenunabhängig und sachlich führen zu können.

Vor diesem Hintergrund ist plausibel, dass es zur Verbesserung des Lehrens und Lernens als notwendig erachtet wurde, wissenschaftliches Wissen in vermehrtem Ausmaß zu einem Bestandteil der Lehrerausbildung zu machen.

### 1.1.3. Professionalisierungsdebatte

Für die Bestrebungen, die Tätigkeit von Lehrkräften auf eine wissenschaftlich fundierte Basis zu stellen, wurde seit Ende der sechziger Jahre der Begriff der Professionalisierung herange-

---

<sup>42</sup> Dietrich / Klink (1972); S. 13

<sup>43</sup> Der hinter dem Konflikt der beiden Positionen liegende Positivismus-Streit der 60er Jahre soll hier ebenso wenig vertieft werden wie die Darstellung der kritischen Punkte beider Positionen und ihrer Reformulierungen innerhalb der System- und der Kommunikationstheorie. Vgl. dazu Groothoff (1988) und die dort angegebene Literatur.  
vgl. auch Adorno, Th. W. (1969) (Hrsg): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied

<sup>44</sup> Vgl. Beck / Bonß (1989); S. 12f



zogen.<sup>45</sup> Der Professionsbegriff entstammt der soziologischen Diskussion. Dort wird unterschieden zwischen makro- und mikrosoziologischen Ansätzen. Erstere fokussieren die gesellschaftliche Ebene und klassifizieren Berufe mittels ihrer gesellschaftlichen Funktion oder anhand signifikanter Merkmale als Profession; Professionalisierung bedeutet den Prozess des sozialen Wandels, in dem ein Beruf die Merkmale und Funktionen einer Profession (oder Semi-Profession) annimmt.<sup>46</sup> Letztere fokussieren das Individuum und definieren Profession über die Logik des berufstypischen Handelns und der benötigten Wissensbasis; Professionalisierung bedeutet den Prozess, in dem das Individuum die Kompetenz erlangt, die sie oder ihn zu einem Handeln befähigt, das den Strukturmerkmalen des professionellen Handelns entspricht.<sup>47</sup> Erziehungswissenschaftliche Sichtweisen schließen sich der mikrosoziologischen Perspektive an und akzentuieren den Prozess des professionellen Kompetenzerwerbs.<sup>48</sup> In diesem Sinne fungiert der Professionalisierungsbegriff als Leitbild in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion über Lehrerausbildung und Lehrertätigkeit der letzten Jahrzehnte.<sup>49</sup>

Zu Beginn<sup>50</sup> war Professionalisierung so eng mit dem Konzept der Verwissenschaftlichung gekoppelt, dass beide Begriffe gelegentlich synonym verwendet wurden und mit einer – in der späteren Betrachtung als unzulässig verstandenen – Engführung des Professionalisierungsverständnisses einhergingen.<sup>51</sup> Das Bestreben nach Verwissenschaftlichung kann als „erste Professionalisierungsphase“ verstanden werden, die aber am Ende der achtziger Jahre als gescheitert angesehen wird, hat sich doch weder wissenschaftlich gesichertes Wissen zur Gestaltung der Lehrerausbildung entwickeln noch die Technologisierung von Lehrerhandeln selbst realisieren lassen.<sup>52</sup> Vielmehr wird als Desiderat festgestellt:

---

<sup>45</sup> Im Bezug auf den Lehrerberuf wurde in Deutschland der Begriff „Professionalisierung“ zum erstenmal 1967 von Fürstenau benützt; vgl. Schwänke (1988); S. 8

In der berufssoziologischen Diskussion angelsächsischer Länder wurde er schon seit den dreißiger Jahren verwendet. Zur Entwicklung in der Professionssoziologie vgl. Daheim (1992)

<sup>46</sup> Neben der historischen Betrachtung sind hier der machttheoretische, der systemtheoretische, der strukturfunktionalistische oder der kriteriumsbezogene Ansatz zu nennen. Diese Ansätze werden hier nicht aufgegriffen, da sie sich mit äußeren Merkmalen der Profession beschäftigen, deren Diskussion für den Untersuchungsgegenstand weniger fruchtbar ist.

Zur Darstellung vgl. Blömeke (2002); S. 24 – 43 oder Schwänke (1988). Zur Übersicht über unterschiedliche professionstheoretische Ansätze siehe auch in knapper Form Bauer / Kopka / Brindt (1996) oder ausführlicher Combe / Helsper (1996).

Zur hier nicht aufgegriffenen Diskussion, ob der Lehrerberuf zu recht als ‚Profession‘ bezeichnet wird siehe z.B. Terhart (1992a), Terhart (1996) oder Titze (1995)

<sup>47</sup> vgl. Blömeke (2002); S. 43 - 51

<sup>48</sup> vgl. Blömeke (2002); S. 51

<sup>49</sup> vgl. Koring (1989b); S. 771

<sup>50</sup> vgl. Darstellung im vorangegangenen Abschnitt

<sup>51</sup> vgl. Koring (1989b); Terhart (1992a); S. 103ff

<sup>52</sup> vgl. Koring (1989b); S. 771

Ein Professionalisierungskonzept jenseits von Verwissenschaftlichung und/oder Technologie ist weder im professionstheoretischen und –politischen noch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs entwickelt worden.<sup>53</sup>

In der Diskussion der neunziger Jahre ist die Professionalisierung des Lehrerhandelns nach wie vor als ein „unabgeschlossenes Programm“<sup>54</sup> zu betrachten. So sind im erziehungswissenschaftlich professionstheoretischen Kontext verschiedene Stränge aufgegriffen worden, die Perspektiven auf die Lehrerbildung einnehmen.

Zu nennen sind hier der auf Basis der Verwendungstheorie entwickelte Ansatz nach Radtke,<sup>55</sup> der strukturtheoretische Ansatz nach Oevermann, der von Wagner<sup>56</sup> weiterentwickelt wurde, sowie der auf Arbeitsaufgaben bezogene Ansatz nach Bauer.<sup>57</sup> Sie sollen in Grundzügen umrissen und verglichen werden, bevor der Fokus auf die Folgerungen für die Lehrerbildung gerichtet wird.

### 1.1.3.1 Verwendungstheorie und Professionswissen

Trotz der Expansion der Sozialwissenschaften und des „Mehr“ an sozialwissenschaftlichem Wissen in den sechziger und siebziger Jahren erfüllten sich die Hoffnungen auf eine dadurch geleitete Verbesserung der Praxis nicht. Am Ende der achtziger Jahre lautete die Bilanzierung:

Im Gegenteil – nach zwanzig Jahren in den Dornen der Praxis sind die einstigen Aufbruchshoffnungen ziemlich zerrissen und zerfetzt.<sup>58</sup>

Untersuchungen in den USA zur „Kleinarbeitung wissenschaftlich angeleiteter Reformen“ nährten die Zweifel, dass „Wissenschaft als Wissenschaft praktisch werden könnte.“<sup>59</sup> So wurde zu Beginn der achtziger Jahre vor dem Hintergrund verwendungstheoretischer Fragen ein Projekt der Deutschen Forschungsgemeinschaft mit der Bezeichnung „Verwendungszusammenhänge sozialwissenschaftlicher Ergebnisse“ initiiert.<sup>60</sup> Es hatte zum Ziel, „einiges über die praktische Bedeutung sozialwissenschaftlicher Analysen zu erfahren.“<sup>61</sup> Die Ergebnisse der auf Fallstudien beruhenden Forschungen legten eine veränderte Betrachtung des

<sup>53</sup> Koring (1989b); S. 772

<sup>54</sup> Koring (1989b); S. 771

<sup>55</sup> vgl. Dewe / Ferchhoff / Radtke (1992), Bommes / Dewe / Radtke (1996), Radtke / Webers (1998)

<sup>56</sup> vgl. Oevermann (1996), Wagner (1998)

<sup>57</sup> vgl. Bauer / Kopka / Brindt (1996)

Anders als Giesecke und Struck, die sich auf der Ebene der strukturellen Analyse mit den Arbeitsaufgaben von Lehrpersonen beschäftigen (vgl. Blömeke (2002); S. 32 – 37), wählt Bauer einen empirisch-deskriptiven Zugang zur Beschreibung der pädagogischen Aufgabenstellungen.  
<sup>58</sup> Beck / Bonß (1989); S. 15. Bezüglich des Bildungssektor vgl. Friedeburg (1992); S. 466ff. Radtke (1996) sieht die Bilanzierung der Bildungsreform nicht so eindeutig negativ. (Radtke (1996); S. 22f)

<sup>59</sup> Beck / Bonß (1989); S. 23; Hervorhebung i.O.

<sup>60</sup> Beck / Bonß (1989)

<sup>61</sup> Beck / Bonß (1989); S. 7

Verhältnisses von Theorie und Praxis nahe. Deutlich wurde, dass die zuvor selbstverständlich unterlegte Überlegenheit des sozialwissenschaftlichen Wissens bei gleichzeitiger Strukturgleichheit beider Bereiche nicht weiter haltbar ist. Anstelle der hierarchischen Differenz muss nun eine strukturelle Differenz angenommen werden:<sup>62</sup> wissenschaftliches Wissen, das erklärend und generalisierend ist, und praktisches Wissen, das handlungsleitend und situationspezifisch ist.

Die Wissensbestände der Sozialwissenschaften treten nicht „deduktiv als ‚Anwendung wahrer Ergebnisse‘“ in der Praxis auf.<sup>63</sup> Vielmehr ziehen die gesellschaftlichen Akteure als Deutungsmuster für den praktischen Handlungskontext heran, was die Sozialwissenschaften in einem handlungsentlasteten Kontext an Deutungsangeboten für die Probleme oder Strukturen produziert haben. Auf dieser Basis werden - unter Ausnutzung von Autonomiespielräumen - Handlungsoptionen entwickelt und ausgewählt. Die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens ist damit „ein aktives *Mit-* und *Neu*produzieren von Ergebnissen“.<sup>64</sup>

Die Idee der sechziger und siebziger Jahre, die Idee des Wissenstransfers von der Wissenschaft in die Praxis, war in der revidierten Verwendungsforschung der achtziger Jahre abgelöst worden durch die Idee der Wissenstransformation, unter Rekurs auf die Kategorien des wissenschaftlichen Wissens und des Handlungswissens. Daraus erwuchs für die Wissenschaft die Anforderung, „die aus wissenschaftlicher Perspektive erarbeiteten Informationen so klein-zuarbeiten, daß sie für die Praxis ‚anschlußfähig‘ werden, wobei es darum geht, die Grenze zwischen wissenschaftlicher und praktischer Wahrnehmung neu zu ziehen.“<sup>65</sup>

Es blieb der empirische Befund, dass sich die Suche nach sozialwissenschaftlichen Analysen in der Praxis zwar nicht als völlig ergebnislos erwiesen hatte, aber doch „Probleme des ‚Verschwindens‘ bzw. der Nicht-mehr-Identifizierbarkeit des wissenschaftlichen Wissens im gelungenen Verwendungsfall“<sup>66</sup> bestehen blieben. Diese Probleme konnten auf der Ebene der wissenschaftlichen Deutungsmuster aufgelöst werden.

Eine Forschungsgruppe um Dewe, Ferchhoff und Radtke in Bielefeld entwickelte ein weiterführendes Modell: auf der Folie von Strukturtheorie und Verwendungstheorie schlugen sie

---

<sup>62</sup> vgl. Beck / Bonß (1989); S. 9

Die Zuordnung des wissenschaftlichen Wissens zum Wissenschaftssystem und des pädagogischen-praktischen Wissens zum Erziehungssystem – Systeme, die jeweils unterschiedlichen Rationalitätsansprüchen unterliegen – geht zurück auf die Differenzthese Niklas Luhmanns.

<sup>63</sup> Beck / Bonß (1989); S. 27

<sup>64</sup> Beck / Bonß (1989); S. 11; Hervorhebung i.O

<sup>65</sup> Beck / Bonß (1989); S. 9

Zur Rekonstruktion dieser Entwicklung siehe Dewe / Ferchhoff / Radtke (1992)

<sup>66</sup> Dewe / Ferchhoff / Radtke (1992); S. 78

vor, zwischen ‚Theorie‘ in Form des wissenschaftlichen Wissens und ‚Praxis‘ in Form des praktischen Handlungswissens eine dritte Wissensform einzuschieben, das Professionswissen. Es bezeichnet eine Wissensform, die sich sowohl von systematischem Wissenschaftswissen als auch von praktischem Handlungswissen unterscheidet. Da es mit dem einen den „gesteigerten Begründungszwang“ und mit dem anderen den „permanenten Entscheidungsdruck“ gemeinsam hat,<sup>67</sup> stellt es einen „eigenständigen Bereich *zwischen* praktischem Handlungswissen ... und systematischem Wissenschaftswissen“<sup>68</sup> dar.

Das Professionswissen resultiert aus der Begegnung wissenschaftlicher und alltags- bzw. berufspraktischer Sichtweisen. Beschrieben wird es als eine Konstruktion, die zustande kommt, indem beide Betrachtungsweisen erhalten bleiben, aber „kontrastiert und relationiert“, „übereinandergeschoben“ und „wechselseitig etikettiert“ werden.<sup>69</sup>

Auf die Frage des Wissensverwendungsansatzes nach der praktischen Bedeutung sozialwissenschaftlicher Analysen geben Radtke et al. also eine Antwort auf der Ebene der Wissensstruktur: das Wissen, das in der handelnden Praxis zum Ausdruck kommt, ist strukturell verschieden von dem Wissen, das die sozialwissenschaftlichen Analysen bereitstellen. Damit ergibt sich eine Verschiebung dahingehend,

... dass es nicht mehr darum geht, von der Wissenschaft direkt auf Entscheidungen in der Praxis ‚durchzugreifen‘, sondern dass es gilt, zunächst das in der Praxis vorhandene Begründungswissen, das der nachträglichen Bedeutungszuschreibung und Bewertung von Handlungen dient, ins Auge zu fassen.<sup>70</sup>

Im Verhältnis von Wissenschaftswissen und Professionswissen kommt ersterem die Funktion eines Regelwissens zu, es hat „den Status ‚eines Inbegriffs von Vorkenntnissen‘“.<sup>71</sup> Es ist für die gelingende Handlungspraxis zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung, generiert es doch keine Lösungen für praktische Handlungsprobleme. Stattdessen liefert es systematisches Strukturwissen, das in der Auseinandersetzung mit praktischen Handlungs-

---

<sup>67</sup> Dewe / Ferchhoff / Radtke (1992); S. 81

<sup>68</sup> Dewe / Ferchhoff / Radtke (1992); S. 81, Hervorhebung i.O.

In einer Veröffentlichung derselben Autoren von 1990 wird das Professionswissen noch als „Sonderfall praktischen Handlungswissens“ bezeichnet. (Dewe / Ferchhoff / Radtke (1990); S. 304)

<sup>69</sup> Dewe / Ferchhoff / Radtke (1992); S. 78

<sup>70</sup> Dewe / Ferchhoff / Radtke (1992); S. 85

In dieser Perspektive verschwindet die Praxis als handelnder Vollzug. Sie geht auf im Wissen, das im Zusammenhang mit praktischen Handlungen steht. So erörtern Dewe / Ferchhoff / Radtke (1990) unter der Kapitelüberschrift „Wissen und Handeln“ das „Problem der Beziehung von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handlungswissen“. Im Forschungsprojekt mit dem Titel „Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens im Lehrerhandeln“ dienen als empirische Basis Praktikumsberichte von Studierenden und Unterrichtsentwürfe von Lehramtsanwärtern, also Datenmaterial, in denen sich Novizen retrospektiv oder prospektiv über ihr Handeln äußern (Bomes / Dewe / Radtke (1996)), nicht aber Handlungen selbst.

<sup>71</sup> Dewe / Ferchhoff / Radtke (1992); S. 84

anforderungen als Bezugspunkt genommen werden kann. Auf diese Weise wird es zu einem konstituierenden Element bei Konstruktion und Reflexion des professionellen Wissens.<sup>72</sup>

Das Professionswissen ist in der Analogie von Handeln und Sprechen mit einer intuitiv benutzten Grammatik vergleichbar. Wie kompetent Sprechende den grammatikalischen Regeln gemäß richtig sprechen, ohne diese bewusst anzuwenden, ziehen Handelnde das Professionswissen heran, ohne explizit darauf zu rekurrieren. Allenfalls im Nachhinein können die Regeln und Schemata, die sich im Handlungsfall niederschlugen, rekonstruiert werden.<sup>73</sup> Anders als bei den Grundannahmen der psychologischen Expertenforschung<sup>74</sup> wird dem Professionswissen nicht die Funktion der Handlungsleitung zugewiesen, das im Rahmen der explizierbaren Entscheidungen vor dem eigentlichen Handeln wirksam wird. Vielmehr schließt das Professionswissen eine Kompetenz, eine implizite Fähigkeit ein, die allenfalls in einer nachträglichen Reflexion expliziert werden kann.<sup>75</sup>

Das Professionswissen ist „nicht eine individuelle Schöpfung“.<sup>76</sup> Mehr noch, es ist „nicht im Kopf des einzelnen Handelnden zu vermuten, sondern es ist eingeschrieben in den organisatorischen Kontext, in dem gehandelt wird.“<sup>77</sup> Dies gilt insbesondere für das Wissen der pädagogischen Professionellen, denn anders als die klassischen Professionellen, Ärzte und Juristen, sind Pädagoginnen und Pädagogen in die Organisationen des Bildungssystem eingebunden.

Der Professionelle ist derjenige, der die Dialektik von Entscheidung und Begründung in seiner Person mit der Ausbildung entsprechender Kompetenzen bewältigen muß und der dabei zudem organisatorisch eingebunden ist.<sup>78</sup>

Das ist ein Umstand, der sie der Anforderung enthebt, ihre ‚Handlungsgrammatik‘ explizit zu kennen oder sie sich bewusst und systematisch anzueignen. Berufsmäßig handelnde Pädago-

---

<sup>72</sup> vgl. Kolbe (2000); S. 99

<sup>73</sup> Dewe / Ferchhoff / Radtke (1992); S. 86

<sup>74</sup> vgl. Wahl (1991)

<sup>75</sup> Dewe / Ferchhoff / Radtke (1992); S. 84, Bommes / Dewe / Radtke (1996); S. 232f oder Kolbe (2000); S. 104

Für diese Unterscheidung wird auch das Begriffspaar ‚Wissen‘ und ‚Können‘ benutzt: Handeln wird durch Können, nicht durch Wissen gesteuert (vgl. Bommes / Dewe / Radtke (1996); Radtke (1996))

<sup>76</sup> Dewe / Ferchhoff / Radtke (1992); S. 88

<sup>77</sup> Bommes / Dewe / Radtke (1996); S. 232

Diese Beschreibung lässt eine große Ähnlichkeit zu Wenigers „Theorien des Praktikers“ erkennen. Vgl. Abschnitt 1.1.1

<sup>78</sup> Dewe / Ferchhoff / Radtke (1992); S. 85

Durch den Nachsatz „der dabei zudem organisatorisch eingebunden ist“, werden die als klassisch angesehenen Professionen wie freiberuflichen Ärzte oder Juristen aus der Professionalität ausgeschlossen. Dies steht im Gegensatz zur Auffassung, dass „die Freiberufler ... in der Professionssoziologie stets den Kern der Professionellen („helfende Berufe“)" bildeten und dass als Wissensbasis „beim einzelnen Professionellen eine durchaus idiosynkratische Gestalt der Expertise“ angenommen wird. Vgl. Daheim (1992); S. 28f

ginnen und Pädagogen müssen die Vermittlungsleistung zwischen Theorie und Praxis nicht notwendig individuell leisten:

Vielmehr genügt es in die von der Organisation vorgegebenen Handlungsmuster und Redeweisen über die institutionell angebotenen Praktiken einzutreten.<sup>79</sup>

Der Provokation, das Professionswissen nicht ‚im Kopf des einzelnen Handelnden‘, sondern als eingeschrieben in den organisatorischen Kontext zu vermuten, nimmt Kolbe die Schärfe. Er spricht ebenfalls von Professionswissen als „zünftische Bestände sozial erzeugten, kollektiv geteilten Wissens“, sieht darin aber keine Determinierung, sondern lediglich eine „berufskulturell vermittelte Vordisponierung der individuellen Bestände.“<sup>80</sup>

### 1.1.3.2 Strukturtheorie und professioneller Habitus

Die strukturtheoretischen Betrachtungen Oevermanns fokussieren nicht die Ebene des Wissens, sondern die des Handelns. Basis ist die Annahme, dass zwischen wissenschaftlichem Wissen und Theorie einerseits sowie autonomer Lebenspraxis andererseits eine strukturelle Differenz besteht.<sup>81</sup> Überbrückt wird sie von den Professionellen in ihrem professionstypischen Handeln, indem Probleme der Lebenspraxis von Klienten stellvertretend von den Professionellen gedeutet und mit wissenschaftlichem Wissen in Beziehung gesetzt werden.<sup>82</sup> Dabei bildet „universalisierte Regelanwendung auf wissenschaftlicher Basis“ zusammen mit „hermeneutischen Fallbezug“ eine widersprüchliche Einheit.<sup>83</sup>

Paradigmatisch verdeutlicht Oevermann die Struktur professionellen Handelns an der Berufspraxis von Ärzten, insbesondere Psychotherapeuten, manifestieren sich doch bei ihnen die drei funktionalen Foci professionellen Handelns: die Aufrechterhaltung und Gewährleistung einer kollektiven Praxis von Recht und Gerechtigkeit, die Aufrechterhaltung und Gewährleistung von leiblicher und psycho-sozialer Integrität des Einzelnen sowie die Kritik von Gel-

<sup>79</sup> Bommes / Dewe / Radtke (1996); S. 231

Heil und Faust-Siehl (2000) kritisieren an dieser Stelle, dass die Sichtweise der institutionellen Determinierung des Handelns die Entscheidungsspielräume in realen Situationen außer acht lässt. In der Beschreibung von Bommes, Dewe und Radtke seien vom Individuum keine Unterscheidungen mehr zu treffen, „sondern es genügt als ‚Marionette‘ den Konventionen zu folgen, um dann quasi ‚blind in die Organisationsroutinen einsozialisiert‘ zu werden (S. 27f). Somit wird der Professionelle als solcher obsolet. Heil und Faust-Siehl fragen, mit welcher Berechtigung unter diesen Bedingungen noch von Wissensbasis oder Reflexion die Rede sein kann oder wer Träger der Reflexionsfähigkeit sein sollte. Allerdings ist ihre pointierte Folgerung, dass auf Basis dieser Argumente „über eine irgendwie geartete Ausbildung nichts gesagt werden (kann)“, nicht nachzuvollziehen, da Bommes, Dewe und Radtke sehr wohl Überlegungen zur Gestaltung der Lehrerbildung anstellen, wenn auch nicht auf sehr konkreter Ebene.

<sup>80</sup> Kolbe (2000); S. 106

<sup>81</sup> vgl. Oevermann (1996); S. 80

<sup>82</sup> vgl. Merten / Olk (1996); S. 577

<sup>83</sup> Merten / Olk (1996); S. 577

tungsfragen und die methodische Sicherung dessen, was Wahrheit ist.<sup>84</sup> Auch wenn in jedem professionellen Handeln immer alle drei Foci zu berücksichtigen sind, so ist doch in einem konkreten Fall einer der drei dominant.<sup>85</sup>

Für das professionelle Handeln zeigt Oevermann drei Ableitungsstufen auf. Demnach besteht es

- in der Vermittlung von Theorie und Praxis und in der Respektierung und Wiederherstellung einer beschädigten Autonomie der Praxis im Namen von Wissenschaft.<sup>86</sup>
- in der systematischen lebenspraktischen Krisenbewältigung mit einer ersten Phase der aktiv-praktischen Entscheidung, deren Richtigkeit intuitiv angenommen wird, und einer zweiten Phase der Rekonstruktion der spontanen ersten Entscheidung, unter der Fokussierung der problematisierenden Bearbeitung von Geltungsfragen.<sup>87</sup>
- in der problematisierenden, methodisch expliziten Bearbeitung von Geltungsfragen, ausgelöst durch die Erschütterung der Geltung von legitimierenden und normalisierenden Überzeugungen, Prinzipien, Weltbildern, Wertprämissen und Praktiken.<sup>88</sup>

Die Vermittlung von Theorie und Praxis muss in der Praxis vollzogen werden, Professionelle sind Praktiker, allerdings Praktiker, deren Handeln abzugrenzen ist sowohl von bürokratischer Routineexekution<sup>89</sup> als auch von personalen Charismatisierungen.<sup>90</sup> Grundlage der Vermittlung ist - als drittes struktureles Element neben Theorie und Praxis - der Habitus, der „Vermittlungsglied“ und damit „Handlungsmitte“ ist.<sup>91</sup> Habitus wird unter Rekurs auf Bourdieus Konzept verstanden als

... ein System relativ beständiger Dispositionen, die das lebenspraktische Handeln der Individuen einschließlich ihres Denkens, ihrer Einstellung, ihrer Emotionen und ihrer Wahrnehmungen bestimmen.<sup>92</sup>

War bei Bourdieu der Habitusbegriff als unbewusst wirkender und machtstabilisierender Klassenhabitus noch negativ besetzt und sollte mittels Aufklärung gebrochen werden, wird der Begriff im professionalisierungstheoretischen Rahmen positiv gewendet. Habitus meint hier die Disposition, die

---

<sup>84</sup> vgl. Oevermann (1996); S. 88

<sup>85</sup> vgl. Oevermann (1996); S. 95

<sup>86</sup> vgl. Oevermann (1996); S. 80

<sup>87</sup> vgl. Oevermann (1996); S. 82ff

Oevermann sieht Situationen, die Entscheidungen erfordern, als potenziell immer krisenhaft an (S. 76) und rekurriert auf die „These von der Krise als Normalfall“ (S. 77).

<sup>88</sup> vgl. Oevermann (1996); S. 84ff

<sup>89</sup> Oevermann (1996); S. 82

<sup>90</sup> Oevermann (1996); S. 85f

<sup>91</sup> Wagner (1998); S. 33

<sup>92</sup> Wagner (1998); S. 33

...es erlaubt, die wissenschaftliche und die verstehende Komponente im pädagogischen Handeln so zu berücksichtigen, dass eine angemessene Vermittlung zwischen Theorie und Praxis gelingt.<sup>93</sup>

Die Struktur des Handelns ist hier gekennzeichnet durch die Dialektik von Subsumtion und Rekonstruktion.<sup>94</sup> Subsumtion als wissenschaftliche Komponente bedeutet das Einordnen eines Einzelfalls unter allgemeine Gesetzmäßigkeiten, allgemeine klassifikatorische Begriffe und theoretische Modelle, bedeutet die universalisierte Regelanwendung auf wissenschaftlichem Niveau, bedeutet erfahrungswissenschaftliches Erklären; Rekonstruktion als verstehende Komponente steht für das Nachvollziehen der Struktur des konkreten individuellen Falls in seiner idiosynkratischen lebensgeschichtlichen Einbettung, steht für das hermeneutische Fallverstehen. Ort des professionellen Handelns ist ein Arbeitsbündnis zwischen Professionellem und Klienten, das gleichzeitig konstitutiv für die Professionalität der Tätigkeit ist.<sup>95</sup>

Bei der Formulierung der spezifischen Professionalisierungsproblematik für pädagogische Berufe zieht Oevermann Parallelen zwischen diesen und medizinischen Berufen. Als funktionaler Focus des Handelns ist nun in besonderer Weise die „Gewährleistung einer körperlich-seelischen und sozialen Integrität der Person und des gesellschaftlichen Nachwuchses“<sup>96</sup> zu sehen, konkretisiert als Wissensvermittlung, Normenvermittlung und Therapie. Zwar steht die Funktion der Wissensvermittlung, eng gekoppelt mit der Normenvermittlung, im Mittelpunkt, doch erweitert er die Perspektiven pädagogischer Aktivitäten um die therapeutische Dimension.<sup>97</sup> Analog dem Therapeuten-Klienten-Verhältnis konzeptualisiert er „ein Arbeitsbündnis zwischen dem Lehrer und dem einzelnen Schüler“.<sup>98</sup> Die Kinder und Jugendlichen<sup>99</sup> deklarieren sich hierbei als Subjekte, die – neugierig und wissensdurstig – vieles von dem, was sie wissen möchten und sollten, noch nicht wissen. Die Unterstützung einer Lehrperson ist nun notwendig, um die Lücke zwischen den entwickelten und noch nicht entwickelten Anteilen der Person zu schließen. Die Kinder und Jugendlichen sind sich dessen bewusst und gehen deshalb das Arbeitsbündnis freiwillig ein.<sup>100</sup> Daraus resultiert eine Sozialbeziehung, die spezi-

---

<sup>93</sup> Wagner (1998); S. 169

<sup>94</sup> vgl. Oevermann (1996); S. 126f

<sup>95</sup> Oevermann klassifiziert z.B. die Tätigkeit von Automechanikern oder Ingenieuren als nicht professionell, weil eben ein interpersonales Arbeitsbündnis fehlt.

Vgl. Oevermann (1996); S. 133f oder 136ff

<sup>96</sup> Oevermann (1996); S. 142

<sup>97</sup> vgl. Oevermann (1996); S. 141ff

<sup>98</sup> Oevermann (1996); S. 152

<sup>99</sup> Oevermann beschränkt die professionelle pädagogische Tätigkeit auf Kindheit und Jugend; sie endet mit der Pubertät. Wagner lehnt die Beschränkung durch das Lebensalter der Klientel ab (vgl. Oevermann (1996); S. 146) oder Wagner (1998); S. 165).

<sup>100</sup> Oevermann (1996); S. 153.

Oevermann konzidiert (S. 162f), dass dieses Verständnis mit der in allen industrialisierten Ländern bestehenden und umgesetzten Schulpflicht im Widerspruch steht, die mit sich bringt, dass



fische wie diffuse Komponenten hat.<sup>101</sup> Die spezifischen Momente rühren daher, dass das Arbeitsbündnis auf die Vermittlung von Kenntnissen angelegt ist und Lehrpersonen hier in einer „unpersönlichen Rollenförmigkeit“<sup>102</sup> agieren müssen; die diffusen Momente erwachsen daraus, dass das Kind sich als ganze in der Entwicklung befindliche Person dem Lehrer anvertraut und ihn damit seinerseits als ganze Person fordert.<sup>103</sup> Auf dieser Interaktion zweier ‚ganzer Personen‘ begründet Oevermann, dass dem pädagogischen Handeln „eine therapeutische Funktion faktisch zuwächst.“<sup>104</sup> Im professionellen Handeln müssen beide Komponenten zu einer Einheit austariert werden.

Als adäquate Manifestation des pädagogischen Arbeitsbündnisses wird die mæeutische Pädagogik angesehen.<sup>105</sup> Sie initiiert das Lernen in allen drei Dimensionen, indem Schülerinnen und Schüler mit unerwarteten Konstellationen oder Folgen konfrontiert werden, darauf basierend eingefahrene Gewohnheiten und Überzeugungen aufbrechen, ein Problembewusstsein entwickeln und schließlich eine eigenständige Lösungssuche in Gang setzen. Die Aufgabe der Lehrperson besteht darin, in einer stellvertretenden Deutung zu rekonstruieren, welche Konzepte und Überzeugungen Schüler im Umgang mit sachlichen Problemkonstellationen heranziehen, und sie in einer „sokratischen Hinführung zur selbsttätigen Einsicht“<sup>106</sup> zu bringen. Hierbei betrachten Lehrpersonen das Handeln der Schülerinnen und Schüler, indem sie wissenschaftliches, systematisches Fachwissen und hermeneutisches fallbezogenes Erfahrungswissen so aufeinander beziehen, dass die Probleme der Schülerinnen und Schüler stellvertretend gedeutet und in Kooperation mit ihnen bearbeitet werden.<sup>107</sup>

---

Schüler nicht aus eigener Einsicht sondern erzwungenermaßen ein Bündnis mit den Lehrenden eingehen. Seine Folgerung daraus ist ein Plädoyer für die Abschaffung der Schulpflicht: „Die praktische Schlussfolgerung aus dieser Argumentation kann daher nur sein, für die Abschaffung der gesetzlichen Schulpflicht zu plädieren, um dadurch den Weg für ein autonomes pädagogisches Arbeitsbündnis freizumachen.“ (S. 163).

Ebenso greift er auf, dass Lehrpersonen es in der Regel nicht mit einzelnen Schülern zu tun haben, sondern mit vielen Schülern in Klassenverbänden. Seiner Einschätzung nach macht dieser Umstand die Aufgaben des Lehrers schwieriger und komplexer, ändert aber nichts Grundsätzliches. An die Stelle eines individuellen tritt nun ein kollektives Arbeitsbündnis und statt einzelne Schüler als isolierte Individuen zu betrachten, muss nun ihre jeweilige Position in der Binnenstruktur der Gruppe gesehen werden (S. 176). Damit marginalisiert m.E. Oevermann die qualitativen Veränderungen, die auftreten, wenn Schülerinnen und Schüler im Klassenverband als Teil einer Gruppe agieren, die ihrerseits internen gruppenspezifischen Gesetzmäßigkeiten unterworfen ist. Diese Kritik wird auch von Kolbe erwähnt, erweitert um den Hinweis, dass die Strukturanalyse Oevermanns das „institutionell-organisatorisch vermittelte Handeln kollektiver Interaktionssituationen“ nicht erfasst. Vgl. Kolbe (2000); S. 110

<sup>101</sup> vgl. Oevermann (1996); S. 152ff

<sup>102</sup> Oevermann (1996); S. 86

<sup>103</sup> Oevermann (1996); S. 86

<sup>104</sup> Oevermann (1996); S. 147

<sup>105</sup> Vgl. Oevermann (1996); S. 156f

<sup>106</sup> Oevermann (1996); S. 157

<sup>107</sup> vgl. Koring (1996); S. 322

### 1.1.3.3 Arbeitsaufgaben und professionelles Selbst

In den 80er Jahren gab es neben der soziologischen Fragestellung auch Forschungsrichtungen, die das Wissen und Handeln von Professionellen aus der kognitionspsychologischen Perspektive betrachteten. Die Lehrerkognitionsforschung widmete sich dem professionellen Wissen von Lehrpersonen als Paradigma für Expertenwissen: „Mit Expertenwissen ist also Wissen gemeint, das für die Erfüllung beruflicher Aufgaben erforderlich ist und das mehr oder weniger kanonisiert vermittelt wird.“<sup>108</sup> Dieser kognitionspsychologische Ansatz ist einer der Bereiche, auf den Bauer et al. bei der Formulierung ihres Konzeptes von pädagogischer Professionalität rekurrieren. Ein weiterer ist der kriterienbezogene Ansatz, in dem Professionalität beschrieben wird anhand von Kriterien, die auf eine Berufsgruppe zutreffen, bzw. die den Handlungstypus innerhalb des Berufsfeldes kennzeichnen.<sup>109</sup>

Am deutlichsten kommt in der Fragestellung von Bauer et al. der auf Arbeitsaufgaben bezogene Ansatz zum Tragen, lautet doch eine ihrer Ausgangsfragen: „Welche Arbeitsaufgaben haben Lehrerinnen und Lehrer?“<sup>110</sup> Eng verknüpft mit den Arbeitsaufgaben sind die zu ihrer Bewältigung erforderlichen Handlungskompetenzen, so dass der Begriff des Handlungsrepertoires eine Schlüsselkategorie der Studie bildet.<sup>111</sup> Mit der Betonung der „technischen Dimension“ der Lehrerarbeit sehen sich die Autoren in Ergänzung zum strukturtheoretischen Ansatz:

Technologische Fähigkeiten ... gehören zu einer vollentwickelten Lehrerprofessionalität ebenso wie die zu Recht herausgearbeiteten Deutungskompetenzen (Koring 1989).<sup>112</sup>

Bauer et al. fokussieren bei der Entwicklung ihres Professionalitätsbegriffs das Handlungsrepertoire von erfahrenen Lehrkräften. Ihre Kernfrage ist die nach den spezifischen Arbeitsanforderungen von Lehrkräften und den dazu benötigten Kompetenzen unter entwicklungsbezogenen und differentiellen Aspekten. Dabei werden - auf der empirischen Basis von Interviews und teilnehmenden Beobachtungen - fünf Dimensionen von Arbeitsaufgaben und dazugehöriger Handlungskompetenz identifiziert: Soziale Strukturen bilden, Interaktion, Kommunikation, Gestalten und Hintergrundarbeit.<sup>113</sup> Die Kompetenzen sind mit einem individuell geprägten Handlungsrepertoire verbunden. In jeder der Dimensionen gibt es drei Modi des Handelns: das Planungshandeln, das Interaktionshandeln und die Reflexion.<sup>114</sup> Sind durch die Handlungskompetenz diese fünf Bereiche abgedeckt, können die Pädagoginnen und Pädago-

---

<sup>108</sup> Bromme (1992); S. 38

<sup>109</sup> vgl. Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 13; zum kriterienbezogenen Ansatz siehe Schwänke 1988

<sup>110</sup> Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 26

<sup>111</sup> vgl. Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 161

<sup>112</sup> Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 19

<sup>113</sup> vgl. Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 95ff

<sup>114</sup> Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 233

gen, „beinahe jede Aufgabenstellung im Unterricht und im außerschulischen Arbeitsbereich ... meistern.“<sup>115</sup>

Diesen Dimensionen als zentrale Kategorie übergeordnet ist das professionelle Selbst, eine „auswählende, ordnende, entscheidende und wertorientiert handelnde Instanz, die den Zusammenhang zwischen beruflicher Erfahrung, Diagnosekompetenz, Handlungsrepertoire und pädagogischen Werten und Zielen herstellt.“<sup>116</sup> Es hat als konstituierende Anteile Werte bzw. Ziele sowie Fachwissen und Berufswissen, es verfügt über ein Handlungsrepertoire, über Techniken und über eine Berufssprache. Pädagogische Professionalität zeigt sich auch in dem Bestreben, ein berufliches Selbst gezielt aufzubauen.<sup>117</sup>

Bei der Beschreibung von ‚Handeln‘ schließen sich Bauer et al. dem Verständnis von Wahl (1991) an:<sup>118</sup> Wer handelt, macht sich zuerst eine Bild von der Situation (Situationsauffassung) und entscheidet darauf hin, welche Handlungsmöglichkeiten ausgeführt werden (Handlungsauffassung). Dabei wird auf hochverdichtete Wissensbestände zurückgegriffen, die während der Handlungsausführung nicht ins Bewusstsein gelangen (müssen), sondern auf der Ebene der Automatismen ohne Kontrolle des bewussten Selbst abgerufen werden können.

In einer Handlungssituation kommt dem professionellen Selbst die Funktion zu, die Aufmerksamkeit so zu steuern, dass zuerst die wesentlichen Informationen über die Situationsdeterminanten wahrgenommen und verarbeitet werden und dass dann auf dieser Basis solche Handlungsmuster aus dem zur Verfügung stehenden Repertoire ausgewählt werden, die im Hinblick auf die unterlegten pädagogischen Ziele relevant sind.<sup>119</sup> Die Fähigkeit, Situationen von Gruppen und den Entwicklungs- und Lernstand einzelner Lernender strukturiert wahrzunehmen, wird als Diagnosekompetenz bezeichnet,<sup>120</sup> neben dem Handlungsrepertoire ist sie eine der beiden Schlüsselqualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern in pädagogischen Handlungsfeldern.<sup>121</sup>

---

<sup>115</sup> Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 233

<sup>116</sup> Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 234

<sup>117</sup> vgl. Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 16

<sup>118</sup> vgl. Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 161ff

<sup>119</sup> vgl. Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 14

<sup>120</sup> vgl. Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 164 und 238

<sup>121</sup> vgl. Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 233

### 1.1.4 Zusammenfassung

In der Zeit der ersten Professionalisierungsphase lag den Überlegungen zur pädagogischen Professionalität das Verständnis einer Einheit von Theorie und Praxis zugrunde. Theoretisches Wissen, generiert von einer empirisch-analytischen Wissenschaft, war dasselbe Wissen, das zum professionellen Handeln herangezogen werden sollte. Die hier aufgezeigten Ansätze der neunziger Jahre lehnen die Strukturgleichheit der beiden Bereiche ab. Sie interpretieren Theorie und wissenschaftliches Wissen einerseits sowie professionelle Praxis und hierfür benötigtes Handlungs- und Begründungswissen andererseits als kategorial verschieden. Damit entsteht aber die Notwendigkeit, zwischen beiden Bereichen eine vermittelnde Instanz zu konzeptualisieren. Für die Gruppe um Dewe, Ferchhoff und Radtke ist dies das Professionswissen, für Oevermann und Wagner der professionelle Habitus und für die Gruppe um Bauer das professionelle Selbst. Damit greifen sie alle eine Denkfigur Johann Friedrich Herbarts wieder auf. Auch er hatte zwischen Pädagogik als Wissenschaft und Praxis als handelnder Kunst eine grundlegende Differenz gesehen, überbrückt durch das Zwischenglied des pädagogischen Takts.<sup>122</sup>

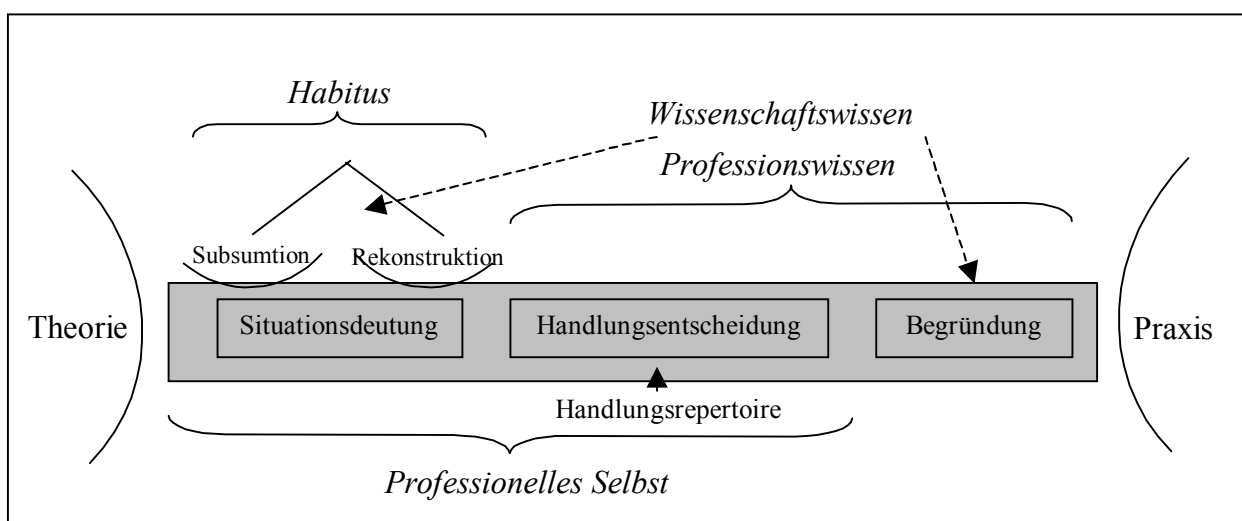


Abbildung 1.1 Ein einfaches Modell des professionellen Handlungstypus

Die Gemeinsamkeit der vermittelnden Instanzen betrifft auch die Duplizität der Struktur, die sich jeweils im Handeln zeigt. Schon Herbart spricht von „schneller Beurteilung und Entscheidung“, Bauer et al. von den Größen Diagnosekompetenz und Handlungsrepertoire, bzw. Situationsbeurteilung und darauf basierender Handlungsentscheidung. Bei Radtke et al. ist die Betonung eine andere, sie erwähnen die Entscheidung und die nachträgliche Begründung.

<sup>122</sup> Wagner (1998) zeigt diese Parallelität explizit auf: „Wir schlagen deshalb vor, die Kategorie des Takts durch die des Habitus zu ersetzen“ (S. 169), fehlt dem Herbartschen Begriff des Taktes doch die „handlungs- und sinntheoretische Fundierung“ (S. 169).

Diese Abfolge ist auch bei Oevermann zu erkennen, wenn er eine erste Phase der Entscheidung und eine zweite der Rekonstruktion einschließlich der problematisierenden Verarbeitung von Geltungsfragen beschreibt. Betrachtet man allerdings das Handeln im Rahmen der mäeutischen Pädagogik, wird deutlich, dass auch hier die vorgängige Entscheidung herangezogen wird: Die Lehrperson muss zuerst subsumierend und rekonstruierend die Situation verstehen, bevor sie durch ihr Handeln Schülerinnen und Schüler zur selbsttätigen Einsicht führen kann.

Auch wenn die Begriffe ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ in den einzelnen Theorieansätzen nicht völlig deckungsgleich verwendet werden, schließen sich doch die genannten Komponenten nicht aus, so dass folgende Elemente eines einfachen integrierenden Modells des professionellen Handlungstypus identifiziert werden können:<sup>123</sup>

- Situationsdeutung
- Handlungsentscheidung
- Begründung

Im Fokus von Oevermann und Wagner steht die stellvertretende Deutung von Situationen, basierend auf Subsumtion und Rekonstruktion. Beide Anteile sind in ihrer Dialektik aufgehoben im professionellen Habitus. Er wird formiert durch die Teilhabe des Individuums an den Interaktionen in einem bestimmten sozialen Feld, in dem ein zuvor erworbener wissenschaftlicher Habitus angewendet wird.

Bauer et al. richten ihr Augenmerk auf den Zusammenhang von Situationsdeutung, die Diagnosekompetenz voraussetzt, und Handlungsentscheidung, die auf ein elaboriertes Handlungsrepertoire rekurriert. Dieser Zusammenhang wird hergestellt vom professionellen Selbst. Die Autoren nehmen eine psychologische Perspektive ein und sehen das professionelle Selbst als Bestandteil der Persönlichkeit, der gezielt und in bewusster Entscheidung weiterentwickelt werden kann. Während der strukturtheoretische Ansatz nach Oevermann pädagogisches Handeln auf mäeutische Pädagogik im Unterricht reduziert, legt der aufgabenbezogene Ansatz nach Bauer sein Hauptgewicht auf das breitgefächerte Handlungsrepertoire, das auch außerunterrichtliche und organisationsbedingte Aufgaben abdeckt.

Dewe, Radtke et al. stellen das Professionswissen in den Vordergrund. Es bezieht sich auf Handlungsentscheidungen und Begründungen und wird durch Teilhabe an der Praxis im or-

---

<sup>123</sup> Die Frage, ob jeder Handlung eine Entscheidung vorausgeht und ob dieser Prozess nur aufgrund des Handlungsdrucks implizit verläuft, im Prinzip aber explizierbar ist (vgl. Bauer et al.), oder ob es sich um per se nur retrospektiv explizierbare Überlegungen handelt (Radtke et al.), soll hier nicht diskutiert werden, da sie für die übergreifende Fragestellung nicht relevant ist.

organisatorischen Kontext erworben. Im Gegensatz dazu wird das Wissenschaftswissen an der Universität erworben. Es fungiert als Basis der Situationsdeutung im Sinne der Subsumtion sowie als Rahmen der nachträglichen Entscheidungsbegründungen. Wie im strukturtheoretischen Ansatz wird auch hier eine soziologische Perspektive eingenommen, das Professionswissen ist ebenso wenig wie der professionelle Habitus aus der sozialen Gruppierung und der Teilhabe in ihren Interaktionen herauszulösen.

Eine Konvergenz zeigt sich auch in der Beschreibung der Struktur pädagogischen Handelns, wenn Radtke in einer Veröffentlichung von 1998 diesbezüglich von einem Handlungstypus spricht, „der universelles Regelwissen mit der Kompetenz zu individuellem Fallverstehen zu verbinden weiß.“<sup>124</sup> In dieser Perspektive ist das benötigte Wissen nicht mehr ‚in den organisatorischen Kontext eingeschrieben‘ und durch handelnden Vollzug in der Organisation zu erwerben, sondern jedes Individuum muss sich selbst um das Wissen bemühen, „das verfügbar und notwendig ist, um die pädagogische Praxis strukturdeutend reflektieren zu lernen.“<sup>125</sup>

Die Unterscheidungen der einzelnen Ansätze schlagen sich auch in den unten aufgezeigten Implikationen für die Lehrerausbildung nieder.

## **1.2 Theorie und Praxis als Aspekte der Debatte um die Lehrerausbildung**

Wenn im Bezug auf die Lehrerausbildung von ‚Theorie‘ die Rede ist, muss zweierlei unterschieden werden. Zum einen kann die fachwissenschaftliche Theorie gemeint sein, zum anderen die berufswissenschaftliche, in diesem Fall sozialwissenschaftliche Theorie.

Die Forderung nach Fachwissenschaftlichkeit in der Ausbildung der zukünftigen Gymnasiallehrkräfte hat eine lange Tradition. Sie fußt in der Genese der Profession als interimistische Tätigkeit von Theologen und der Entwicklungslinie des Gymnasiums aus der Gelehrtenschule heraus. So formulierte zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts bei der Gründungsversammlung des „Vereinsverband(es) akademisch gebildeter Lehrer“, dem späteren Philologenverband, Friedrich Paulsen, Professor für Pädagogik und Philosophie in Berlin:

Die leitende Idee unserer deutschen Gelehrtenschule ist und bleibt, dass Lehrer, die in einem Fach selbständige und vielleicht auch produktive Gelehrte sind, ihre Schüler zu wissenschaftlicher Arbeit in elementarer Form anleiten.<sup>126</sup>

Sechzig Jahre später, 1963, konstatierte die Westdeutsche Rektorenkonferenz:

<sup>124</sup> Radtke / Webers (1998); S. 214  
siehe auch Radtke (2000); S. 2: „(Professionelle) applizieren ihr theoretisches, situationsunabhängiges Wissen bei der Interpretation von Situationen, bei der stellvertretenden Deutung von Problemen ihrer Klienten und bei der Formulierung des Angebots von Therapie/Lösungsstrategien in einer ‚klinisch‘ zu nennenden Weise.“

<sup>125</sup> Radtke / Webers (1998); S. 206

<sup>126</sup> zitiert nach Wollenweber (1999); S. 20

Für das Amt des Gymnasiallehrers bleibt die erste Voraussetzung das gründliche Studium der Fächer. Auch wenn es sich bei dem Studium der künftigen Gymnasiallehrer um einen Ausbildungsgang handelt, der auf ein klares Berufsziel gerichtet ist, muss dieses Studium doch von berufspraktischen Zwecksetzungen ganz frei bleiben.<sup>127</sup>

Dieser explizite Ausschluss von „berufspraktischen Zwecksetzungen“ im Studium und damit auch von pädagogischen Theorien ließ sich weder mit der „von der Bildungsreform erzeugten Nachfrage nach pädagogischem Sachverstand“<sup>128</sup> noch mit den Bestrebungen des Deutschen Bildungsrates nach „Wissenschaftsorientierung von Lerngegenstand und Lernmethode“<sup>129</sup> vereinbaren. Seitdem ist zwar weiterhin die Dominanz der Fachwissenschaften beibehalten worden,<sup>130</sup> zugleich ist sie aber begleitet von der Debatte um Inhalte, Umfang, Form und Funktion sozialwissenschaftlicher und schulpraktischer Studienanteile in der ersten Phase der Lehrerausbildung.

### 1.2.1 Drittes Viertel des 20 Jahrhunderts: Verwissenschaftlichung oder Theorie als Vorgabe des Verhaltens

Zu Zeiten der Bildungsreform herrschte, was Dewe et al. als „naive Transfermentalität“<sup>131</sup> bezeichneten. Sie schlug sich in der Annahme nieder, wissenschaftliches Wissen ließe sich im Zuge der Ausbildung als parzellierte Information speichern und im handlungspraktischen Kontext der Schulklasse situativ anwenden.<sup>132</sup> Beispiele dieses Theorie-Praxis-Verständnisses sind Forschungsstränge wie Untersuchungen zum Lernen im Rahmen des Instrumentellen Konditionierens nach Burrhus F. Skinner, die in eine „Technologie des Lehrens“<sup>133</sup> transformiert wurden.<sup>134</sup> Hierauf gründete u.a. die didaktische Konzeption der Lernzielorientierung von Unterrichtsplanung, Durchführung und Ergebniskontrolle, das die effiziente Steuerung von Lernprozessen ermöglichen soll.<sup>135</sup> Ein weiteres Beispiel stellt die Verhaltensmodifikati-

<sup>127</sup> zitiert nach Wollenweber (1999); S. 20

Allerdings schwenkt die Kommission schon wenige Jahre später um: 1969 fordert sie stark vermehrte erziehungswissenschaftliche einschließlich fachdidaktischer Studien und Schulpraktika (vgl. Merzyn (2002); S. 19f)

<sup>128</sup> Blankertz (1978); S. 174

<sup>129</sup> Deutscher Bildungsrat (1973); S. 33f

<sup>130</sup> vgl. Wollenweber (1999); S. 21; siehe auch die Abschnitte 2.1 und 2.2

<sup>131</sup> Dewe / Ferchhoff / Radtke (1992); S. 71

<sup>132</sup> vgl. Dewe / Ferchhoff / Radtke (1992); S. 71f.

<sup>133</sup> Skinner, B. F. (1968): *Technology of Teaching*; Englewood Cliffs, N.J.

<sup>134</sup> In persiflierender Weise beschreiben Grell und Grell (1994; S. 149) den Lehrer, der sich von einem Modell der Motivationstheorie Handlungsanleitungen erhofft. In dem Bemühen, theorieorientiert zu handeln, versucht er verzweifelt, die Bedingungsgefüge aller seiner Schülerinnen und Schüler im Blick zu halten, die jeweils beeinflussenden Variablen zu vermessen und mit geeigneten Strategien zu beantworten, damit er alle Schülerinnen und Schüler motiviert. Vgl. Grell, Jochen / Grell, Monika (1994): *Unterrichtsrezepte*, Weinheim (Erstauflage 1979)

<sup>135</sup> vgl. Mager, Robert (1977): *Lernziele und Unterricht*; Weinheim; oder für den deutschsprachigen Raum Möller, Christine (1990): *Die curriculare Didaktik oder: Der lernzielorientierte Ansatz*, in: Gudjons, H. et al. (Hrsg): *Didaktische Theorien*, Hamburg; (Erstausgabe 1980); S. 63 – 77

on dar, nach der Lehrkräfte durch Einsatz verstärkender Kontingenzen das Verhalten von Schülerinnen und Schülern gezielt verändern können.<sup>136</sup> Möglich war dieses Transferdenken vor dem Hintergrund, dass das wissenschaftliche Wissen und das für erfolgreiches Handeln notwendige Wissen als strukturgleich angesehen werden.

Mit der Beschreibung der Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft<sup>137</sup> wird die Notwendigkeit untermauert, erziehungswissenschaftliche Anteile im Lehramtsstudium zu integrieren. Im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates werden die Vorschläge zur erziehungswissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Ausbildung von Lehrern eingeleitet mit dem Statement:

Wer im Lehrberuf oder in anderen pädagogischen Berufen tätig sein will, muß Erziehungssituationen, Unterrichts- und Erziehungsaufgaben und Lernprozesse in ihren anthropologischen, gesellschaftlichen und politischen Bezügen analytisch verstehen.<sup>138</sup>

Eine Begründung des imperatorischen ‚muß‘ ist an anderer Stelle des Strukturplans zu erkennen:

Die Erforschung der Lehr-Lern-Prozesse und ihrer Bedingungen und die wissenschaftliche Erhellung von Sozialisationsprozessen in ihren psychischen und sozialen Voraussetzungen können in weiten Bereichen die Befähigung des Lehrers für Unterrichts- und Erziehungsaufgaben verbessern.<sup>139</sup>

Ziel des Lehrerstudiums musste es sein, das wissenschaftliche Wissen zu erwerben, das in konkreten Situationen die Orientierung vorgeben kann, nach der gehandelt werden soll. Mit dieser Legitimation werden vom Deutschen Bildungsrat Vorschläge zur Lehrerbildung gemacht, die ein breitgefächertes erziehungswissenschaftliches, psychologisches und soziologisches Curriculum vorsehen.<sup>140</sup>

Mit dem Bestreben, die Lehrtätigkeit und die Ausbildung dazu an wissenschaftlichen Erkenntnissen zu orientieren, erhielten schulpraktische Anteile in der Ausbildung eine neue Gewichtung. Die in der seminaristischen Ausbildung enthaltenen Praxiszeiten – „Schulpädagogische Trimm-Dich-Übungen im Konzept einer Meister-Lehrling-Situation“<sup>141</sup> – wurden durch ‚schulpraktische Studien‘ ersetzt. Waren davor Praktika lediglich Addita zum Studium, sind schulpraktische Studien „integrierende Bestandteile des Gesamtstudiums“<sup>142</sup> mit dem

<sup>136</sup> vgl. Rost et al. (1975); hierin insbesondere Eisert, Hans / Barkey, Peter (1975): Verhaltensmodifikation in der Schule; S. 95 - 140

<sup>137</sup> vgl. Dietrich / Klink (1972); S. 14

<sup>138</sup> Deutscher Bildungsrat (1973); S. 222

<sup>139</sup> Deutscher Bildungsrat (1973); S. 217

<sup>140</sup> Zur detaillierteren Betrachtung des Strukturplans des deutschen Bildungsrates vgl. Abschnitt 2.1

<sup>141</sup> Schulz (1992); S. 179

<sup>142</sup> Dietrich / Klink (1972); S. 13



Ziel, „die zukünftige Berufspraxis des Studenten erschließen und erzieherische Praxis mit pädagogischen Theorien zu verbinden ....“<sup>143</sup>

Vor diesem Hintergrund sind unterschiedliche Positionen zur Ausgestaltung schulpraktischer Anteile zu erkennen. Nach Dietrich / Klink (1972) ist die Aufgabe der schulpraktischen Anteile nicht der direkte Erwerb praktischer Handlungsfähigkeit, basiert diese doch auf Theoriewissen. Vielmehr soll das eigene praktische Handeln nur mittelbar der Professionalisierung dienen. Primär soll es anschauliches Material bereitstellen, das analysiert und reflektiert werden kann und so zu „theoretisch fundierten Verhaltensweisen“ führen soll.<sup>144</sup>

Das eigene Handeln steht also im Dienst des Theorieerwerbs und ist damit nicht als Bereich mit eigenem Wert zu sehen. Zwar ist es „hochschuldidaktisch effektiver ...“, wenn Theoriebildung an den eigenen Beobachtungen und Erfahrungen ansetzt“,<sup>145</sup> doch abgesehen von dieser Effektivität kann zum Zwecke des Theorieerwerbs auch auf schriftlich dargestellte pädagogische Situationen zurückgegriffen werden.<sup>146</sup>

Nach Meinung des Deutschen Bildungsrates sollen zwar auch „Beobachtung und Analyse von Schulwirklichkeit“<sup>147</sup> unter „erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Aspekten“<sup>148</sup> vorgesehen werden, wobei eigene Erfahrungen in der Schule nicht unabdingbar notwendig sind, sondern durch aufbereitetes Material in Fallstudien o.ä. ersetzt werden können. Aber die Zielbestimmung, „dass auch der angehende Lehrer schon mit einem möglichst hohen Maß an inhaltlicher und didaktisch-methodischer Beherrschung der Lehr- und Lernprozesse an seine Berufstätigkeit herangehen kann“,<sup>149</sup> erfordert eigene Unterrichtsversuche, also Präsenzzeiten in der Schule. Die Wissenschaftsorientierung anstelle einer Handlungsorientierung ist jedoch daran zu erkennen, dass es sich bei den Unterrichtsversuchen um „wissenschaftlich reflektierte Anlage, Erprobung und Analyse von Erziehung und Unterricht“<sup>150</sup> handelt und daneben auch in der Schule Studienvorhaben durchgeführt werden sollen.<sup>151</sup>

Bei beiden Positionen haben Praxiszeiten den Zweck, Theorie anzureichern und zu helfen, wissenschaftliche Sicht- und Arbeitsweisen zu erwerben. Die Praxis in der Lehrerausbildung

---

<sup>143</sup> Dietrich / Klink (1972); S. 13  
Als solche wurden sie in vielen Bundesländern auch in die Ausbildungsgänge zukünftiger Gymnasiallehrkräfte integriert, vgl. Strukturkommission (1993); S. 28ff

<sup>144</sup> Dietrich / Klink (1972); S. 14

<sup>145</sup> Dietrich / Klink (1972); S. 14; Hervorhebung C.B.

<sup>146</sup> vgl. Dietrich / Klink (1972); S. 14

<sup>147</sup> Deutscher Bildungsrat (1973); S. 226

<sup>148</sup> Deutscher Bildungsrat (1973); S. 233

<sup>149</sup> Deutscher Bildungsrat (1973); S. 233

<sup>150</sup> Deutscher Bildungsrat (1973); S. 233

<sup>151</sup> Deutscher Bildungsrat (1973); S. 233

ist hier also ‚Praxis für die Theorie‘. Die Entwicklung eines berufspraktischen Verhaltensrepertoires selbst wird in die Zeit des Referendariats oder des Berufseinstiegs verlagert.<sup>152</sup>

In den Überlegungen zur Lehrerbildung schlug sich v.a. der Technologieaspekt sozialwissenschaftlichen Wissens nieder, die aufklärerische Komponente der kritischen Theorie hat hier kaum nennenswerten Niederschlag gefunden.<sup>153</sup>

### **1.2.2 Viertes Viertel des 20 Jahrhunderts: Vom Beruf zur Profession oder Von der handlungssteuernden Theorie zum theorieorientierten Handeln**

Seit der Zeit der ersten Professionalisierungsphase in den sechziger Jahren besteht Einigkeit darüber, dass Lehrkräfte nur durch ein Studium, das neben den fachwissenschaftlichen auch berufswissenschaftliche Anteile umfasst, adäquat auf ihre Berufstätigkeit vorbereitet werden können. Diese doppelte Qualifizierung ist ein Proprium des Lehrberufs. Während eine Profession in der Regel „einen Wissenskörper verwaltet, der ein relevanter Teil der europäischen Wissenstradition ist“,<sup>154</sup> zeichnet sich pädagogische Professionalität dadurch aus, dass sie zwischen den Fachdisziplinen der Wissenschaft und der Pädagogik, die sich mit Erziehung und Wissensvermittlung beschäftigt, steht. Damit ist sie durch eine „unhintergehbare Ambiguität der Orientierungen“<sup>155</sup> geprägt. In den aufgezeigten professionalisierungstheoretischen Ansätzen findet die fachliche Orientierung lediglich als Notwendigkeit des Fachstudiums Erwähnung, die Ambiguität der Orientierungen wird nicht thematisiert, die pädagogische Orientierung wird dagegen detaillierter betrachtet. Hier zeigen sich bei den verschiedenen Ansätzen Unterschiede bezüglich des Stellenwerts des Universitätsstudiums, des zu erwerbenden Wissens und damit auch der schulpraktischen Anteile im Kontext der Lehrerbildung. Überlegungen dazu, wie und wo innerhalb der Lehrerbildung die Professionalisierung des Einzelnen zu verorten ist, müssen sich daran orientieren, wie und wo das Professionswissen, der professionelle Habitus oder das professionelle Selbst von den zukünftigen Lehrpersonen konstruiert wird.

#### **1.2.2.1 Professionswissen und Lehrerbildung**

Der Ansatz, der sich von der Verwendungstheorie ausgehend entwickelt hat, konzeptualisiert als vermittelnde Instanz zwischen Theorie und Praxis das Professionswissen. Es entsteht nicht in einer Vermittlung von Theorie und Praxis, es kann nicht akademisch gelehrt werden. Vielmehr müssen angehende Professionelle es sich zu eigen machen, indem sie durch den han-

<sup>152</sup> vgl. Deutscher Bildungsrat (1973); S. 237f oder Schwänke (1988); S. 55

<sup>153</sup> vgl. Schwänke (1988); S. 59

<sup>154</sup> Stichweh (1996); S. 61

<sup>155</sup> Stichweh (1996); S. 61

delnden Vollzug, d.h. durch eigene praktische pädagogische Tätigkeit „an der *Organisation einer bereits organisierten Praxis* teil(nehmen): durch *Retention*, d.h. die Überführung bewährter Praxen in Routinen, und durch *Reflexion*, d.h. das Überdenken problematisch gewordener Problemlösestrategien.“<sup>156</sup> Basierend auf der Auffassung, dass die Konstruktion des Professionswissens das Wissenschaftswissen zwar notwendig braucht, sich aber weder quantitativ noch qualitativ darin erschöpft, werden zwei unterschiedliche Positionen formuliert.

In der einen Position, vertreten von Bommes / Dewe / Radtke oder auch Hedtke<sup>157</sup>, wird der universitären Phase die Funktion zugewiesen, den Erwerb des wissenschaftlichen Wissens zu gewährleisten. Sie dient nicht der professionellen, sondern der wissenschaftlichen Ausbildung, mit der die notwendige Basis bereitgestellt wird, auf der später das professionelle Wissen entstehen kann. Das Wissenschaftswissen prägt zum einen, was die so Ausgebildeten später in ihrem Tätigkeitsfeld wahrnehmen. Das heißt, sie erhalten Wahrnehmungs- und Deutungskategorien, die darüber entscheiden, ob z.B. sie später ‚faule Störenfriede‘ wahrnehmen oder Kinder, die einen abweichenden Entwicklungsstand haben. Zum anderen können mit Hilfe des Wissenschaftswissens ausgeübte Praktiken nachträglich begründet und reflektiert werden,<sup>158</sup> was ein Charakteristikum des Professionellen ist.<sup>159</sup> Die Autoren plädieren dafür, dass die Universitäten nicht die Fiktion der Vermittlung von Theorie und Praxis aufrecht erhalten, sondern zu dem stehen, was sie anzubieten in der Lage sind: „Eine Veranstaltung, in der die Fähigkeit des reflexiven Umgangs mit Theorien gelernt wird.“<sup>160</sup>

Erst die zweite Phase der Ausbildung findet in der Organisation ‚Schule‘ statt und damit besteht erst hier die Notwendigkeit sowie die Möglichkeit, relevante praktische Probleme unter Verwendung wissenschaftlichen Wissens zu bearbeiten. Demzufolge kann das Professionswissen auch erst in dieser späteren Phase entstehen.

Unter der Funktionsbestimmung der universitären Phase – Aufbau von systematischem Wissenschaftswissen – stehen auch die schulpraktischen Anteile. Sie sollen also nicht der Vermittlung von Theorie und Praxis dienen, sondern werden als „eine *Veranstaltung zur Theoriebildung*, die dazu diente, Theorien zu lernen“<sup>161</sup> gesehen. Somit liegen sie im Verantwortungsbereich der Universität. Um Theorien zu lernen ist es nicht erforderlich, dass bei der Durchführung des Praktikums die Teilhabe am Unterrichtshandeln in Form von eigener Pla-

---

<sup>156</sup> Bommes / Dewe / Radtke (1996); S. 233, Hervorhebung i.O.

<sup>157</sup> vgl. Bommes / Dewe / Radtke (1996) oder Hedtke (2000)

<sup>158</sup> Bommes / Dewe / Radtke (1996); S. 235

<sup>159</sup> vgl. Dewe / Ferchhoff / Radtke (1992); S. 85

<sup>160</sup> Bommes / Dewe / Radtke (1996); S. 235, vgl. auch Radtke / Webers (1998); S. 206

<sup>161</sup> Bommes / Dewe / Radtke (1996); S. 236, Hervorhebung i.O.

nung und Durchführung im Mittelpunkt steht. Vielmehr sollte an Stelle einer Übernahme der schulischen Handlungsperspektive die Konzentration auf die wissenschaftliche Beobachterperspektive gefördert werden. Von dieser Perspektive aus können die an der Universität erhaltenen „wissenschaftlichen Augen“ benutzt und das schulische Handlungsfeld distanziert – als Voraussetzung für wissenschaftliche Beobachtung, Kritik und Reflexion – betrachtet und mit Theoriekenntnissen relationiert werden.<sup>162</sup>

Wenn die schulpraktischen Anteile als eine ‚Veranstaltung zur Theoriebildung‘ verstanden werden, bei der Praxis nur als Anschauungsmaterial dient, ist die Gleichsetzung von schulpraktischen Anteilen mit dem Praktikum in einer Schule eine unzulässige Verkürzung. Anstelle der personell und zeitlich aufwändigen Präsenzzeit an Schulen können auch Filme, Interviews oder Fallbeispiele zur Beobachtung und Analyse herangezogen werden. Diese funktionalen Äquivalente haben neben den ökonomischen Gesichtspunkten den Vorteil, sich besser für didaktische Zwecke auswählen und aufbereiten zu lassen.<sup>163</sup> Folglich sind – gemäß dieser Position – Schulpraktika in der bisherigen Organisationsform verzichtbar. Mehr noch, eine Implementierung eigener Unterrichtserfahrung in den schulpraktischen Anteilen ist nicht nur nicht wünschenswert, sondern „wirkte diametral in die entgegengesetzte Richtung, weil sie ... nicht Reflexion, sondern organisatorische Routine begünstigte, was ziemlich genau das Gegenteil von Professionalität ist.“<sup>164</sup>

Kolbe<sup>165</sup> wendet die Auffassung, dass sich Professionswissen nicht im Wissenschaftswissen erschöpft, dahingehend präskriptiv, dass die erste Phase der Ausbildung sich nicht in akademischen Veranstaltungen erschöpfen soll. Neben der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens in „veritablem Umfang“<sup>166</sup> müssen Anteile implementiert werden, die eine spezifische Hilfestellung beim Aufbau professionellen Wissens bieten. Allen voran werden hier begleitete schulpraktische Anteile gesehen: Präsenzzeiten an den Schulen mit anschließendem rekonstruktiven und konstruktiven Aufarbeiten und Reflektieren, z.B. als „eigene Fallbesprechung zwischen Unerfahrenen und qualifizierten erfahrenen Lehrern“.<sup>167</sup> Die Kombination von Handeln und Reflexion ist nach Kolbe ein Mittel, Handlungsanforderungen zu bewältigen,

<sup>162</sup> vgl. Bommers / Dewe / Radtke (1996); S. 236f; Radtke / Webers (1998); S. 209

<sup>163</sup> vgl. Hetdke (2000); S. 12; Radtke / Webers (1998); S. 215

<sup>164</sup> Radtke / Webers (1998); S. 215

Diese Auffassung steht im Widerspruch zu dem ebenfalls von Radtke mitverfassten Äußerungen der Forschungsgruppe zum Thema „Sozialwissenschaft und Lehramt“ (vgl. Bommers / Dewe / Radtke (1996) S. 232: „Der Novize tritt im Ausbildungsprozess in die kollektiv erwirtschafteten Lösungen ein, ohne ihre Rationalität kennen oder im vorherein nachvollziehen zu müssen ....“) und deutet auf eine Positionsänderung des Autors hin.

<sup>165</sup> vgl. Kolbe (1997)

<sup>166</sup> Kolbe (1997); S. 135

<sup>167</sup> Kolbe (1997); S. 135

Handlungsprobleme zu lösen sowie gleichzeitig und dadurch professionelles Wissen zu entwickeln.<sup>168</sup> Folglich sind – gemäß dieser Position – Schulpraktika in einer entsprechenden Organisationsform nicht verzichtbar.

### 1.2.2 Professioneller Habitus und Lehrerbildung

Im Rahmen der Strukturtheorie soll die Lehrerbildung die Basis für einen professionellen Habitus legen, der die Pädagoginnen und Pädagogen zu einem Handlungstypus befähigt, bei dem im Rahmen eines interpersonalen Arbeitsbündnisses eine stellvertretende Deutung vollzogen wird. Die wesentlichen Strukturelemente des Handelns sind dabei die erklärende Subsumtion und die fallverstehende Rekonstruktion. An diesen beiden Strukturelementen orientieren sich auch die Anforderungen an die Lehrerbildung. Die Subsumtion bedarf einer erfahrungswissenschaftlichen Grundlage, gewährleistet durch die Vermittlung von „bewährtem und relevantem methodischen und theoretischen Wissen“.<sup>169</sup> Auf diese Wissensbasis soll auch rekurriert werden können, wenn der gesteigerten Begründungsverpflichtung professionellen Handelns Rechnung getragen werden soll.<sup>170</sup> Doch die Einhaltung des pädagogischen Arbeitsbündnisses kann nicht durch den Erwerb von Theoriewissen allein erlernt werden. Vielmehr ist der Aufbau dieser Wissensbasis Teil einer ersten Professionalisierung, in der zukünftige Professionelle in den wissenschaftlichen Diskurs einsozialisiert und damit auf die spezifische Dimension des Arbeitsbündnisses vorbereitet werden.

Die Ausbildung zur Professionalität im strukturtheoretischen Sinn stellt nicht in erster Linie einen Wissenserwerb dar, sondern eine Habitusformation.<sup>171</sup> Deshalb fordert Oevermann für die Lehrerbildung in Hinblick auf die Rekonstruktion als verstehende Komponente:

Im Mittelpunkt (der Lehrerbildung, C.B.) müsste die kunstlehreartige Einübung in das pädagogische Arbeitsbündnis stehen.<sup>172</sup>

Demzufolge muss in Ergänzung zur wissenschaftlichen Professionalisierung eine zweite, eine praktische Professionalisierung erfolgen, indem in der Praxis sowohl der Umgang mit der Diffusität der Sozialbeziehung zum Klienten als auch die Balancierung von Spezifität und Diffusität eingeübt wird.<sup>173</sup>

---

<sup>168</sup> Kolbe (1997); S. 135

<sup>169</sup> Oevermann (1996); S. 177

<sup>170</sup> vgl. Oevermann (1996); S. 123f

<sup>171</sup> vgl. Oevermann (1996); S. 123

<sup>172</sup> Oevermann (1996); S. 177

<sup>173</sup> Oevermann (1996); S. 125

Oevermann lässt sich hier vom Ausbildungsmodell der Mediziner mit einer vorklinischen und einer klinischen Phase leiten.

Die beiden Stufen der Professionalisierung, die wissenschaftliche und die praktische, bauen aufeinander auf, die praktische setzt die wissenschaftliche voraus. Für die universitäre Lehrerbildung selbst stellt sich Oevermann eine fallorientierte, fallrekonstruktive exemplarische Materialerschließung vor, die in Kombination mit Formen des praktischen learning by doing unter Anleitung von erfahrenen Kollegen den Mittelpunkt bildet, während die Vermittlung von methodischem und theoretischem Wissen diese Teile lediglich flankiert.<sup>174</sup>

Ausführungen dazu, was zum „bewährten und relevanten methodischen und theoretischen Wissen“ zu zählen ist, finden sich bei Wagner in der Weiterentwicklung des strukturtheoretischen Ansatzes.<sup>175</sup> Im Rahmen der wissenschaftlichen Professionalisierung soll in der universitären Phase auf der Theorieebene vermittelt werden<sup>176</sup>

- das jeweilige Fachwissen (Geschichte, Physik, Biologie etc.)
- das Wissen über Hermeneutik (Methodologie und Konzepte)
- Sozialisations- und Bildungstheorien (insbesondere Interaktionstheorien und Entwicklungspsychologie).

Die Basis der verstehenden Komponente des Habitus wird gelegt durch Einüben in das Fallverstehen. Auf der Praxisebene soll anhand konkreter Fälle aus der Unterrichtspraxis das Verstehen der Struktur und der Dynamik von Lehrer-Schüler-Interaktionen eingeübt werden; Ziel ist es, Lehrer sensibel zu machen für das Erkennen der objektiven, latenten Sinnstrukturen dieser Interaktionen als notwendige Voraussetzung für eine mäeutische Pädagogik.<sup>177</sup> Die Praxisebene ist ein unerlässlicher Teil der Ausbildung, kann doch erst hier der professionelle, auf das spezifische berufliche Feld bezogene Habitus erworben werden, indem die zu diesem Feld gehörenden konstitutiven Handlungsmuster eben dort eingeübt, verinnerlicht und ver-

<sup>174</sup> vgl. Oevermann (1996); S. 177

Argumentative Auseinandersetzungen und Berichte zur Fallarbeit in der Lehrer(aus)bildung finden sich z.B. in Ohlhaver / Wernet (1999) oder Beck / Helsper / Heuer / Stelmaszyk / Ullrich (2000) zum Überblick und zur Diskussion verschiedener Formen von Fallarbeit siehe auch Blömeke (2002); S. 68 - 75

<sup>175</sup> Wagner erweitert den Ansatz von Oevermann auf konzeptioneller Ebene an zwei Stellen. Zum einen hebt er die biografische Beschränkung der Adressaten, die Oevermann auf das Ende der Pubertät festlegt, auf und will Personen aller biografischen Phasen einbezogen wissen. Zum anderen verknüpft er die pädagogische Professionalität nicht ausschließlich mit der therapeutischen Dimension, sondern bezieht alle drei Dimensionen pädagogischen Handelns – Wissensvermittlung, Normenvermittlung und Therapie – gleichermaßen mit ein. (vgl. Wagner (1998); S. 165) Diese Erweiterungen bilden keinen Gegensatz, sondern eine sinnvolle Weiterführung der strukturtheoretischen Reflexionen Oevermanns. (vgl. Heil / Faust-Siehl (2000); S. 21)

<sup>176</sup> vgl. Wagner (1998); S. 170

<sup>177</sup> vgl. Wagner (1998); S. 184

Nach Oevermann sollte die stellvertretende Deutung „entwicklungspsychologisch angeleitet“ (S. 157) sein. Wagner kritisiert, dass damit der Sachbezug zu kurz käme und betont seinerseits, dass für die stellvertretende Deutung das Prinzip der Sachhaltigkeit von entscheidender Bedeutung ist (Wagner (1998); S. 168)

„äußerlich“ werden.<sup>178</sup> Um in der ersten Phase eine Gleichwertigkeit der Ausbildung im Unterrichtsfach sowie im Fallverstehen zu erreichen, ist die Reduktion auf ein Schulfach erforderlich, denn nur dann kann dem Fallverstehen in wissenschaftlicher und praktischer Hinsicht ausreichend Aufmerksamkeit gewidmet werden.<sup>179</sup>

Praxisanteile während der Ausbildungszeit werden nicht explizit thematisiert, Oevermann spricht jedoch von der „kunstlehreartigen Einübung in das spätere Arbeitsbündnis“<sup>180</sup> als Mittelpunkt der Lehrerausbildung, zu der Formen des praktischen ‚learning by doing‘ unter Anleitung gehören. Dies kann nicht geleistet werden ohne Praxiszeiten, die in der Schule verbracht und betreut werden.

### 1.2.2.3 Professionelles Selbst und Lehrerausbildung

Als Grundthese bezüglich der Lehrerausbildung ist die Aussage zu sehen, dass im Rahmen der individuellen Professionalisierung die pädagogischen Kompetenzen zur Bewältigung der Arbeitsaufgaben nicht nur beiläufig während der Berufsausübung erworben werden. Vielmehr lassen sie sich als Teil des professionellen Selbst schon von Beginn des Professionalisierungsprozesses, das heißt vom Beginn der Ausbildung an, systematisch und gezielt fördern.<sup>181</sup> Die erste Phase der Lehrerausbildung bezeichnet Bauer als „professionelle Einführungsphase“<sup>182</sup>, in der nicht nur theoretisches Wissen vermittelt, sondern auch „durch Training und Erfahrung“<sup>183</sup> Handlungswissen erworben sowie professionelles Können zur Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen ausgeformt werden soll.<sup>184</sup> Die Entwicklung der für die pädagogische Professionalität zentralen Diagnosekompetenz und des Handlungsrepertoires geschieht, wenn Handlungssituationen durchlaufen und getroffene Entscheidungen retrospektiv überprüft werden.<sup>185</sup>

Als Zielvorstellung sieht Bauer eine derartige Organisation der ersten Phase der Lehrerausbildung, „dass künftige Lehrerinnen und Lehrer Handlungskompetenzen erwerben, die sie in die Lage versetzen, mit den Problemen des Berufsanfängers wirksam und professionell umzuge-

---

<sup>178</sup> vgl. Wagner (1998); S. 169

Die pädagogische Professionalisierung kann mit dem Abschluss des Referendariats nicht abgeschlossen sein, sondern eine regelmäßige berufsbegleitende Supervision wird „einen wichtigen Bestandteil der Professionalisierung ausmachen.“ (Oevermann (1996); S. 178)

<sup>179</sup> vgl. Wagner (1998); S. 184

<sup>180</sup> Oevermann (1996); S. 177

<sup>181</sup> Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 233

<sup>182</sup> Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 13

<sup>183</sup> Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 233

<sup>184</sup> Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 236

<sup>185</sup> vgl. Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 99

hen.<sup>186</sup> Das heißt nicht, dass die Berufsfertigkeit mit dem Abschluss des Studiums angestrebt würde, wohl aber das Erreichen von „Basiskompetenzen, um sich in der Praxis professionelles Wissen und Können anzueignen.“<sup>187</sup> Die Wirkung des wissenschaftlichen Studiums, d.h. des Studiums der Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie sowie der Fachwissenschaft besteht darin, als „externe Faktoren die Herausbildung eines forschenden, erfahrungsoffenen Habitus“ zu fördern.<sup>188</sup> Damit kommt dem Studium eine formal bildende Funktion zu, auf der materialen Ebene der Inhalte ist die Relation zwischen den Berufswissenschaften und dem professionellen Selbst lediglich eine „Art ‚Anregungsbeziehung‘“.<sup>189</sup>

Auf der Grundlage seines Professionsverständnisses entwirft Bauer ein Modell der Lehrerausbildung, das er als einen „positiven Gegenentwurf zu überholten Berufsbildern und Ausbildungsformen“<sup>190</sup> verstanden wissen will, ohne damit die Hoffnung auf schnelle Realisierbarkeit zu verknüpfen. Die hervorstechendsten Charakteristika seines Modells sind:<sup>191</sup>

- Statt beamteter Lehrpersonen gibt es Diplomdidaktikerinnen und –didaktiker, die ihr Arbeitsfeld auch außerhalb von Schulen haben können
- Diplomdidaktikerinnen und –didaktiker verfügen einerseits über Sozialkompetenz – als Experten für die Gestaltung und Organisation von Lernprozessen – und andererseits über Fachkompetenz – als Experten für mindestens ein schulrelevantes Fachgebiet, in dem sie sich „wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse erworben und sich als Experte bewährt (haben)“.<sup>192</sup>
- In der Lehrerausbildung nehmen erziehungswissenschaftliches Studium und pädagogisches Training zusammen ebenso viel Semesterwochenstunden in Anspruch wie das fachwissenschaftliche Studium eines Faches. Die Fachkompetenz in einen oder zwei weiteren unterrichtsverwendbaren Wissensgebieten kann im Zuge der Fortbildung erworben werden.
- Die Erziehungswissenschaft wird als „aufgeklärte und humane Sozialtechnologie“<sup>193</sup> gesehen, Inhalte des entsprechenden Studienteils sind durch die pädagogischen Handlungsmodi wie „Unterrichtsformen“, „Pädagogische Gesprächsführung“ oder „Handeln in Lehr-Lern-Kontexten“<sup>194</sup> bestimmt.

<sup>186</sup> Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 236.

Die Autoren differenzieren weder hier noch an anderer Stelle zwischen den ‚Problemen des Berufsanfängers‘ und den Handlungsanforderungen im schulischen Arbeitsfeld – ungeachtet der Tatsache, dass damit weitere interessante und für die Lehrerausbildung wichtige Fragestellungen verbunden wären: Wodurch unterscheiden sich die beiden Anforderungsbereiche? Besteht ein Unterschied im jeweils benötigten Handlungswissen? Falls ja, welche Wissensbasis soll im Studium vorrangig vermittelt werden? Wie ist ein Übergang von der Kompetenz zur Bewältigung der Anfängerprobleme zur Kompetenz zur Bewältigung der beruflichen Probleme des expertenhaften Lehrers zu kontrollieren und zu fördern?

<sup>187</sup> Vgl. Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 236

<sup>188</sup> Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 99

<sup>189</sup> Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 100

<sup>190</sup> Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 327

<sup>191</sup> Vgl. Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 236f

<sup>192</sup> Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 238

<sup>193</sup> Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 239

<sup>194</sup> Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 241



Gemäß der Anforderung, schon im ersten Ausbildungsabschnitt berufliche Handlungskompetenzen zu erwerben, ist ein ausgedehnter Praxisanteil unerlässlich. Hier sollen Ausbildungsformen vertreten sein, in denen Handlungskompetenzen für bestimmte Arbeitsaufgaben in dichter Folge von Übung und Anwendung vermittelt werden.<sup>195</sup> Zweck der Praxisphasen ist einzuüben, „was sie (die angehenden Lehrpersonen, C.B.) später mit ihren Lerngruppen in der Schule tun werden.“<sup>196</sup>

Hierzu geeignete Praxisfelder sind nicht nur in der Schule zu finden. Es eignen sich ebenso auch andragogische Veranstaltungen an der Universität, im Bereich der Fort- und Weiterbildung oder Maßnahmen der Organisations- und Personalentwicklung. Als Organisationsform wird ein Praxissemester von 20 Semesterwochenstunden mit Begleitveranstaltungen im Umfang von 10 Semesterwochenstunden vorgeschlagen, gestaltet in Zusammenarbeit von Ausbildungsschulen und Universitäten, begleitet von Supervision, evaluiert durch „erfahrene und kompetente Kollegen“.<sup>197</sup> Bauer sieht durchaus auch Gefahren einer „Einübung in Alltagspraxis allein, ohne wissenschaftliche Kritik und Kontrolle,“ begünstigt sie doch die Fixierung an Traditionen und Überzeugungssysteme. Diese vermitteln zwar Sicherheit und Souveränität, verhindern aber auch das Erschließen neuer und wirksamerer Handlungsmöglichkeiten.<sup>198</sup> Dennoch ist in diesem Professionalisierungsverständnis die Implementierung von Praxisanteilen unabdingbar.

### 1.2.3 Zusammenfassung

Der universitäre Abschnitt war der wichtigste Teil der Lehrerausbildung, solange Professionalisierung mit Wissenschaftlichkeit und berufliches Handlungswissen mit wissenschaftlichem Wissen gleichgesetzt wurde, fand hier doch die Professionalisierung statt. Die inhaltlichen Schwerpunkte lagen bei den Erkenntnissen, die sich auf Schule im gesellschaftlichen Kontext oder die Entwicklung der Jugendlichen und Gruppenprozesse innerhalb der Klassen beziehen.<sup>199</sup> Unmittelbar handlungsrelevante Inhalte waren kein expliziter Schwerpunkt der ersten Phase der Lehrerausbildung, sondern Praxisteile standen im Dienst der Theoriebildung und Handlungsrelevanz war mitgemeint. Die angenommene Einheit von Theorie und Praxis ließ

---

<sup>195</sup> Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 237

<sup>196</sup> Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 239

<sup>197</sup> Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 24

<sup>198</sup> Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 240

<sup>199</sup> Vgl. zu den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrat Abschnitt 2.1, zu den Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft von 1968 in Schwänke (1988); S. 54

den Autoren dieser Zeit die in schulpraktischen Studien angestrebte „Verbindung von Theorie und Praxis“<sup>200</sup> nicht als problematisch erscheinen.

In den Ansätzen, die in den neunziger Jahren diskutiert wurden, ist eine kategoriale Differenz zwischen Theorie und Praxis, die durch eine vermittelnde Größe überbrückt werden kann, unbestritten.<sup>201</sup> Der aus der Verwendungstheorie entwickelte Ansatz sieht als vermittelnde Instanz das Professionswissen, das im handelnden Vollzug in der Organisation Schule von den Einzelnen aufgenommen wird. Es kann nicht durch das Studium alleine erworben werden. Vielmehr muss an der Universität das Wissenschaftswissen ermittelt werden, das dann im Kontext praktischen Handelns für die Komponenten der Situationsdeutung und der Handlungsbegründung herangezogen werden soll. Gemäß der hierauf basierenden Position von Bommes / Dewe / Radtke (1996) steht diese Zeit im Zeichen der Theoriebildung, die damit auch die Zielbestimmung der schulpraktischen Anteile vorgibt. Wie auch in Überlegungen im Rahmen der ersten Professionalisierungsphase folgt hieraus, dass eigene Erfahrung in den Praxiszeiten ganz oder zumindest teilweise durch aufbereitetes Material ersetzt werden kann. Anders als in den früheren Überlegungen ist die Professionalisierung damit allerdings nicht abgeschlossen, sondern nur in ihrer wissenschaftlichen Komponente grundgelegt. Die komplettierende praktische Professionalisierungsphase erfolgt in der Auseinandersetzung mit der eigenen Erfahrung während der nachfolgenden Praxiszeit.

Gemäß der Position von Kolbe (1997) soll diese Auseinandersetzung schon in die erste Phase integriert werden. Eigene Handlungen im schulischen Feld liefern Erfahrungen, deren Rekonstruktion und Reflexion unter Rekurs auf das wissenschaftliche Wissen den Aufbau des Professionswissens fördert. Die Professionalisierung wird hierbei ebenfalls nicht abgeschlossen, jedoch werden andere Dimensionen des Professionswissens angesprochen als bei einer rein wissenschaftsorientierten Ausrichtung der ersten Phase.

Nach der Konzeption von Oevermann und Wagner erfolgt die pädagogische Professionalisierung auf zwei Weisen: zum einen im wissenschaftlichen Diskurs, zum anderen in der Praxis des Arbeitsbündnisses. Diese Praxis erfordert die Kompetenz, wissenschaftliches Regelwissen und hermeneutisches Fallverstehen so zu verbinden, dass daraus praktisches Handeln zur Lösung von Lernproblemen von Schülerinnen und Schülern entstehen kann. Die Einhaltung des Arbeitsbündnisses soll schon in der ersten Phase der Lehrerbildung habituell eingeübt

---

<sup>200</sup> Deutscher Bildungsrat (1973); S. 226

<sup>201</sup> Blömeke (2002) wendet sich zwar gegen die Kategorialität der Differenz, konzediert aber auch die Differenz als solche (S. 48).

werden, somit soll hier Einüben von Fallverstehen und praktisches Lernen im Mittelpunkt stehen. Theorievermittlung wird dabei nicht überflüssig, spielt aber nicht die zentrale Rolle. Wissenschaftliche Professionalisierung wie praktische Professionalisierung sollen erreicht werden, die drei Elemente exemplarische Fallrekonstruktion, praktisches Lernen und Theorievermittlung sind demnach in einer integrierenden Form zu organisieren.<sup>202</sup>

Allerdings muss in Frage gestellt werden, ob die praktische Professionalisierung tatsächlich im Rahmen eines Studiums und seiner eingeschobenen bzw. integrierten Praxisanteilen erreicht werden kann. Schließlich kann der berufstypische Habitus, wie Wagner unter Rekurs auf Pierre Bourdieu darlegt, nur durch Teilhabe an den im jeweiligen Feld ‚gespielten Spielen‘ erworben werden. Studierende im Praktikum können aber niemals echt an den in der Schule ‚gespielten Spielen‘ teilhaben, ihr spezieller Status als Praktikantinnen und Praktikanten macht sie allenfalls zu teilnehmenden Beobachtenden bzw. Besuchenden, nie zu gleichberechtigten Mitgliedern.<sup>203</sup>

In den Überlegungen von Bauer et al. wird die vermittelnde Instanz durch das professionelle Selbst konstituiert, einer facettenreichen Größe. Zwei der Facetten, die als Schlüsselqualifikationen von Lehrpersonen in der Lehrerbildung besonders berücksichtigt werden, sind die Diagnosekompetenz und das Handlungsrepertoire. Die Diagnosekompetenz weist eine große Ähnlichkeit mit der Deutungskompetenz des strukturtheoretischen Ansatzes auf. Der Schwerpunkt, der sich auch im Entwurf einer Lehrerbildung niederschlägt, ist aber die Ausbildung des Handlungsrepertoires. Ziel der ersten Phase der Lehrerbildung ist hier nicht nur die Vorbereitung, sondern eine erste Einführung in die Professionalisierung, gekennzeichnet durch eine berufsbefähigende Handlungskompetenz. Der berufswissenschaftliche Studienanteil hat seinen Schwerpunkt bei handlungsrelevantem Wissen, d.h. bei Wissen über pädagogische Handlungsmodi wie Unterrichtsgestaltung, Gesprächsführung oder Teamentwicklung, das professionelle Können wird durch Training und Erfahrung erreicht. Diese beiden für die Formung der Professionalität wesentlichen Elemente sind nicht mehr in den universitären

---

<sup>202</sup> Wagner (1998) spricht von einer theoretischen und praktischen Phase, die von erziehungswissenschaftlicher Seite durchlaufen werden müssen (S. 183): Damit legt er eine konsekutive Organisationsform nahe, ohne diesbezüglich konkret zu werden.

<sup>203</sup> vgl. Wagner (1998); S. 40 und 42.

Praktikantinnen und Praktikanten sehen sich selbst auch nicht als „Lehrkräfte“. Sie fühlen sich zwar kurzzeitig in diese Rolle hinein, sind sich aber ihres Sonderstatus sehr wohl bewusst, fehlt doch der Altersabstand zu den Klassen sowie die Häufigkeit und die Verbindlichkeit der Tätigkeit. Zudem ist das Unterrichten in der Regel begleitet von der Betreuung und Kontrolle durch andere. Vgl. Büscher (1998); S. 84f

Kontext eingebunden, sondern finden in Praxisfeldern unter der Supervision erfahrener Kollegen statt.<sup>204</sup>

Bauer et al., Oevermann und Kolbe fordern für die erste Phase der Lehrerausbildung die Integration von Praxisanteilen, die Studierenden Handlungserfahrungen im späteren Berufsfeld ermöglichen. Sie unterscheiden sich aber in ihrem jeweiligen funktionalen Focus: Während Kolbe die Praxiserfahrung als Teil der „spezifischen Hilfe beim Aufbau professionellen Wissens“ versteht, sieht Bauer sie als Übungssituation, in der z.B. professionelles Können zur Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen trainiert werden kann. Die drei Handlungsmodi Planung, Interaktion und Reflexion werden hierbei alle einbezogen, während bei Kolbe durch die Betonung der Reflexion die wissenschaftliche Maxime der Distanz eher zu erkennen ist. Die eigene Handlungserfahrung ist bei Kolbe Mittel zum Zweck, dem Aufbau des Professionswissens, während bei Bauer et al. das Handeln um der Handlungsfähigkeit selbst willen eingeübt werden soll. Für Oevermann ist die Leitlinie die „Einübung in das pädagogische Arbeitsbündnis“, d.h. in die Handlungsstruktur, die die Professionalität des Handelns konstituiert. Damit haben schulpraktische Anteile wie bei Bauer et al. den Stellenwert, das spätere Handeln um seiner selbst willen zu ermöglichen.

Gemeinsam ist ihnen, dass diese professionskonstituierende Instanz nicht durch das akademische Studium allein entstehen kann, sondern das eigene Handeln im Berufsfeld unter Anleitung und Supervision erfahrener Professioneller dazu unabdingbar ist. Hinsichtlich der Funktionszuschreibung der ersten Phase der Lehrerausbildung jedoch und eventuell darin zu integrierender Praxisanteile werden unterschiedliche Positionen bezogen. Während die einen die erste Phase der Ausbildung der wissenschaftlichen Professionalisierung vorbehalten wissen und die praktische Professionalisierung erst im Referendariat oder in der Berufseinführungsphase verorten wollen, plädieren andere dafür, beide Weisen der Professionalisierung schon in die erste Phase zu integrieren.

Damit lassen sich für die Intentionen der ersten Phase der Lehrerausbildung und für die Funktion der schulpraktischen Anteile zwei unterschiedliche Auffassungen festhalten:

1. Der erste Abschnitt der Lehrerausbildung dient ausschließlich der wissenschaftlichen Professionalisierung. Dies geschieht mittels Einführung in Theorien und theoretische Refle-

---

<sup>204</sup> Bei diesem Setting ist es fraglich, wie die geforderte Anbindung der Erfahrung an wissenschaftliche Kritik und Kontrolle (vgl. Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 240) gewährleistet werden kann, denn die supervidierenden Kollegen vertreten als Professionelle im Praxisfeld die handelnde und nicht die reflektierende Perspektive.

xivität.

Folgerung: Schulpraktische Anteile stehen im Dienst des Theorieerwerbs, ihre Ausführung mit allen Bestandteilen liegt im Verantwortungsbereich der Universität als Teil des Wissenschaftssystems. Präsenzzeiten in Schulen sind verzichtbar und können unter Umständen durch funktionale Äquivalente ersetzt werden, in denen Praxis dargestellt und verfügbar gemacht wird.

2. Der erste Abschnitt der Lehrerausbildung stellt die professionelle Einführung dar, vermittelt wissenschaftliche wie praktische Professionalisierung und führt zumindest ansatzweise zum Erwerb genau der Kompetenzen, die die berufsrelevanten Handlungsanforderungen bedingen.

Folgerung: Schulpraktische Anteile sind nicht funktional der Theoriebildung unterstellt, sondern sind Antizipation späterer beruflicher Praxis, ihre Ausführung unterliegt Professionellen des Berufsfeldes. Präsenzzeiten in Schulen (oder anderen Praxisfeldern) sind unverzichtbar, da nur hier in der realitätsnahen Begegnung mit beruflichen Anforderungen Erfahrungen zum Aufbau der Professionalität gewonnen und später benötigtes Können und Fertigkeiten trainiert werden können.

### **1.3 Anmerkungen und Ergänzungen**

Die dargestellten Ansätze sind im Rahmen der bundesdeutschen Debatte entstanden. Sie sind an einigen Stellen unterbestimmt und können ergänzt werden durch Beiträge aus der anglo-amerikanischen Debatte.

#### **1.3.1 Grenzen der dargestellten Ansätze**

Eine Leerstelle zeigt sich in den Überlegungen zu den Bereichen pädagogisch-professionellen Handelns. Oevermann konzentriert sich auf die Gestaltung des dyadischen pädagogischen Arbeitsbündnisses, das er allenfalls in einen Klassenverband eingebettet sieht, das aber immer auf die Interaktion in der Unterrichtssituation eingeschränkt bleibt. Bauer fasst den Handlungskontext zwar weiter, indem er Planungshandeln als Tätigkeit mit einbezieht und bei den Handlungskompetenzen auch die Dimension ‚Hintergrundarbeit‘ berücksichtigt, deren wichtigste Unterpunkte ‚Zeitmanagement‘ und ‚Archivieren‘ sind.<sup>205</sup> Dennoch steht auch hier die Unterrichtstätigkeit im Zentrum. Mit dieser Fokussierung werden andere Felder des Lehrberufs ausgeblendet, die vom Deutschen Bildungsrat als ‚Erziehen‘, ‚Beraten‘ und ‚Innovieren‘ beschrieben werden<sup>206</sup> oder von der von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Kommission

---

<sup>205</sup> vgl. Bauer (1997b); S. 17ff

<sup>206</sup> Deutscher Bildungsrat (1973); S. 217ff

als ‚Erziehen‘, ‚Diagnostizieren, Beurteilen und Evaluieren‘ sowie ‚Berufliche Kompetenz und Schule weiterentwickeln‘.<sup>207</sup> Damit beschreiben die genannten Ansätze zwar den Kernbereich pädagogisch-professionellen Handelns, das Lehren in der unterrichtlichen Interaktion, sind jedoch in der Beschreibung der Profession in Bezug auf die Bandbreite der Handlungsanforderungen und der Wissensbasis unterbestimmt.

Kritisch zu betrachten ist weiterhin der Bestand an Inhalten, der in den verschiedenen Ansätzen für das wissenschaftliche Studium als notwendig erachtet wird.<sup>208</sup>

Hinsichtlich der erziehungswissenschaftlichen Studienanteile legen Bauer et al. ihren Schwerpunkt auf unmittelbar handlungsrelevantes Wissen wie Wissen über Unterrichtsgestaltung, Gesprächsführung oder Teamentwicklung. Eine wissenschaftliche Professionalisierung im Sinne einer eigenständigen Beschäftigung mit erziehungswissenschaftlichen Inhalten ist dabei nicht zu erkennen. Wagner fokussiert in Anlehnung an Oevermann die Deutungskompetenz und will deshalb Wissen über Methodologie und Konzepte der Hermeneutik vermittelt haben in Kombination mit Interaktionstheorien und Entwicklungspsychologie als Basis des rekonstruktiven Verstehens und des wissenschaftlichen Regelwissens, unter das Einzelfälle zu subsumieren sind.

Hinsichtlich des Lehrfachs stimmen alle Autoren überein, dass das wissenschaftliche Studium dieses Faches erforderlich ist. Wagner wie Bauer et al. fordern allerdings die Reduktion auf nur ein Lehrfach, um den anderen Teilen ein größeres Ausmaß einräumen zu können. Bauer schlägt vor, die Lehrkompetenz eines zweiten Fachs im Rahmen von Fortbildungen zu erwerben. Inwieweit in solch einem Rahmen das von ihm geforderte Expertentum auf dem Fachgebiet erreicht werden kann, diskutiert er nicht.

Von keinem der hier rezipierten Autoren wird explizit problematisiert, ob sich das Fachstudium für ein Lehrfach von dem eines Studiums für eine nicht-pädagogische Tätigkeit unterscheiden sollte. Bauer fordert, dass angehende Lehrpersonen „wissenschaftliche Erkenntnisse erworben und sich als Experte bewährt“ haben sollen. Diese Äußerungen zum Fachstudium erscheinen als unreflektierte Betrachtungsweise, mit der Bauer et al. hinter die Überlegungen zu Unterscheidung zwischen ‚fachwissenschaftlichem Wissen‘ und ‚für ein Schulfach relevantem Fachwissen‘ zurückgehen. Es erscheint weder realistisch noch plausibel, dass sich

---

<sup>207</sup> Terhart (2000); S. 48ff

<sup>208</sup> Hier werden v.a. die Überlegungen von Bauer et al. sowie die von Oevermann und Wagner einbezogen. Die Äußerungen von Radtke oder Kolbe sind in den diskutierten Punkten entweder sehr allgemein gehalten (Erziehungswissenschaftliches Wissen sollte in „veritablem Umfang“ vermittelt werden; vgl. Kolbe (1997)) oder es finden sich keine Aussagen, so dass keine Bemerkungen darüber möglich sind.

Lehrpersonen als Experten ihres Fachgebietes bewähren sollen. Im Gegenteil, eine wissenschaftliche Bewährung geht in der Regel einher mit einer ausgeprägten Spezialisierung, die für die fachliche Wissensbasis von Lehrpersonen gerade nicht notwendig ist.<sup>209</sup>

Die wenig differenzierte Einschätzung des fachlichen Wissens als Bestandteil von Lehrkompetenz zeigt sich auch darin, dass in keinem der drei Konzeptionen Fachdidaktik als Teil des Wissensbestandes erwähnt wird. Aspekte, die sich mit der Lehrbarkeit der spezifischen Disziplin befassen, bleiben damit aus den Überlegungen zum wissenschaftlichen Teil des Lehrerausbildung ausgeklammert, ungeachtet der Tatsache, dass in der Lehrerbildung zwischen Fach- und Erziehungswissenschaft „sich in den vergangenen dreißig Jahren eine Vermittlungswissenschaft ausdifferenziert (hat)“,<sup>210</sup> die Didaktik. Insgesamt sind Aussagen, die das Fachwissen von Lehrpersonen hinsichtlich seines Inhalts oder seiner Binnenstruktur umreißen, nicht zu finden, Lehrer-Professionalität scheint ohne Einbindung fachwissenschaftlicher Kenntnisse möglich.<sup>211</sup>

Ein weiteres Desiderat ergibt sich in Bezug auf Entwicklungsaspekte. Alle dargestellten Ansätze entwerfen ein Bild einer ‚ausgereiften‘ Professionalität. Lehrerausbildung hat – in Ergänzung mit der nachfolgenden berufsbegleitenden Fortbildung – die Aufgabe, in einem mehr oder weniger langen Prozess dorthin zu führen. Obwohl die Prozesshaftigkeit der Professionalisierung nicht in Frage gestellt wird, beschreibt keiner der Autoren eben jenen Prozess, der vom ‚Laien‘ zum ‚Professionellen‘ führt. Die von Bauer et al. eingenommene Perspektive betont zwar den Entwicklungsaspekt, fasst aber Entwicklung eher als einen quantitativen Prozess auf, in dem Handlungskompetenzen mehr oder weniger weit ausgebildet sind, nicht jedoch als einen qualitativen Prozess, in dem die Handlungsanforderungen und –kompetenzen sich im Laufe der Berufsbiographie auch inhaltlich und strukturell verändern. Das von Terhart auch schon früher<sup>212</sup> beklagte Desiderat wurde an anderer Stelle z.B. mit Rekurs auf die Novizen-Experten-Forschung aufgegriffen.<sup>213</sup> Entwicklungsmodelle von Berufsbiographien von Lehrpersonen wurden z.B. von Fuller und Brown<sup>214</sup> oder von Hubermann (1991) konzipiert.

---

<sup>209</sup> Vgl. Abschnitt 2.1

<sup>210</sup> Radtke (2000); S. 4

<sup>211</sup> Dies wird nicht von allen so gesehen. Bayer et al (1990) notieren: „Weder die fachwissenschaftliche noch die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche allein, sondern gerade deren wechselseitige Vermittlung bildet den Kern der Professionalität.“ (S. 25)

<sup>212</sup> vgl. Terhart (1992a); S. 127

<sup>213</sup> vgl. Blömeke (2002); S. 77 – 84

<sup>214</sup> vgl. Terhart (1994) oder Dick (1994)

### 1.3.2 Ergänzungen

Als Charakteristika pädagogisch-professionellen Handelns ergeben sich aus den oben dargestellten Theorieansätzen die Situationsdeutung unter Bezugnahme wissenschaftlicher Kategorien, die routinisiert ablaufende Handlung und die Begründbarkeit von Entscheidungen. Kennzeichen von Professionellen ist weiterhin ein Wissensbestand, der aufgrund von wissenschaftlich verankerten Erkenntnissen und der Reflexion eigener Erfahrungen gebildet wird und als Basis von Deutungen, Entscheidungen und Begründungen fungiert. Diese Charakteristika treten auch in Ansätzen der anglo-amerikanischen Debatte auf. Darüber hinaus finden sich dort Ergänzungen, die an die oben aufgezeigten Leerstellen der professionalisierungstheoretischen Ansätze anknüpfen: Lee Shulman, der sich insbesondere mit der Wissensbasis von Lehrpersonen (knowledge base) beschäftigt<sup>215</sup>, und Hubert und Stuart Dreyfus, die ein Entwicklungsmodell der Professionalisierung entworfen haben.

#### 1.3.2.1 Wissensbereiche und Repräsentationsformen nach Lee Shulman

Lee Shulman beschreibt das Handeln von Professionellen als ein Handeln aus einem Wissen heraus, das ihnen eine Urteilskraft verleiht, die es ermöglicht, verschiedene Alternativen abzuwägen, die jeweiligen Wege und möglichen Ergebnisse vernünftig zu beurteilen und dann zu handeln, wobei gleichzeitig die eigene Handlung reflektiert wird.<sup>216</sup>

Mit diesem Handlungsmodell der vorgängigen Unterscheidung und Entscheidung zeigt sich die Parallelität zur Handlungsauffassung von Bauer et al., dagegen eine Abgrenzung zum Verständnis von Radtke et al., die von einer allenfalls retrospektiv explizierbaren, nicht aber vorgängigen und bewussten Handlungsentscheidung ausgehen.

Das Wissen von Professionellen umfasst nach Shulman Regeln zu handeln, es führt aber nicht zu vorhersagbaren Verhaltensweisen. Vielmehr stehen für jede Situation viele Regeln zur Verfügung, aus denen eine begründete Auswahl - angepasst an die Situation - getroffen werden muss. Diese Unbestimmtheit des Handelns unterscheidet Professionalität von Handwerk (craft). Professionelle verstehen dabei nicht nur ihr Handwerk und können es ausüben, sie können darüber hinaus die Gründe für ihre Entscheidungen und Handlungen mit anderen kommunizieren.<sup>217</sup> Diese spezifische und begründbare Anwendung von allgemeinem Regelwissen auf Einzelfälle entspricht dem, was Oevermann als „wissenschaftliche Komponente im

---

<sup>215</sup> Shulman war der erste, der von der Wissensbasis von Lehrerinnen und Lehrern gesprochen hat. vgl. Oser (1997a); S. 27

<sup>216</sup> vgl. Shulman (1986); S. 13

<sup>217</sup> vgl. Shulman (1986); S. 13



pädagogischen Handeln“, nach Radtke als Applikation theoretischen, situationsunabhängigen Wissens auf konkrete Situationen und Bauer et al. in Anlehnung an D. Wahl als Situationsauffassung und Handlungsauffassung bezeichnet.

Shulman unterscheidet bei der Beschreibung von Lehrerwissen inhaltliche Bereiche und deren Repräsentationsformen.<sup>218</sup>

#### Wissensbereiche

Zu den Bereichen, in denen Lehrpersonen über Wissen verfügen (sollten), gehören sieben Kategorien.<sup>219</sup>

(1) Fachinhaltliches Wissen (subject matter content knowledge) bedeutet, über Fakten und Konzepte der Disziplin zu verfügen und Strukturen des Faches zu verstehen. Shulman erwartet, „dass das fachinhaltliche Verständnis des Lehrers letztendlich dem seines nicht-pädagogischen Fachkollegen ... gleichen wird.“<sup>220</sup> Er geht in seiner Forderung über die Ähnlichkeit noch hinaus und erwartet, dass „Lehrer ... nicht nur wissen, dass etwas so ist, er muss darüber hinaus verstehen, warum es so ist.“<sup>221</sup>

Das (2) pädagogische Inhaltswissen (pedagogical content knowledge) ist gleichermaßen fachliches Wissen, aber unter dem Aspekt der Lehrbarkeit betrachtet. Über dieses Wissen zu verfügen, bedeutet die Möglichkeiten der Repräsentation und Formulierung der Disziplin zu kennen, die sie für andere erlernbar machen. Ebenfalls ein Bestandteil sind Kenntnisse darüber, was das Erlernen erleichtert oder erschwert, und über Strategien, typische Missverständnisse im Verständnis der Schüler umzustrukturieren. Dieser Bereich kennzeichnet die Wissensbasis von Lehrpersonen gegenüber der anderer Professioneller („is uniquely the province of teachers“).<sup>222</sup> Ebenfalls auf Lehrprozesse bezogen ist das (3) allgemeine pädagogische Wissen (general pedagogical knowledge), das die Prinzipien und Strategien des Unterrichtsmanagements und der Klassenorganisation umfasst.

Das (4) curriculare Wissen (curricular knowledge) bezieht sich auf „die Summe aller Programme, die den Unterricht auf einem bestimmten Niveau regulieren“, auf dementsprechende Unterrichtsmaterialien sowie auf Kriterien, in welchen Situationen welche Materialien zu ver-

---

<sup>218</sup> Shulman (1986); S. 9

Ausgehend von dem empirischen Ansatz, angehende Lehrkräfte während ihrer Ausbildungsphase zu begleiten und ihrer intellektuellen Biographie nachzuspüren, kam Lee Shulman dazu, die Komplexität des Verständnisses von Fachinhalten seitens der Lehrkräfte zu erkunden. Daraus erwuchs für ihn die Notwendigkeit, ein kohärentes theoretisches Rahmenkonzept zu entwickeln.

<sup>219</sup> Vgl. Shulman (1987); S. 8

<sup>220</sup> Shulman (1991); S. 151 „...be at least equal to...“ (Shulman (1986); S. 9)

<sup>221</sup> Shulman (1991); S. 151; Hervorhebung i.O.

<sup>222</sup> Shulman (1987); S. 8

wenden sind und welche nicht.<sup>223</sup> In diesen Bereich fällt das Wissen bezüglich der Gestaltung von Unterricht mittels Methoden und Medien. Weitere Bestandteile sind (5) Wissen über Kinder und Jugendliche als Lernende, (6) Wissen über die Kontexte von Erziehung, ausgehend von der Gruppendynamik im Klassenzimmer über Schulorganisation und –finanzierung bis hin zu kulturellen Einflüssen, sowie (7) Wissen über Erziehungsziele, ihre historischen und philosophischen Ursprünge und Hintergründe.<sup>224</sup>

Oser bemerkt, dass die Aufteilung nicht ganz der deutschsprachigen Terminologie entspricht<sup>225</sup>, demzufolge sind die Wissensbereiche auch nur teilweise deckungsgleich mit dem, was in den Empfehlungen zur Lehrerbildung als Anteile eines Lehrerstudiums genannt wird.<sup>226</sup> Am deutlichsten ist die Übereinstimmung beim fachinhaltlichen Wissen, das durch das fachwissenschaftliche Studium abgedeckt wird. Von den Positionen, die in den verschiedenen Empfehlungen erkennbar sind, kommt Shulmans Aussage dem Standpunkt des Deutschen Bildungsrates am nächsten. Ebenso wie Shulman fordert dieser, dass zukünftige Lehrpersonen über ein fachwissenschaftliches Verständnis verfügen, das dem nicht-pädagogischer Berufe nicht nur gleichkommt, sondern es überschreitet. Das pädagogische Inhaltswissen weist große Ähnlichkeit mit den fachdidaktischen Gesichtspunkten auf, da hier die Aspekte der Lehrbarkeit von Fachwissen betont werden. Das curriculare Wissen als Wissen über Unterrichtsprogramme und –materialien entspricht keinem der Anteile des Lehramtsstudiums; es lässt sich eher hinsichtlich der fachspezifischen Unterrichtsmaterialien in die Fachdidaktik, hinsichtlich der allgemeinen Unterrichtsprogramme in die allgemeine Didaktik einordnen, ohne dass damit diese Gebiete ausgeschöpft wären.

### Repräsentationsformen

Jeder dieser inhaltlichen Bereiche kann in drei verschiedenen Formen kognitiv repräsentiert sein, die teilweise in weitere Unterkategorien aufzuteilen sind.

Eine Form ist das propositionale Wissen (propositional knowledge). Zu ihm gehören allgemeine Aussagen, die nach den Ursprungsbereichen didaktischen Wissens unterschieden werden können.<sup>227</sup>

---

<sup>223</sup> Shulman (1991); S. 152.

<sup>224</sup> Ausgehend von diesem Katalog an Wissen beklagt Shulman, dass in der us-amerikanischen Lehrerbildung zwar das auf Lehren bezogene Wissen vermittelt und in Prüfungen eingefordert wird, dass aber die inhaltliche Seite vernachlässigt würde ("the missing paradigm"). Shulman (1986); S. 7

<sup>225</sup> Oser (1987a); S. 27

<sup>226</sup> Vgl. Abschnitt 2.1

<sup>227</sup> vgl. Shulman (1986); S. 10ff

- Prinzipien als theoriegestützte Aussagen, die wissenschaftsintern erzeugt und geprüft wurden
- Maximen, die einen (kollektiv geteilten) Erfahrungsschatz widerspiegeln (accumulated wisdom of practice), der nicht theoretisch fundiert oder empirisch überprüft sein muss oder kann
- Normen als ethisch-moralische Verpflichtungen (commitments) wie Gerechtigkeit, Fairness oder Gleichheit, die weder wissenschaftlich noch durch Erfahrung gestützt sind, sondern aufgrund einer moralisch-ethischen Berechtigung die Arbeit von Lehrpersonen anleiten („guide the work of a teacher“)

Das propositionale Wissen ist dekontextualisiert, auf Kernaussagen reduziert; Gefühle, Einzelheiten und situative Gegebenheiten werden davon nicht erfasst. Diese werden im „necessary complement of knowledge of propositions“, dem kasuistischen Wissen (case knowledge) einbezogen.<sup>228</sup> Diese Wissensform beschreibt umfassend spezifische Ereignisse, die jedoch nicht individuelles Erleben widerspiegeln, sondern einen sprachlich symbolisierbaren und kommunizierbaren Erfahrungsschatz, in dem die „wisdom of practice“ der erfahrenen Lehrerinnen und Lehrer für die nachfolgenden Generationen festgehalten wird.<sup>229</sup> Dazu zählen Ereignisse, die über die aktuelle Begebenheit hinausweisen, weil sie eine Exemplarität, eine „case of something“ darstellen. Nur durch ihre Beziehung zu propositionalem Wissen werden die Ereignisse zu ‚Fällen‘. Entsprechend den drei Typen propositionalen Wissens entstehen dadurch auch drei Typen kasuistischen Wissens.

- Prototypen verdeutlichen theoretische Prinzipien, sie dienen ihrer Demonstration und Illustration.
- Präzedenzfälle stehen für erfahrungsbezogene Maximen, sie sind erinnerte Beobachtungen herausragender Ereignisse.
- Parabeln beschreiben Ereignisse, in deren Darstellung Normen und Werte zum Ausdruck kommen. Wie in Mythen ist nicht der Realitätsbezug entscheidend, sondern die Intentionalität der Beschreibung, die in der Vermittlung von Normen und Werten liegt.

Shulman betont, dass echtes kasuistisches Wissen ein theoretisches Verständnis voraussetzt. Das Ereignis alleine stellt noch keinen Fall dar, es bedarf einer Einbettung in theoretische Konzepte, andernfalls bleiben Beschreibungen von Ereignissen dem Anekdotischen verhaftet.<sup>230</sup> Dem Ereignis alleine ist nicht inhärent, ob es einen Prototyp, einen Präzedenzfall oder eine Parabel darstellt. Die Etikettierung erfolgt erst durch die Wahl des explizierenden Bezugsrahmens.

---

<sup>228</sup> Shulman (1986); S. 11

<sup>229</sup> Shulman (1987); S. 12

<sup>230</sup> Shulman (1986); S. 12

## Strategisches Wissen

Propositionales und kasuistisches Wissen geben Lehrpersonen zwar Orientierung und Anleitung für ihr Handeln, sie stellen eine Wissensbasis dar („underlying knowledge base“<sup>231</sup>). Lehrpersonen benötigen jedoch eine weitere Wissensform für den Fall, dass Prinzipien sich widersprechen, dass aus verschiedenen kasuistischen Aussagen sich unvereinbare Implikationen ergeben oder dass Prinzipien mit kasuistischen Aussagen im Konflikt stehen.<sup>232</sup> In solchen Situationen ist strategisches Wissen erforderlich, um das Verständnis von Prinzipien zu einem „wisdom of practice“ zu erweitern.<sup>233</sup> Gleichzeitig entsteht strategisches Wissen gerade in solchen Situationen, in denen derartige Widersprüche auftreten.

Strategisches Wissen beschreibt also nicht Wissen über Handlungsstrategien, sondern Kompetenzen auf der Metaebene, also Strategien, wie mit Wissen selbst umzugehen ist. Es beschreibt eher einen analysierenden, vergleichenden und urteilenden Prozess und Shulman selbst stellt zur Diskussion, ob deshalb das strategische Wissen überhaupt als eine Wissensform neben dem propositionalen und kasuistischen Wissen stehen kann. Am Ende dieses Prozesses steht möglicherweise dann eine neue Proposition oder ein neuer Fall, die in entsprechenden Situationen wieder als Wissensbasis fungieren können. In diesem Sinn wäre strategisches ‚Wissen‘ das vorrangige Mittel, die beiden anderen Wissensformen zu überprüfen, zu erweitern oder zu verbessern.<sup>234</sup>

Strategisches Wissen kommt zum Tragen, wenn Regelwissen und Fallbeispiele keine eindeutige Handlungsweise vorschreiben, sondern in Bezug auf die Einzelsituation überprüft und beurteilt werden müssen. Die Urteilskraft ist nach Shulman Kennzeichen von Professionalität.<sup>235</sup> Diese Kennzeichnung als Wissen, das mit dem Kern professionellen Handelns verknüpft ist, verbindet das strategische Wissen nach Shulman mit dem Professionswissen in der Beschreibung von Radtke et al. Gemeinsam ist ihnen auch die Charakterisierung als eigenständige, von anderen strukturell differente Wissensform sowie ihre Genese allein in der Auseinandersetzung mit Situationen in der Praxis oder aus der Praxis.

---

<sup>231</sup> Shulman (1986); S. 13

<sup>232</sup> Shulman (1986); S. 13. Die Auflistung Shulmans „single principles contradict one another“ und „precedents of particular cases are incompatible“ (S. 13) schränkt die Möglichkeiten der Kombination konfligierender Aussagen unverständlicherweise stark ein, so dass hier eine Erweiterung vorgenommen wird.

<sup>233</sup> Shulman (1986); S. 13

<sup>234</sup> Shulman (1986); S. 14, Endnote 5

Dick setzt sich ebenfalls mit diesem Gedanken Shulmans auseinander. Er konzediert, dass die Aufteilung in die drei Wissensformen „nicht gänzlich unproblematisch“ erscheint, betont aber, dass dies bezüglich der praktisch-pragmatischen Anwendungsebene nicht gesagt werden könne. vgl. Dick (1994); S. 135

<sup>235</sup> „the hallmark of any professional judgement“; Shulman (1986); S. 13

### Folgerungen für die Lehrerausbildung

Die Ergebnisse seiner Untersuchungen zu Beschreibung des pädagogischen Inhaltswissens wendet Shulman präskriptiv. Er beschreibt „Erwartungen“ an das Wissen von Lehrpersonen<sup>236</sup> und leitet daraus Forderungen für die Lehrerausbildung ab. Shulman sieht in der Beschreibung der Bereiche und Repräsentationsformen des Wissens ein „Zielkriterium“ dafür, welche „habits of minds“ in der Entwicklung der zukünftigen Lehrkräfte zu unterstützen bzw. hervorzubringen wären.<sup>237</sup> Er unterlegt damit, dass das Wissen von Lehrkräften in kommunizierbare, verallgemeinerungsfähige Form gebracht und als Richtlinie für die Inhalte der Lehrerausbildung herangezogen werden kann. So findet sich bei der Beschreibung des ‚case knowledge‘ als Repräsentationsform von Lehrerwissen die Argumentation für die Erstellung und Verwendung kasuistischer Literatur und die Implementierung der Fallmethode in die Lehrerausbildung analog zur Juristenausbildung.<sup>238</sup> Es ist Bestandteil der Fallmethode, die Konfrontation von Prinzipien mit Fällen, von allgemeinen Regeln mit konkreten Ereignissen zu provozieren und damit die Entstehung von strategischem Wissen zu ermöglichen.<sup>239</sup>

Diese Position, die empirisch gefundene Wissensbasis erfahrener Lehrkräfte als normative Vorgabe für die Lehrerausbildung zu verstehen, ist nicht unwidersprochen.<sup>240</sup> Vertreter der widersprechenden Position, die sich hinsichtlich der Lehrerausbildung mit dem verwendungstheoretischen Professionalisierungsansatz deckt, weisen die „normativ-präskriptiven Handlungsmodelle“<sup>241</sup> zurück. Sie interpretieren das Wissen von Lehrpersonen als „auf den Handlungskontext bezogenes Wissen von besonderer Struktur, das den berufsspezifischen Handlungsanforderungen“<sup>242</sup> entspricht und das „nicht inhaltlich objektivierbar zu erfassen“<sup>243</sup> ist. Durch ihre Entstehung in Praxissituationen ist der Bestand professionellen Wissens „nicht akademisch erwerbbar und dann auf Praxissituationen übertragbar.“<sup>244</sup> Nach dieser Auffassung kann Forschung für die Praxis der Lehrerausbildung keine Vorgabe machen, sondern „nur der Handlungsorientierung im Sinne des Hintergrundwissens“<sup>245</sup> dienen.

---

<sup>236</sup> Shulman (1991); S. 149ff

<sup>237</sup> Kolbe (1997); S. 129

<sup>238</sup> vgl. Shulman (1986); S. 11; siehe auch den Titel von Shulman (1987): „Knowledge and Teaching: Foundations of a New Reform“

<sup>239</sup> vgl. Shulman (1986); S. 13

<sup>240</sup> zur ausführlichen Darstellung der angloamerikanischen Kontroverse anhand der Positionen von Shulman und Clark vgl. Kolbe (1997)

<sup>241</sup> Kolbe (1997); S. 128

<sup>242</sup> Kolbe (1997); S. 134

<sup>243</sup> Kolbe (1997); S. 129

<sup>244</sup> Kolbe (1997); S. 129

<sup>245</sup> Kolbe (1997); S. 129

Shulmans Position enthält die Forderung, Elemente zur Begegnung und Relationierung von generellem Regelwissen mit spezifischen Fallgeschehen in der Lehrerbildung zu integrieren, damit auf dieser Basis strategisches Wissen entstehen kann. Die argumentative Absicherung dieser Forderung deckt sich mit der Kolbes nach begleiteten schulpraktischen Anteilen, bei der ebenfalls durch die Begegnung unterschiedlicher Wissensformen und deren Reflexion die professionskonstituierende Wissensform, das Professionswissen, entstehen kann.<sup>246</sup>

### 1.3.2.2 Entwicklungsmodell von Dreyfus & Dreyfus

Dreyfus & Dreyfus beschreiben in ihrem Modell eine stufenförmig verlaufende Entwicklung vom Novizen zum Experten.<sup>247</sup> Die fünf Stufen bilden einen Prozess ab, der vom analytischen über einen strategisch-planerischen hin zu einem intuitiven Vorgehen führt. Charakteristische Unterschiede der Stufen manifestieren sich sowohl in unterschiedlichen Modi der Situationsauffassung und der damit verbundenen Handlungsentscheidungen als auch in der zugrundeliegenden kognitiven Basis. Damit treten dieselben Momente auf, die in der oben skizzierten Beschreibung des professionellen Handelns bedeutsam sind. Im Gegensatz zu allen anderen Ansätzen zeichnet sich bei Dreyfus & Dreyfus die oberste Stufe aber gerade nicht dadurch aus, dass ein wissenschaftsorientiertes Regelwissen zur Verfügung steht, das explizit oder implizit zur Situationsdeutung und Handlungsentscheidung herangezogen wird und auf das bei Begründungen rekurriert werden kann. Vielmehr ist diese Stufe durch ein intuitives, nicht bewusstes Vorgehen gekennzeichnet, bei der ein nicht explizierbarer Erfahrungsschatz die Wissensbasis bildet. Wie bei Shulman spielt die Urteilskraft eine zentrale Rolle,<sup>248</sup> hier jedoch verstanden als „holistisches Erkennen von Ähnlichkeiten“, das hochgradig kontextsensitiv und nicht regelgeleitet ist. Zudem ist die von Shulman geforderte Kommunizierbarkeit der Entscheidungen im Modell von Dreyfus ausgeschlossen, die Intuition des Vorgehens schließt die Explizierbarkeit aus. Mit dieser allenfalls retrospektiv zu leistenden Verbalisierung von Situationsdeutungen und Handlungsentscheidungen zeigt sich eine Parallelität zum Verständnis des Professionswissens bei Radtke et al. Jedoch besteht ein kategorialer Unterschied auch zu Oevermanns Position darin, dass hier dem situationsunabhängigen, wissenschaftlich gene-

<sup>246</sup> Bei Shulman findet sich verständlicherweise keine Auseinandersetzung mit der Frage nach Integration oder Funktion schulpraktischer Anteile in einem ersten Ausbildungsabschnitt. Er formuliert seine Überlegungen vor dem Hintergrund der us-amerikanischen Lehrerbildung, in der an ein Bachelor-Studium des Fachs ein pädagogisches Master-Studium anschließt. Hierbei sind längere Praxiszeiten vorgesehen, die zur Berufsfähigkeit beitragen sollen, bildet doch der Master-Abschluss den berufsqualifizierenden Abschluss. Eine Zeit vergleichbar dem deutschen Referendariat und damit eine potentielle Trennung von pädagogisch-theoretischer und pädagogisch-praktischer Ausbildung ist nicht vorgesehen.

<sup>247</sup> Zur ausführlicheren Darstellung vgl. Dick (1994); S. 175-181; Dreyfus / Dreyfus (1986); Dreyfus / Dreyfus (2002); Neuweg (2001); S. 296-316

<sup>248</sup> vgl. Neuweg (2001); S. 298

rierten Wissen als einem der konstituierenden Parameter professionellen Wissens ein hoher Stellenwert zukommt, während bei Dreyfus & Dreyfus auf dem Weg zu Expertise das generelle, kontextfreie Wissen gerade zu überwinden und durch eine Vielzahl von Einzelerfahrungen zu ersetzen ist.<sup>249</sup>

Das Stufenmodell ist nicht empirisch begründet, sondern nur argumentativ abgesichert, von den Autoren selbst anhand verschiedener Tätigkeitsfelder erläutert.<sup>250</sup> Neuweg (2001) verweist darauf, dass trotz der damit verbundenen Spekulativität das Modell eine breite Rezeption erfuhr. Dies zeige, in welches Vakuum Dreyfus & Dreyfus mit ihrem Modell gestoßen seien und dass es als bislang fruchtbarster Zugang anzusehen sei, mit dem die Frage nach der Binnenstruktur der beim Expertiseerwerb auftretenden Lernprozesse zu beantworten sei.<sup>251</sup>

### Vom Novizen zum Experten

Die Stufenabfolge beschreibt die Entwicklung zum Experten in der Bewältigung unstrukturierter Problemsituationen. Solche Situationen werden durch eine große Vielzahl von Komponenten konstituiert, deren Relevanz nicht immer ersichtlich und möglicherweise von der jeweiligen Situationsinterpretation abhängig ist. Ziele sind nicht von außen vorgegeben, die Auswirkung von Handlungen ist nicht vorhersehbar. Die Stufen unterscheiden sich nicht durch eine graduelle Ausdifferenzierung oder Internalisierung ursprünglich expliziten Wissens. Vielmehr liegen die Unterschiede jeweils in einer qualitativen Neuorganisation des Denkens.

Stufe 1: Novize (Novice) In der ersten Begegnung mit dem Praxisfeld erwerben Lernende die Fähigkeit, eine Situation zu analysieren anhand von kontext-unabhängigen Merkmalen und festen Regeln, die die Merkmale mit den gebotenen Handlungen verknüpfen. Merkmale und Regeln sind ohne Bezug zur Gesamtsituation erkennbar und ohne Gewichtung alle gleichermaßen bedeutsam, Regeln werden befolgt ohne Rücksicht der spezifischen Bedingungen der Situation.

<sup>249</sup> Die starke Betonung der Intuition und Erfahrung im Modell von Dreyfus & Dreyfus wird plausibel vor dem Entstehungshintergrund des Modells. Die Brüder Dreyfus konzipierten es in den 70er und 80er Jahren im Rahmen der Debatte um die Künstliche Intelligenz als Argument dafür, dass sich menschliches Denken und Handeln eben nicht in Künstlicher Intelligenz nachbilden lässt. Vgl. Dreyfus, Hubert (1972): *What Computers can't do. The Limits of Artificial Intelligence*; New York. Oder Dreyfus, H. / Dreyfus, S. (1988): *Making a Mind versus Modelling the Brain. Artificial Intelligence Back at a Branchpoint*; in: *Daedalus*, Winter 1988; S. 15 – 43

Dass Dreyfus & Dreyfus damit die Frage ausgeklammert haben, welche Rolle theoretisches Wissen auf dem Weg zu Expertise spielt, kritisiert Neuweg. (Neuweg (2001); S. 314f; vgl. auch Neuweg (1999))

<sup>250</sup> vgl. Neuweg (2001); S. 300. Das Dreyfus-Modell diene als theoretischer Bezugsrahmen, um die Stufenfolge in der professionellen Entwicklung von Lehrpersonen (vgl. Berliner (1986)) oder von Pflegekräften (vgl. Benner, Patricia (1984): *From Novice to Expert. Excellence and Power in Clinical nursing practise*; Menlo Park, Californien) zu verifizieren.

<sup>251</sup> vgl. Neuweg (2001); S. 300

Lernende müssen hierzu explizite verbale oder schriftliche Informationen erhalten, die sie auf die Merkmale und Regeln hinweisen.

Stufe 2: Fortgeschrittener Anfänger (Advanced Beginner) Durch ausgedehnte praktische Erfahrung können Lernende auf dieser Stufe neben kontextfreien Attributen auch situationale, kontextabhängige Aspekte von Situationen erfassen. Die Aspekte können aufgrund ihrer Kontextgebundenheit nicht vorgängig in generellen, objektiv fassbaren Aussagen beschrieben werden. Demzufolge können sie nicht durch eine bewusste Prüfung von Merkmalskonfigurationen, sondern nur intuitiv und im Erfahren von Zusammenhängen wahrgenommen und erkannt werden. Handlungen werden auf dieser Stufe von Richtlinien bestimmt, die sich auf Attribute und Aspekte beziehen. Durch die Erfahrungen wächst die Fülle der Aspekte und Attribute, die in einer Situation zu erkennen sind und die noch nicht gewichtet werden können, der Blick für das Wesentliche fehlt noch.

Das Wissen bezüglich der kontextfreien Attribute kann dekontextualisiert durch verbale Instruktion oder systematische Konfrontation im Unterricht vermittelt werden; entsprechendes gilt für die Richtlinien. Dagegen ist das Wissen bezüglich der Aspekte nicht lehrbar, sondern nur durch Erfahrungen im Praxisfeld zugänglich. Der fortgeschrittene Anfänger lernt dabei, Ähnlichkeiten zwischen aktuellen und früher erlebten Situationen zu identifizieren.

Stufe 3: Kompetent Handelnder (Competence) Auf dieser Stufe erwerben Lernende die Fähigkeit, Situationen unter bestimmten Perspektiven zu sehen, d.h. die Fülle der Attribute und Aspekte zu gewichten und relevante von weniger relevanten zu unterscheiden. Auf dieser Basis erfolgt eine Zielsetzung, erfolgt Genese, Bewertung und Auswahl von Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf diese Zielsetzung und schließlich eine Transformation in einen Handlungsplan. Kompetent Handelnde verlassen den Schutzraum der mechanischen Regelbefolgung und treffen Entscheidungen, für die sie Verantwortung zu übernehmen haben, die eine emotionale Beteiligung an Erfolg und Misserfolg bedingt. Dieses Prozedere entspricht in Situationswahrnehmung und Handlungsentscheidung einem bewussten, analytischen Problemlöseprozess.

Als förderliche Lernbedingung gilt die Konfrontation mit situationalen Fallstudien, d.h. Fällen, die in ihrer Komplexität und Unbestimmtheit an die realer Situationen heranreichen.

Stufe 4: gewandter Könnler (Proficiency) Die Situationswahrnehmung erfolgt nun nicht mehr analytisch, sondern durch ein „holistisches Erkennen von Ähnlichkeiten“<sup>252</sup> zwischen der aktuellen Situation und einem Situationstypus, der aufgrund eines inzwischen reichhaltigen Erfahrungsschatzes an paradigmatischen, perspektivisch wahrgenommenen Situationen kon-

---

<sup>252</sup> Neuweg (2001); S. 308



struiert wurde und erinnert wird. Das Erkennen der Situation impliziert das intuitive Erfassen, in welche Richtung eine Handlung erfolgen sollte. Die darauffolgende Entscheidung für eine Handlung erfolgt jedoch noch nicht intuitiv, sondern bedarf bewusster Überlegungen.<sup>253</sup>

Zum Einüben sollten Lernende mit situationalen Fallstudien konfrontiert werden oder in Real-situationen beobachtend partizipieren.

Stufe 5:Experte (Expert) Experten zeichnen sich durch eine breite Erfahrungsbasis aus, die ein so reiches Spektrum an Situationstyp-Handlungs-Assoziationen umfasst, dass für jede Situation und die jeweiligen Handlungsmöglichkeit Ähnlichkeiten hergestellt werden können. Aufgrund der Ähnlichkeiten liegen die notwendigen Handlungen auf der Hand, bewusste analytische oder strategische Überlegungen sind hinfällig. Das Handeln des Experten verläuft intuitiv und zielorientiert, ohne bewusste Zielsetzung. Die Intuition bringt es mit sich, dass Situationsverständnis und Handlungsauswahl von Experten nicht regelgeleitet und damit nicht immer rational nachvollziehbar und intersubjektiv vermittelbar sind. „Ihr Wissen zeigt sich eher in der Art und Weise, in der sie wahrnehmen, urteilen und handeln, als darin, wie sie Fragen dazu beantworten können.“<sup>254</sup>

Mit dem Aspekt, dass die kognitive Grundlage von Expertenhandeln gerade nicht analytisch, theoriebezogen oder kommunizierbar ist, steht das Modell von Dreyfus & Dreyfus im Widerspruch zu dem Professionalitätsverständnis von Radtke oder Oevermann, das professionelles Handeln unter einem besonderen Begründungsdruck unter Rekurs auf wissenschaftliche Erkenntnisse sieht.<sup>255</sup>

### Folgerungen für die Lehrerbildung

Im Fünf-Stufen-Modell von Dreyfus & Dreyfus werden Fallstudien und Erfahrungen im Praxisfeld die entscheidenden Rollen als Lernmedium und als Lerngegenstand zugewiesen. Dagegen spielt die wissenschaftliche Ausbildung keine Rolle, die Frage nach notwendigen kon-

<sup>253</sup> Neuweg betont die Unterscheidung zwischen der unmittelbaren und ohne bewusste Überlegung ablaufenden Situationswahrnehmung einerseits und der bewussten Entscheidung für eine bestimmte zielerreichende Handlungsweise andererseits (Neuweg (2001); S. 309). Demgegenüber schreibt Dick, dass „der Prozess des Auswählens bei Entscheidungsprozessen für den gewandten Lehrer nicht mehr notwendig ist, denn dieser handelt quasi, ohne noch bewusst überlegen zu müssen. (Dick (1994); S. 178). Damit verschwimmt bei Dick die Differenzierung zwischen der 4. und 5. Stufe und die Beschreibung steht im Widerspruch zu Äußerungen von Dreyfus&Dreyfus: „Thus, the proficient performer, after seeing the goal and the important features of the situation, must still decide what to do. To decide, he falls back on detached rule-following“. (Dreyfus & Dreyfus (2002))

<sup>254</sup> Neuweg (1999); S. 366

<sup>255</sup> vgl. Abschnitt 1.1.3

Hier soll nicht weiter verfolgt werden, welche der Auffassungen unter welchen Bedingungen die Realität besser abbilden. Für den Fokus der vorliegenden Arbeit sind auch weniger die oberen Stufen des Dreyfus-Modells relevant, sondern allenfalls die beiden unteren, in denen die mit dem Professionalitätsverständnis möglicherweise inkompatible und nicht begründbare Intuition keine Rolle spielt.

textunabhängigen Wissensbeständen wird nicht gestellt. Lediglich auf der Stufe der Novizen und fortgeschrittenen Anfänger ist eine direkte Unterweisung vorgesehen. Das zu vermittelnde Wissen beschränkt sich auf Oberflächenmerkmale von Unterrichtssituationen und einfache Handlungsregeln, die – selbst wenn sie wissenschaftlich begründet sind – keinen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erheben können. Da in der Debatte um die Lehrerbildung ein allgemeiner Konsens besteht, dass im Rahmen von Professionalität auf einen wissenschaftlichen Ausbildungsteil nicht verzichtet werden kann, sind die Überlegungen von Dreyfus & Dreyfus im Zusammenhang der Lehrerbildung nur auf die schulpraktischen Anteile zu beziehen, auf die Frage nach der konzeptionellen Verzahnung von Theorie und Praxis und der Rolle der schulpraktischen Studien dabei kann keine Antwort erwartet werden.<sup>256</sup>

Trotz dieser Einschränkungen lassen sich aus dem Dreyfus-Modell konkrete Hinweise für die schulpraktischen Anteile ersehen. Zur Zeit der Ausbildung haben die Studierenden zwangsläufig wenig Erfahrung im Praxisfeld Schule in der Position von Lehrenden, deshalb können lediglich Überlegungen hinsichtlich der ersten, der Novizen-Stufe herangezogen werden.

Die Studierenden verfügen über eine langjährige Schulerfahrung, sie sind, wenn auch nicht immer Experten, so doch Erfahrene im Wahrnehmen, Urteilen und Handeln im Unterricht, nur eben aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Um den Schritt zum Lehr-Novizen machen zu können, müssen die Praktikantinnen und Praktikanten erkennen, dass sie in ein und derselben realen Domäne als Lernende zwar Erfahrene, als Lehrende jedoch allenfalls Novizen sind. Eine Haltung, in der nicht differenziert werden kann zwischen den beiden verschiedenen Perspektiven der Lehrenden und der Lernenden, verhindert, dass überhaupt das Novizen-Stadium erreicht wird. Auch wenn von den Praktikantinnen und Praktikanten die Unterschiedlichkeit der Perspektiven konzediert wird, „bedarf es zunächst in erheblichem Ausmaß einer De-Konstruktion ihrer bisherigen Theorien über Unterricht“.<sup>257</sup>

Neben der Notwendigkeit dieser Einsicht ist dem Dreyfus-Modell auch die Forderung zu entnehmen, die Lehramtsstudierenden nicht ohne vorherige Information in die erste Begegnung mit dem Praxisfeld zu schicken. Es ist davon auszugehen, dass die Situation „Unterricht aus der Perspektive von Lehrenden“ für die beobachtenden Studierenden eine unstrukturierte Situation darstellt. Sie sind noch nicht in der Lage, die relevanten Faktoren zu identifizieren oder Verknüpfungen von Merkmalen und adäquaten Handlungen herzustellen. Sie müssen im Vorfeld über Merkmale und Regeln, die situationsunabhängig gelten, direkt informiert werden, damit sie in der unstrukturierten Situation des beobachteten Unterrichts überhaupt Strukturen erkennen können.

---

<sup>256</sup> Eine Verschmelzung des Dreyfus-Modells mit einer Wissenschaftsorientierung in der Lehrerbildung und -fortbildung skizziert Neuweg (1999); S. 367ff

<sup>257</sup> Neuweg (1999); S. 367