

Blömeke, Sigrid (2002): Wissenschaft und Praxis in der Lehrerbildung. Ein Beitrag zur Debatte in „Die Deutsche Schule“. In: Die Deutsche Schule (Weinheim) 94 (2002) 2, S. 257-261 [Seitenzahlen bitte dem Originalbeitrag zufolge zitieren.]

Sigrid Blömeke

Wissenschaft und Praxis in der Lehrerbildung

Ein Beitrag zur Debatte in DDS 4/2001

„Die Deutsche Schule“ fordert zur Diskussion über die Rolle von Wissenschaft und Praxis in der Lehrerbildung auf. Obwohl seit mindestens 200 Jahren in regelmäßigen Abständen wiederkehrend, handelt es sich um ein Vorhaben, das weiterhin dringend notwendig ist. Laufend werden neue Erkenntnisse darüber gewonnen, was professionelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern eigentlich ausmacht. Zudem sind die Rahmenbedingungen von Lehrerbildung in ständigem Wandel begriffen, der im Hinblick auf mögliche Auswirkungen auf die Lehrerbildung reflektiert werden muss. Dies gilt z.B. für die gesellschaftlichen Anforderungen an den Lehrerberuf ebenso wie für die institutionelle Verankerung der Ausbildung.

Die Debatte wurde in Heft 4/2001 mit zwei Beiträgen von Prondczynsky und Mägdefrau/Schumacher sowie jeweiliger Gegenrede eröffnet. So sehr ich einzelnen Aspekten in den vier Beiträgen zustimme, so wenig teile ich ihre jeweiligen Verschränkungen und die daraus gezogenen Konsequenzen im Detail. Im Folgenden setze ich mich mit den Aussagen auseinander, die ich für besonders diskussionswürdig halte.

Prondczynsky stellt zwei Grundhaltungen in der Debatte um die Lehrerbildung gegenüber. Auf der einen Seite werde wissenschaftliches Wissen nur als ‚Störfaktor‘ gesehen, ist also eigentlich überflüssig. Auf der anderen Seite entspreche Professionalisierung gerade dieser wissenschaftlichen Ausbildung. Mit dieser – mindestens in Bezug auf die Fachdiskussion zu undifferenzierten – Polarisierung wird *Prondczynsky* beiden Seiten nicht gerecht. Wissenschaftliches Wissen als Störfaktor zu sehen entspricht der längst überholten Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, und Professionalisierung mit ‚Verwissenschaftlichung‘ gleichzusetzen entspricht dem Diskussionsstand der 70er Jahre. Beide Positionen haben sich seither deutlich weiterentwickelt.

Zudem scheint es mir notwendig zu sein, stärker zu differenzieren, statt nur *Grundhaltungen* gegenüberzustellen. Mögliche Streitpunkte, die im Hintergrund stehen, kann ich nur andeuten: das Verhältnis von Theorie und Praxis, erster und zweiter Phase der Lehrerbildung, Wissen und Handeln¹, das Verhältnis von Fachwissenschaft und Berufswissenschaft, Berufs- und Erziehungswissenschaft, Polyvalenz und Professionalisierung, die Bedeutung von Persönlichkeitsmerkmalen im Lehrerberuf, die Möglichkeit ihrer Ausbildung, die Bedeutung von Erziehung als Lehreraufgabe im Verhältnis zum Unterrichten, die Reichweite von Normen und Werten bei der Wahrnehmung von Erziehungsaufgaben etc. Diese Liste ist keineswegs vollständig, sondern lässt sich beliebig verlängern. Es kann also nicht nur von *zwei* Grundhaltungen gesprochen werden.

¹ Die einzelnen Pole dieser Gegenüberstellungen – Theorie, erste Phase und Wissen einerseits sowie Praxis, zweite Phase und Handeln andererseits – können dabei im Übrigen keineswegs gleichgesetzt werden. Es handelt sich vielmehr um spezifische Akzentsetzungen (im Einzelnen s.u.).

Eine der Konsequenzen, die Prondczynsky in seinem Beitrag zieht, ist *besonders schwer nachzuvollziehen*, und zwar dass eine Differenzierung zwischen Wissen und Können „die Ambitionen der Erziehungswissenschaft als Grundlagen- bzw. Berufswissenschaft der Lehrprofession zutiefst desavouiert“. Das Gegenteil ist der Fall: Professionelles Wissen von Lehrerinnen und Lehrern setzt sich aus zwei unterschiedlichen Wissensformen zusammen: aus wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handlungswissen. Der fundierte Erwerb *beider* Komponenten hat für das Endprodukt eine hohe Bedeutung und stellt jeweils eine unverzichtbare Basis dar. Dass die beiden Wissensformen im beruflichen Professionalisierungsprozess mit steigender Kompetenz einzeln immer weniger sichtbar sind und dass sie von Lehrerinnen und Lehrern auch immer weniger einzeln benannt werden können, ist kein Argument gegen ihren Erwerb, sondern Ausdruck der Entwicklung von Novizen zu Experten. In diesem Prozess werden die beiden Wissensformen situationsspezifisch verschmolzen.

Eine „Garantie für besseres praktisches Handeln“ (Prondczynsky) kann mit dem Erwerb wissenschaftlichen Wissens selbstverständlich nicht verbunden sein – mit einem Verzicht auf eine entsprechende Ausbildung allerdings auch nicht. Zum Beleg sei auf die Ergebnisse der TIMS-Studie verwiesen. Die dort herausgearbeitete vergleichsweise geringe Effizienz überlieferter Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern – insbesondere des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs – würde bei einer stärkeren Praxisorientierung in der Ausbildung weiter tradiert. Diskussionswürdig ist m. E. allein, wieso es die Lehrerausbildung als Ganze nicht schafft, die in 13 langen Schuljahren erworbene Orientierung an den traditionellen Mustern zu durchbrechen.²

Wenn über die wissenschaftliche Komponente der Lehrerausbildung diskutiert wird, ist es allerdings auch wichtig, diese nicht auf eine vom Fach unabhängige ‚Berufswissenschaft‘ zu reduzieren. Eine solche Reduktion scheint mir eine der zentralen Gefahren in der Diskussion zu sein, und auch Prondczynsky und Mägdefrau/Schumacher reden allein darüber. Expertenwissen ist aber bereichsspezifisch organisiert. Auf die Schule bezogen bedeutet dies, dass berufserfahrene Lehrerinnen und Lehrer jeweils die Anforderungen von *Unterrichtsgegenstand*, *Unterrichtsorganisation* und *Lernprozess* der Schülerinnen und Schüler in Relation setzen. Daraus ergibt sich, dass in der Lehrerausbildung weder eine Präsentation von Theorien, Methoden und Erkenntnissen unabhängig von fachlichen Gegenständen noch eine Präsentation des fachlichen Gegenstands unabhängig von didaktischen und erzieherischen Anforderungen zu angemessenen Ergebnissen führen kann. Im Idealfall müssen daher fachwissenschaftliche und berufswissenschaftliche Veranstaltungen auf ein gemeinsames Gegenstandsgebiet bezogen, inhaltlich aufeinander abgestimmt und parallel angeboten werden. Den Fachdidaktiken kommt dabei die Schlüsselfunktion der Verbindung dieser beiden Zugänge zu.

So wenig also die wissenschaftliche Komponente der Lehrerausbildung auf ihren berufswissenschaftlichen Anteil reduziert werden kann, so wenig kann dieser auf die Erziehungswissenschaft reduziert werden. Lernpsychologische und bildungssoziologische

2 Die PISA-Studie lässt hier erste Vermutungen zu, die allerdings weiter geprüft werden müssen: Stärker als in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für ein gesamtschulähnliches Schulsystem (wie z.B. in Schweden) scheint bei uns in Deutschland das Bewusstsein dafür zu fehlen, dass in einer Klasse trotz aller Selektivität des Schulwesens *Individuen mit höchst unterschiedlichen Lernvoraussetzungen* sitzen, dass es sich also keineswegs um eine homogene Gruppe an Schülerinnen und Schülern handelt. Sollte sich diese Vermutung bestätigen, würde der Umgang mit Heterogenität eine Größe darstellen, die in der hiesigen Lehrerausbildung unzulässigerweise vernachlässigt wird.

Theorien und Erkenntnisse stellen unverzichtbares Rüstzeug dar, damit Lehrerinnen und Lehrer ihren immer schwieriger werdenden Aufgaben gerecht werden können.

Wie ein berufswissenschaftliches Kerncurriculum konkret aussehen kann, zeigt ein Blick nach Paderborn. Hier wurde das entwickelt, was Prondczynsky *und* Mägdefrau/Schumacher einfordern. Alle Lehramtstudierenden absolvieren im Grundstudium ein Pflichtprogramm ohne Ausweichmöglichkeiten, das in der Studienordnung festgelegt wurde und das regelmäßig zwischen den beteiligten Lehrenden aus Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie inhaltlich abgestimmt wird: Auf eine Einführung in das erziehungswissenschaftliche Studium folgen vier Grundlagenveranstaltungen zu „Unterricht und Allgemeine Didaktik“, „Entwicklung und Lernen“, „Schule, Gesellschaft und Bildungspolitik“ sowie „Medien und Informationstechnologien in Erziehung und Bildung“. Anschließend werden die ersten beiden Grundlagenveranstaltungen in einem Grundseminar „Lehren und Lernen“ und die beiden anderen Grundlagenveranstaltungen in einem Grundseminar „Erziehung und Sozialisation“ vertieft. Erst auf dieser soliden Basis haben die Studierenden im Hauptstudium die Möglichkeit der freien Wahl von Lehrveranstaltungen.

Der Terminus *Berufswissenschaft* kann (und darf) aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese universitären Angebote trotz ihres eindeutigen Bezugs auf die beruflichen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern weiterhin in großer Distanz zur Praxis stehen. Notgedrungen ist dies die Folge davon, dass es sich auch bei berufswissenschaftlichen Studienangeboten um wissenschaftliches Wissen handelt – also um geprüfte generalisierte Aussagen, die nie umstandslos auf den konkreten Einzelfall der Praxis ‚angewendet‘ werden können.

Mägdefrau/Schumacher sehen dies offensichtlich anders, wenn sie unterschiedliche Distanzen von Erziehungsphilosophie und Wissenschaftstheorie zur Praxis einerseits – „relativ“ (!?) weit entfernt – sowie von Kindheits- und Jugendforschung andererseits – der Praxis „genuin“ (!?) näher stehend – ausmachen. Welchen Maßstab legen die beiden Autorinnen bei einer solchen Bewertung eigentlich an? Wissenschaftsimmanent kann ein solcher jedenfalls nicht gefunden werden. Eher stellt sich die Frage, inwieweit der Erwerb professioneller Kompetenz zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer durch die genannten Fachgebiete unterstützt wird. Und die Antwort darauf legt eine Bewertung im Sinne von Mägdefrau/Schumacher nicht unmittelbar nahe: Das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern ist durch unstrukturierte Situationen, ein soziales Gegenüber und die gleichzeitige Berücksichtigung mehrerer wissenschaftlicher Wissensbestände gekennzeichnet. Charakteristisch für solches Handeln ist eine sog. ‚Fallstrukturge-setzlichkeit‘ (Oevermann). Das heißt, dass Lehrerinnen und Lehrer der Dialektik zwischen universalisierten Regeln auf der einen Seite und Einzelfall auf der anderen Seite gerecht werden müssen. Verschärfend kommt hinzu, dass schulische Aufgaben in einer pluralen Gesellschaft höchst umstritten sind. Daher sind auch Erziehungsphilosophie und Wissenschaftstheorie in der Lehrerbildung von hoher Bedeutung – und zwar nicht um „Selbstbewusstsein“ oder „Berufszufriedenheit“ (Mägdefrau/Schumacher) zu entwickeln, sondern um später als Lehrerin bzw. Lehrer unterrichtliche Aufgaben mit einem hohen Maß an Reflexivität wahrnehmen zu können (s. hierzu im Einzelnen Blömeke 2002).

In der Wissenssoziologie betont insbesondere Foucault (1973, S. 124ff.) diese Perspektive: Die universitäre Ausbildung bildet ein „geistiges Auge“ als „Diener“ der „Wahrheit“ und „Führer“ der Sinne aus, indem damit die universelle Struktur eines Phänomens durchschaut werden kann. Dieser *wissenschaftliche Blick* muss dem Individuum nicht bewusst sein und es muss sich auch nicht um intentionale Rückgriffe auf wissenschaftliches Wissen handeln, wenn praktische Situationen mit seiner Hilfe interpretiert werden (vgl. Scherr 2000, S. 191). Dennoch handelt es sich um eine grundsätzlich andere Situationswahrnehmung, als wenn keine wissenschaftliche Ausbildung vorangegangen wäre. Erst wissenschaftliches Wissen setzt den Studierenden also ‚Augen‘ im Foucaultschen Sinne ein, „die darüber befinden, was

der Pädagoge in seinem Tätigkeitsfeld sieht und welche Relevanzen er in seinem Handlungsfeld setzt“ (Bommes/Dewe/Radtke 1996, S. 235).

Diese Notwendigkeit einer fundierten wissenschaftlichen Ausbildung wird besonders deutlich in einem der Beispiele, das Mägdefrau/Schumacher selbst anführen: Sie weisen darauf hin, dass in der Lehrerbildung pädagogische Konzepte häufig in einer „idealisierten“ Fassung vermittelt würden. Gemeint ist damit offensichtlich, dass im Studium keine alternativen Konzepte oder Kritiken diskutiert würden, sondern dass ein bestimmter Ansatz als Ultima ratio gilt. Sollte dies tatsächlich der Fall sein, würde dies einen (unwissenschaftlichen) Reduktionismus darstellen, der schon in den Naturwissenschaften stark umstritten ist – für eine Gesellschaftswissenschaft kann er keinerlei Gültigkeit beanspruchen.

Vor dem Hintergrund des bisher Dargelegten ist *die eigentlich brisante Frage* die nach der Funktion von Praxisphasen im Lehramtsstudium. Praxisbezug in seiner traditionellen Bedeutung des vorgezogenen Erwerbs von Berufsfertigkeiten ist damit jedenfalls nicht vereinbar. Die Aufgabe von Praxisphasen besteht vielmehr in der Aufdeckung der Differenz von Theorie und Praxis sowie in der Erprobung einer Haltung forschenden Lernens. Bohnsack formuliert für die sogenannten ‚Schulpraktischen Studien‘ daher zu Recht:

„Erst wenn diese die (,logische‘) Differenz von Theorie und Praxis aufdecken, ihren Sinn verständlich machen [...], kann universitäre Lehrerbildung effektiv werden.“ (Bohnsack 2000, S. 82)

Von universitärer Seite nicht-betreute schulische Praktika stellen in diesem Zusammenhang keinen sinnvollen Bestandteil des wissenschaftlichen Studiums dar. Ebenso sind ausgedehnte Praxisphasen ein Problem, da sie Erwartungen an eine Theorie-Praxis-Verknüpfung entstehen lassen, die die universitäre Ausbildung unmittelbar an die Schule bindet – nach dem oben Dargelegten ein unmögliches Vorhaben.

Das eigentliche *Praxisfeld der universitären Lehrerbildung* liegt auf einer anderen Ebene. Traditionell ist die Rolle der Lehrenden nach dem „Leitbild des ‚Professors‘ geformt“, dessen Aufgabe es ist, „nach theoretischen und methodischen Regeln der Disziplin geprüftes und als wissenschaftlich qualifiziertes Wissen anzubieten“ (Wildt 2000, S. 173). Die Lehrform der Vorlesung ist exklusiver Ausdruck eines solchen Rollenverständnisses. Der hochschulischen Lehre kommt aber modellhafte Vorbildfunktion für die Studierenden im Hinblick darauf zu, wie sie ihre späteren beruflichen Aufgaben als Lehrerinnen oder Lehrer wahrnehmen. Um die Hochschullehre zu einem anregenden Erfahrungsfeld werden zu lassen, ist es daher wichtig, entsprechende Handlungsmodi zu wählen. Die Hochschuldidaktik und konstruktivistische Ansätze bieten hierfür eine Fülle von Anregungen: Ausgang von authentischen schulischen Problemen, eigenverantwortliches und kooperatives Lernen, Errichtung von Lernwerkstätten, Fallarbeit, Vernetzung von Seminarinhalten über das eigene Fachgebiet hinaus. Diese Anregungen in der universitären Lehre aufzugreifen (und mit einem didaktischen Meta-Kommentar zu versehen) würde eine wirksame Verzahnung von Theorie und Praxis darstellen.

Literaturverzeichnis

- Blömeke [2002], Sigrid: Universität und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt (im Druck)
- Bohnsack [2000], Fritz: Probleme und Kritik der universitären Lehrerbildung. In: Bayer, Manfred/Bohnsack, Fritz/Koch-Priewe, Barbara/Wildt, Johannes (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 52-123

- Bommes, Michael/Dewe, Bernd/Radtke, Frank-Olaf [1996]: Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerausbildung. Opladen: Leske + Budrich (= Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung; 4)
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf [1990]: Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns – Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie. In: Alisch, Lutz-Michael/Baumert, Jürgen/Beck, Klaus (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Sonderband in Zusammenarbeit mit der Zeitschrift Empirische Pädagogik. Braunschweig: Copy-Center Colmsee (= Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeit; 28), S. 291-320
- Foucault [1973], Michel: Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks. München: Carl Hanser
- Oevermann [1996a], Ulrich: Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. In: <http://rz.uni-frankfurt.de/~hermeneu/index.htm> (März 1996; Ausdruck v. 05.05.2000)
- Oevermann [1996b], Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 70-182
- Scherr [2000], Albert: Wissensaneignung als Bildungsprozess? Überlegungen zur Funktion pädagogischer Studiengänge und zur Rekonstruktion (sozial-)pädagogischer Wissensformen. In: Dewe, Bernd/Kurtz, Thomas (Hrsg.): Reflexionsbedarf und Forschungsperspektiven moderner Pädagogik. Fallstudien zur Relation zwischen Disziplin und Profession. Opladen: Leske + Budrich (= Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung; 16), S. 187-202
- Wildt [2000], Johannes: Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Lehrerbildung. Hochschule als didaktisches Lern- und Handlungsfeld. In: Bayer, Manfred u. a. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 171-182

Sigrid Blömeke, Jg. 1965, Universitätsprofessorin Dr. phil. habil., Lehrstuhl für Systematische Didaktik und Unterrichtsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin; zahlreiche Veröffentlichungen zur Lehrerausbildung, zur historischen Bildungsforschung und zur Medienpädagogik.

Anschrift: Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV
 Institut für Erziehungswissenschaft
 Unter den Linden 6, 10099 Berlin