
Zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung als Übergangsproblem

Abstract

Nach wie vor klagen angehende Lehrkräfte über Schwierigkeiten beim Übergang von einer Ausbildungsphase in die andere sowie beim Übergang in den Berufsalltag. Ziel des Beitrags sind Überlegungen zur Frage, wie man die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften so strukturiert und inhaltlich ausrichtet, dass sie die verschiedenen Phasenübergänge möglichst ohne Probleme überwinden können. Die Ausführungen konzentrieren sich dabei auf die übliche Dreiphasigkeit der Lehrerausbildung, also auf die Übergänge von der Schule zur Universität, von der Universität in den Vorbereitungsdienst sowie vom Vorbereitungsdienst in die Berufseinstiegsphase und kommen zu dem Ergebnis, dass Theorie und Praxis in der Lehrerbildung¹ stärker vernetzt und verzahnt werden müssen.

1 Die Problemstellung – historisch und aktuell

Übergänge und das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerausbildung sind ein sehr altes, aber immer wieder aktuell diskutiertes Problem. Schon Mitte des 19. Jahrhunderts kritisierte Friedrich Adolph DIESTERWEG eine mangelhafte Praxisorientierung der universitären Lehrerausbildung und damit verbundene Schwierigkeiten beim Übergang in die Berufspraxis: „Wurde ein nur durch Universitätsstudien gebildeter Literat ein wirklicher Lehrer, er wurde es *trotz* der Universitätslehrer, denn der Lehrer muss als praktischer Lehrer alles umkehren und anders machen, als er es auf der Universität erlebt hat. ... Der Universitätslehrer dociert, nach Heften oder frei, manche dictiren auch noch, zur Schande für Menschen und Methode; die Herren Studenten schreiben oder hören zu, hören auch nicht zu, kommen oder kommen nicht u.s.w.; es ist ein endlos Kapitel. Ich frage nur: Was kann und soll der praktische Lehrer, der obere wie der untere, davon lernen und sich aneignen? Absolut nichts. Wie Erfahrung lehrt, gehört ein Grad von Selbstverleugnung dazu, wie ihn nur wenige Menschen besitzen, um nach bloßen Universitätsstudien ein erträglicher Lehrer zu werden.“ (DIESTERWEG 1849, 300; Hervorhebung d. d. Autor) DIESTERWEG stellte also bereits damals ein deutliches Missverhältnis zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung fest, dass es den angehenden Lehrern nahezu unmöglich machte, gute Lehrer zu werden. Sie sollten möglichst alles vergessen, was sie in der Universität erfahren hatten, um in der Schulpraxis bestehen zu können. DIESTERWEG sprach gar von Selbstverleugnung, um nach den Universitätsstudien noch ein erträglicher Lehrer zu werden. Es wird also schon damals erhebliche Übergangs-

¹ Aus Gründen der Vereinfachung und besseren Lesbarkeit wird die männliche oder die weibliche Form verwendet. Darin ist das jeweils andere Geschlecht mit einbezogen.

probleme in der Lehrerbildung gegeben haben, die auf ein Missverhältnis zwischen Theorie und Praxis sowie auf ein schlechtes praktisches Vorbild der universitären Lehre zurückgeführt wurde.

Der Berufspädagoge Wilfried VOIGT formulierte 1975 sehr ähnliche Kritik an der Berufsschullehrerausbildung wie DIESTERWEG 125 Jahre zuvor. Er stellte fest, in der Unzulänglichkeit des Theorie-Praxis-Verhältnisses liege „einer der schwersten Mängel der Lehrerausbildung. ... Betrachtet man nämlich die gegenwärtige Situation der Lehrerausbildung, so erweist sich die Verwissenschaftlichung des Studiums als Praxisferne, das heißt: die Ausbildung zerfällt in zwei Phasen, deren erste weitgehend von Erziehungspraxis gesäubert ist, während die zweite ebenso weitgehend frei ist von erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Reflexion der Bedingungen schulischer Lehr- und Lernprozesse.“ (VOIGT 1975, 238) VOIGT kritisierte, dass viele Hochschullehrer an einem verstärkten Praxisbezug nicht sonderlich interessiert seien, „weil damit der Zwang auf sie zukäme, den Weg von relativ unverbindlichen Theorien zu deren Umsetzung in Unterrichtsprozesse zu zeigen“ (ebd., 239). Die Übergangsschwierigkeiten, die angehende Lehrer seinerzeit hatten, waren auch 1975 noch groß: „Für den jungen Lehrer, dem in der ersten Ausbildungsphase keine Gelegenheit gegeben wird, sein theoretisches Wissen in einen Zusammenhang mit seiner Berufsrolle zu bringen, bedeutet dann der Übergang von der Universität zum Studienseminar einen Schock. Der ständige Handlungszwang, vor den ihn der Unterricht stellt und auf den man ihn nicht vorbereitet hat, lässt ihm alles in der Universität erworbene theoretische Wissen als höchst überflüssig erscheinen. In der so erzeugten Unsicherheit greift er bereitwillig nach den auf Erfahrung sich berufenden Handlungsanweisungen, die ihm von Mentor, Fachseminarleiter und Kollegen angeboten werden.“ (ebd., 239 f.) Das mangelhafte Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerausbildung führte auch 1975 zu großen Übergangsproblemen. Die Wirkung der universitären Ausbildung erschien kontraproduktiv, weil sie einem theoriefeindlichen Praktizismus Vorschub leistete. Die Zuversicht, erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse könnten eine Hilfe zur Bewältigung beruflicher Probleme liefern, war bei angehenden Lehrkräften eher gering. Sie vertrauten mehr den Erfahrungen der Praktiker, die ihnen sagten, „wie Unterricht funktioniert“.

Seit Mitte der 1990er Jahre findet eine erneute intensive Debatte über Probleme und notwendige Reformen der Lehrerausbildung und dabei insbesondere über die Frage des Verhältnisses von Theorie und Praxis in der Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer statt. Die von der Kultusministerkonferenz im Jahre 1998 eingesetzte „Gemischte Kommission Lehrerbildung“, heute besser bekannt unter der Bezeichnung „TERHART-KOMMISSION“, hatte in ihrem Abschlussbericht im Jahr 2000 die universitäre Lehrerausbildung als „beliebig“ und die seminaristische als „vernachlässigt“ charakterisiert und gefordert, dass sämtliche Studienelemente – Fächer, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften, Praktika – stärker als bisher am späteren Berufsfeld ausgerichtet sein müssten (vgl. TERHART 2000, 16). Erste Auswirkungen dieser Debatte sind mittlerweile zu beobachten und haben in vielen Bundesländern zur Einleitung von Strukturreformen geführt (vgl. u.a. NRW-Lehrerausbildungsgesetz 2009; MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, WEITERBILDUNG, FORSCHUNG UND

KULTUR RHEINLAND-PFALZ 2002). Universitäre Studien sind heute stärker von Praxisphasen durchzogen als noch in den 70er und 80er Jahren des letzten Jahrhunderts. Gleichzeitig orientiert sich die Seminausbildung mittlerweile stärker an wissenschaftlichen Standards. Problematisch bleibt aber der Zusammenhang von Theorie und Praxis in den einzelnen Ausbildungsphasen und zwischen ihnen. Es reicht nicht aus, den Praxisanteil im Studium und den Theorieanteil im Seminar quantitativ zu erhöhen. Vielmehr muss die Debatte darüber intensiviert werden, wie die Bestandteile einer Lehrerbildung (Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Erziehungs- und Bildungswissenschaften und schulpraktische Elemente) zu gewichten, zu ordnen, in Beziehung zu setzen und institutionell zu verorten sind (vgl. RUMPF 2002, 56). Denn – so hat Horst RUMPF zu Recht kritisiert – das „beziehungslose Nebeneinander und Nacheinander von Einwirkungen“ sei nach wie vor nicht hilfreich, sondern chaotisiere und lähme die Adressaten solcherart atomisierter Ausbildung (ebd.).

2 Übergänge und Übergangsprobleme in der Lehrerbildung

Übergänge kann man allgemein als den Wechsel eines Raumes beschreiben, wobei der Ausdruck „Raum“ sowohl die örtliche als auch die zeitliche Dimension einschließt. Im Bedeutungsfeld von Übergängen spricht man auch von Zäsur, Umbruch, Umstellung oder Einschnitt. Ein Übergang in der örtlichen Dimension ist beispielsweise der Wechsel des Lebensmittelpunkts. In der zeitlichen Dimension kennen wir Übergänge von der Jugend in das Erwachsenenalter – die sogenannte Loslösungsphase vom Elternhaus – oder auch den Übergang vom Arbeitsleben in den Ruhestand. Die Qualifizierung von Lehrkräften bezieht sich auf die zeitliche, berufsbiographische Dimension.

Problematisch werden Übergänge häufig dann, wenn sie von den Subjekten psychisch nicht angemessen verarbeitet werden können. Beim Wechsel des Lebensmittelpunktes kennt man solche Schwierigkeiten beispielsweise häufig bei älteren Menschen, was im Volksmund zu der Redensart geführt hat, einen alten Baum solle man nicht verpflanzen. Ein weiteres Beispiel ist der Übergang vom Elternhaus in die Unabhängigkeit junger Menschen. Hier kann es bei einer mangelhaften Loslösung zu schwerwiegenden Folgen für die Entscheidungs- und Beziehungsfähigkeit sowie für die Selbstständigkeit der Betroffenen kommen. Ähnlich solchen alltäglichen Übergangsproblemen können auch in der Berufsbiographie von Lehrkräften Schwierigkeiten bei Übergängen auftreten. Als besonders problematisch in der Lehrerausbildung wird von den Betroffenen nach wie vor der Übergang von der 1. zur 2. Phase empfunden.² Aber auch die anderen Übergänge von der Schule ins Studium und vom Referendariat in den Berufsalltag werden oft als schwierig angesehen. Man spricht hier von einem Theorie- beziehungsweise einem Praxisschock.

Die Ursachen für Übergangsprobleme können zum einen in einer Überforderung und/oder mangelnden Flexibilität der Person begründet sein. Sie können aber auch an einer unzurei-

² Dieter KATZENBACH schrieb in der Zeitschrift Pädagogik einen Aufsatz mit dem in diesem Zusammenhang bezeichnenden Titel: Die schlimmste Zeit meines Lebens – Das Leiden am Referendariat: Wie kann Supervision helfen?“ (KATZENBACH 1999)

chenden Abstimmung und Abstufung der Curricula in und zwischen den jeweiligen Professionalisierungsphasen liegen, wenn beispielsweise die 1., universitäre Phase nicht hinreichend auf die Anforderungen im Referendariat beziehungsweise für die berufliche Praxis vorbereitet oder die Maßstäbe der 2. Phase zu hoch gesteckt sind und die angehenden Lehrkräfte überfordert werden. Außerdem entstehen Übergangsprobleme in der beruflichen Qualifizierung von Menschen oft dann, wenn

- auf die subjektiven Voraussetzungen der zu Qualifizierenden nicht hinreichend Rücksicht genommen wird
- für die zu Qualifizierenden keine Ziel- und Ablauftransparenz über den Professionalisierungsprozess herrscht
- zu wenig Zusammenhänge zwischen theoretischen Inhalten und der beruflichen Praxis hergestellt werden bzw. die Zusammenhänge keinem konsistenten Praxisverständnis der ausbildenden Lehrkräfte folgen

Im Hinblick auf die Problemstellung dieses Beitrags stellt sich die Frage, wie die einzelnen Theorieelemente mit der Praxis in Beziehung gebracht werden sollen, wie ein Artikulationschema für die Lehrerbildung aussehen könnte, um Übergangsprobleme zu vermeiden.

3 Reflektionen über die Begriffe „Theorie“ und „Praxis“

Immanuel KANT hat Theorie als einen „Inbegriff .. von praktischen Regeln“ bezeichnet. Diese Regeln müssen in einer „gewissen Allgemeinheit gedacht“ werden, wobei allerdings zugleich von einer „Menge Bedingungen abstrahiert“ werden müsse, die aber doch auf die praktische Anwendung der Theorie „notwendig Einfluss haben“ (KANT 1977, 127). Aus KANTS Definition ergibt sich ein enger Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis. KANT weist aber auch darauf hin, dass die in der Theorie aufgestellten praktischen Regeln von der konkreten Situation abstrahieren müssen, dadurch also nicht unmittelbar auf die Realität übertragbar sind. In dieser Differenz zwischen Theorie und Praxis liegt wohl das Problem, mit einer gewissen Leichtigkeit ein harmonisches Theorie-Praxis-Verhältnis im Professionalisierungsprozess herzustellen.

Praxis sei, so KANT, nicht „jede Hantierung“, sondern müsse unter „Befolgung gewisser, im allgemeinen vorgestellter Prinzipien des Verfahrens“ einen Zweck bewirken (ebd.). Praxis ist also nicht irgendein Aktionismus, den man in Lehr-/Lernprozessen betreibt oder anregt, sondern hat einem Ziel zu dienen. Diese Aussage gilt für jede Berufspraxis, egal, ob der praktizierende Tischler über den Bau einer Tür nachdenkt oder der Lehrer seinen Schülern das Ohmsche Gesetz vermitteln will. Immer muss die theoretisch durchdachte Zielsetzung einschließlich der Auswahl angemessener Mittel zu ihrer Erreichung *vor* der praktischen Ausführung stehen. Überlegungen über Ziele – in der Pädagogik spricht man von einer didaktischen Perspektive oder auch von Lehr-/Lernzielen – müssen der praktischen Ausführung vorangehen. Für die Lehrerbildung bedeutet es, dass der angehende Lehrer zunächst Kenntnisse und ein Bewusstsein über anzustrebende Zielsetzungen seines Faches erwerben und

entwickeln muss, bevor er in die Unterrichtspraxis geht. Das gilt übrigens auch für konstruktivistisch oder subjektorientierte Lehr-/Lernansätze. Ohne Ziel- und Zwecksetzung ist jede Praxis bloßes, unreflektiertes Verhalten.

Theorie und Praxis sind also unmittelbar aufeinander verwiesen. Ohne Bezugnahme auf die Praxis lässt sich der Begriff der Theorie nicht definieren und reine Praxis ist ohne allgemeine Prinzipien lediglich ein unreflektiertes Verhalten. Trotzdem aber Theorie und Praxis definitorisch aufeinander verwiesen sind, gehen beide nicht ineinander auf. Bereits ARISTOTELES (384-322 v.Chr.) wusste, dass zwischen Theorie und Praxis eine Differenz liegt. Er fasste die Erkenntnis in die Worte: „Wenn also einer die Theorie besitzt ohne die Erfahrung, und das Allgemeine kennt, aber das darunter fallende Einzelne nicht kennt, so wird er in der Praxis oftmals fehlgreifen.“ (ARISTOTELES 1907, 14) Theorie kann die praktische Realität niemals vollständig abbilden und Praxis repräsentiert niemals die exakte Anwendung von theoretischen Prinzipien. KANT hatte deshalb festgestellt, zwischen beiden sei ein Mittelglied der Verknüpfung und des Übergangs von der Theorie zur Praxis erforderlich. Es müsse in der Umsetzung von Theorie in Praxis noch ein „Actus der Urteilskraft“ (KANT 1977, 127) hinzukommen, wodurch der Praktiker unterscheidet, ob etwas der Fall der Regel sei oder nicht. In Professionalisierungstheorien bezeichnet man heute die Entwicklung solcher Urteilskraft als Routinebildung. Dem Routinier gelingt es – oft ohne, dass er sich theoretischer Prinzipien bewusst ist – Alltagssituationen richtig zu beurteilen und theoretischen Erkenntnissen entsprechend richtig zu handeln. Für die Lehrerbildung bedeutet diese Erkenntnis, dass die theoretische Ausbildung zwar für die Praxis des Lehrens notwendige und hilfreiche Regeln liefern kann, die Kenntnis solcher Theorie allein aber nie ausreicht, um einen guten Unterricht zu planen und durchzuführen. KANT wies deshalb darauf hin, dass es Theoretiker gebe, die in ihrem Leben nie praktisch werden können, weil es ihnen an Urteilskraft fehlt (ebd.).

Johann Friedrich HERBART hat die Beschränkungen einer theoretischen pädagogischen Ausbildung und die Notwendigkeit eines Mittelglieds zwischen Theorie und Praxis sehr ähnlich wie Kant gesehen. Er war überzeugt, dass sich bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübe, zwischen die Theorie und Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied einschiebe, das er als „Takt“ bezeichnete. Den Takt beschreibt HERBART als ein Gefühl für die schnelle Beurteilung und Entscheidung in den besonderen Situationen, die keine Theorie vollständig abbilden kann. Der Takt trete in die Stellen ein, welche die Theorie leer ließ und werde so der unmittelbare Regent der Praxis.

In der Entwicklung angehender Lehrer ist diese Erkenntnis insofern von Bedeutung, als dass der Lehrer sich der theoretischen Fundierung seines Handelns oft erst in der Berufseinstiegsphase oder später richtig bewusst wird. Seine Professionalisierung sollte deshalb gerade in dieser Phase durch theoretische Reflexionen stärker unterstützt werden, als dies zurzeit der Fall ist. Eine beratende und theoriegestützte Begleitung der angehenden Lehrerinnen in der Berufseinstiegsphase wäre sinnvoll.

Im Hinblick auf die Frage der Übergangsprobleme in der Ausbildung angehender Lehrer und Lehrerinnen ergibt sich aus den philosophischen Begriffsreflexionen, dass weder eine Überbetonung des theoretischen noch des praktischen Elements der Professionalisierung zuträglich wäre. In der angemessenen Verknüpfung beider Aspekte liegt das Geheimnis einer erfolgreichen Lehrerbildung. Aus den Überlegungen zu den Begriffen wird gleichzeitig deutlich, dass sich theoretische Erkenntnisse nicht ohne weiteres auf die Praxis übertragen lassen und dass man Praxis nicht einfach durch Praktizieren erlernt. KANT und HERBART betonen die Bedeutung eines Zwischenelements, das bei KANT als „Actus der Urteilskraft“ und bei HERBART als „Takt“ bezeichnet wird und als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis entwickelt werden muss. Eine wichtige Frage, die in der Lehrerbildung bisher zu wenig diskutiert wurde, sollte darauf zielen, wie man den „Actus der Urteilskraft“ bzw. den „Takt“ in der Professionalisierung anbahnt und fördert; denn jeder angehende Lehrer / jede angehende Lehrerin sollte im Verlauf der Ausbildung Gelegenheit erhalten, den „Takt“ beziehungsweise die „Urteilskraft“ zu erwerben.

4 Das Theorie-Praxis-Verhältnis als Übergangsproblem

4.1 Der Übergang von der Schule zur Universität

Für den ersten Übergang von derjenigen Schule, die man als Schüler/-in viele Jahre erfahren und kennengelernt hat, in die Universität, stellt sich die Frage, was der angehende Lehrer in welchem Umfang an Theorie zunächst kennenlernen und mit welchen Praxiserfahrungen man ihn konfrontieren sollte.

Als erstes sollten die subjektiven Theorien angehender Lehrer und Lehrerinnen analysiert und reflektiert werden. Ein Mensch, der ca. 12-14 Jahre durch die Institution Schule und in der Konfrontation mit Lehrerinnen und Lehrern in seinen Vorstellungen geprägt wurde, hat sehr konkrete Voreinstellungen über seinen angestrebten Beruf entwickelt, die das Rollenverhalten als künftige Lehrkraft stark beeinflussen werden. Er hat in dieser langen Phase des Schülersdaseins sich ein individuelles Bild von gutem Unterricht beziehungsweise einem guten Lehrer angeeignet, dem er zunächst in seinem eigenen Wirken entsprechen will. Wenn man aber als so vorgeprägter Mensch die Perspektive wechseln soll, also den Blick des Schülers mit der Sichtweise des Lehrers tauscht, kann das aufgrund lernpsychologischer Erkenntnisse nur dann wirkungsvoll stattfinden, wenn der angehende Lehrer sich seiner eigenen Vorstellungen bewusst wird und diese Vorstellungen an erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen spiegelt. Solche Selbstreflexion sollte am Anfang der Lehrerbildung erfolgen und sollte im weiteren Verlauf immer wieder aufgegriffen werden.

Die Problematik einer starken Vorprägung spürt man bei Anfängern in der zweiten Phase der Lehrerausbildung, die Schwierigkeiten beim Rollenwechsel haben. Welche Folgerungen ergeben sich daraus für das Theorie-Praxis-Verhältnis in der 1. Phase der Lehrerausbildung? Sowohl ein Praxis- als auch ein Theorieschock sollten zu Beginn der Lehrerausbildung ver-

mieden werden. Ein Praxisschock mag zwar auf allzu idealistische Vorstellungen des Novizen relativierend wirken. Er wird aber zugleich auch viele gute Vorsätze zerstören und ein engagiertes Herangehen an die neuen Aufgaben verhindern. Insofern könnte sich ein zu stark praxisorientiertes Herangehen zu Beginn der Lehrerausbildung eher negativ auf die Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz auswirken.

Aber auch eine zu stark theoretisch ausgerichtete Anfangsphase, in der dem Neuling empirisch fundiert Idealvorstellungen von gutem Unterricht vermittelt werden, kann sich als demotivierend erweisen. Die impliziten Ansprüche theoretischer Erkenntnisse könnten ein Gefühl der Überforderung erzeugen. Den angehenden Lehrkräften sollte deshalb zu Beginn ihrer Ausbildung Gelegenheit gegeben werden, eine gewisse Rollendistanz von der eigenen Schullaufbahn aufzubauen. Eine praxisbezogene Einführung in die Erziehungswissenschaft mit dem Ziel einer Reflektion über eigene Vorerfahrungen, Vorkenntnisse und Voreinstellungen zum Lehrerberuf erscheint hier wichtig und sinnvoll.

4.2 Mehr Praxisbezug - Lehrerbildung als Meisterlehre?

Es hat immer wieder in der Pädagogik Denker gegeben, die der Praxis einen Vorrang vor der Theorie eingeräumt haben. Friedrich Daniel SCHLEIERMACHER stellte fest, dass die Dignität der Praxis unabhängig von der Theorie sei. Die Praxis werde durch die Theorie lediglich eine bewusstere (vgl. SCHLEIERMACHER 1826/2000, 11). Celestin FREINET verdeutlichte seine Kritik an einem Übermaß von Theorie in der Pädagogik anhand eines anschaulichen Beispiels. Man möge doch ehrlich sein, so FREINET, „wenn man es den Pädagogen überlassen würde, den Kindern das Fahrradfahren beizubringen, gäbe es nicht viele Radfahrer“. FREINET beschreibt, wie Pädagogen durch übertriebenes Theoretisieren und letztlich durch Verkopfung die praktische Umsetzung, das eigentliche Ziel ihres Wirkens, aus den Augen verlieren. In der Realität würden die Kinder in einer Scheune ein altes Fahrrad entdecken, aufsteigen, losfahren und durch Fehlversuche und kleine Erfolge schließlich das Radfahren erlernen. FREINET'S Schlussfolgerung lautet: „Am Anfang jeder Eroberung steht nicht das abstrakte Wissen – das kommt normalerweise in dem Maße, wie es im Leben gebraucht wird – sondern die Erfahrung, die Übung und die Arbeit.“ (FREINET 1972) Seine Aufforderung „steigt auf die Fahrräder!“ könnte man für die Lehrerausbildung entsprechend umformulieren: „Geht in die Klassenräume!“.

Jürgen OELKERS, der die Reformaktivitäten der Hamburger Lehrerbildung wissenschaftlich begleitet hat, ist der Auffassung, man möge für die Lehrerbildung wieder die alte Meisterlehre reaktivieren (vgl. OELKERS 2007). Seine Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass sich Unterrichtskompetenz besonders in der Übernahme vorbildlicher Rollenmuster entwickelt. OELKERS argumentiert, dass sich die jungen angehenden Lehrer nach eigenem Bekunden am stärksten durch die Praktiker in der Schule beeinflussen und prägen lassen.³

³ Es müsste hier allerdings auch untersucht werden, aus welchen Gründen die angehenden Lehrer den Praktikern mehr Vertrauen entgegenbringen. Es könnte daran liegen, dass sie in ihrer Ausbildung auf Lehrer/-innen gestoßen sind, die den referierten theoretischen Ansprüchen in der eigenen Praxis ihrer Lehrveranstaltungen kaum gerecht wurden.

Dieses geschehe aufgrund der Erfahrung, dass die „graue Theorie“ im Unterrichtsalltag kaum weiterhilft. Die angehenden Lehrer würden eher auf Praktiker vertrauen, die wissen, was im Unterricht funktioniert: „Wir wissen nicht genau, wie Berufsanfänger es schaffen, nicht unterzugehen. Offenbar schaffen sie es aber ... und sie schaffen es aus eigenem Antrieb und nicht oder nur bedingt, weil die Ausbildung die passenden Wissensformen zur Verfügung gestellt hätte. Ausbildung ist in bestimmter Hinsicht immer Idealisierung, sie zeigt nur an bestimmten Stellen, what works und auch an diesen Stellen kann nicht genau antizipiert werden, was nach der Ausbildung den Alltag ausmacht. Der Praxisbezug von Lehrveranstaltungen ist daher immer eine Generalisierung, die nicht auf den Fall eingestellt werden kann, der hinterher dann tatsächlich eintritt. Daher ist zu vermuten, dass der Aufbau professioneller Kompetenz von Lehrkräften wesentlich in den Berufssituationen geschieht und nur begrenzt von der Ausbildung beeinflusst werden kann.“ (OELKERS 2007, 6) Deutlich klingen hier Gedanken an, die bereits bei KANT und HERBART rezipiert wurden. Rollenmuster, so OELKERS, lerne man bei denen, die es am besten können. Die Methode der Meisterlehre sei in der beruflichen Qualifizierung längst wieder üblich und werde dort mit Erfolg praktiziert. Lediglich die Bezeichnung habe sich geändert: Man nenne das heute „best practice“. OELKERS plädiert für eine praktisch orientierte Ausbildung, und zwar bereits im Studium. Er bedauert, dass die pädagogische Meisterlehre in Deutschland zugunsten der wissenschaftlichen Lehrerbildung erfolgreich diskreditiert worden sei.

Die Forderung nach einer praxisorientierten, an der Meisterlehre sich ausrichtenden Lehrerbildung erscheint sinnvoll. Sie entbindet jedoch nicht von der vorherigen theoretischen Klärung der Frage, an welchen Kriterien man die beste Praxis misst. Welche Merkmale kennzeichnen einen guten Unterricht und wie verhält sich ein guter Lehrer? Wer stellt das fest und entscheidet über Kriterien und Personen? Solche theoretischen Fragen wären im Vorfeld der Umsetzung der pädagogischen Meisterlehre zu klären.

Aber kann und sollte man dieser Forderung entsprechend die angehenden Lehrer sofort und von Beginn an in die Klassenräume schicken? Sicherlich richtig ist an den Überlegungen von FREINET und OELKERS die implizite Forderung einer Orientierung theoretischer Erkenntnisse an praktischen Erfordernissen. Aber reicht es aus, die Ausbildung der Novizen den besten Praktikern beziehungsweise der „bildenden Kraft der harten Wirklichkeit“ zu überlassen?

4.3 Zur Bedeutung der Theorie in der Lehrerbildung

In der heutigen Unterrichtskultur ist ein Mangel an theoretischer Reflektion oftmals ein größeres Problem als es einem in der Debatte um eine zu theoretisch ausgerichtete Lehrerbildung erscheint. ADORNO sprach von einer „Feindschaft gegen Theorie im Geist der Zeit“, von ihrem keineswegs zufälligen Absterben und von ihrer Ächtung durch die Ungeduld, welche die Welt verändern will, ohne sie zu interpretieren. Solche Theoriefeindschaft, so ADORNO, werde zur Schwäche der Praxis (vgl. ADORNO 1986, 766). Diese kritische Zeitdiagnostik hat im letzten halben Jahrhundert auch für die Lehrerbildung an Relevanz eher

zu- als abgenommen. Die heutige Theoriefeindschaft in der Lehrerbildung lässt sich allerdings kaum an zu wenig theoretischem Input festmachen; vielmehr fehlt der theoretischen Ausbildung oft der erkennbare „rote Faden“. Die Zusammenhänge zwischen den theoretischen Lehrveranstaltungen und zwischen diesen und der Praxis sind den Studierenden häufig nicht einsichtig. Auch hier gilt, dass das beziehungslose Nach- und Nebeneinander der Veranstaltungen die angehenden Lehrkräfte wohl eher verwirrt und sie für die Unterrichtspraxis lähmt. Als Konsequenz dieser theoretischen Verwirrung fehlt den Referendarinnen und Referendaren dann bei der Unterrichtsplanung und Durchführung häufig ein fachliches und fachdidaktisches Grundgerüst. Insbesondere die fachdidaktischen Kernfragen werden zu wenig oder zu unstrukturiert reflektiert. Eine mangelhafte fachtheoretische Basis führt dann in der Unterrichtspraxis häufig zu einem Feuerwerk an methodischem Aktionismus, der keine andere Zielsetzung als die reine Schüleraktivität erkennen lässt und sich auf konstruktivistische Begründungsmuster zurückzieht. Berufliche Bildung macht allerdings wenig Sinn, wenn sie sich nicht gründlich der theoretischen Fragestellungen widmet, welche Kompetenzen man an Lernende/Auszubildende weitergeben will.

HERBART hatte das Verhältnis von Praxis und Theorie in der Heranbildung angehender Lehrer folgendermaßen zusammengefasst: „Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt, - und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte.“ (HERBART 1913, Bd. 1, 124) Dieses Fazit räumt der Theorie einen Vorrang ein. Sie habe der Praxis voranzugehen, weil die Praxis ohne die Theorie unreflektiert bleibe. Allerdings muss HERBARTs Hinweis, dass im Handeln die Kunst nur derjenige erlernt, der sie vorher theoretisch durchdacht hat, im Hinblick auf die Professionalisierungsbiografie angehender Lehrer insofern konkretisiert werden, dass das Handeln und das Durchdenken immer auch in einem zeitlich angemessenen Zusammenhang stattfindet. Man sollte Lehrer/-innen nicht fernab der Praxis theoretisch ausbilden und in einem zu großen zeitlichen und räumlichen Abstand eine praktische Schulung anschließen. Jeder noch so versierte Theoretiker würde hier in der Praxis scheitern, weil ihm die Routine - der Takt (HERBART) bzw. die Urteilskraft (KANT) - fehlt.

Durch eine mangelnde Vernetzung der Ausbildungsinhalte untereinander und mit der Berufspraxis entsteht häufig das, was die Pädagogische Psychologie als „träges Wissen“ bezeichnet (vgl. WAHL 2006). Die Theorie bringt den angehenden Lehrkräften häufig Wissen und Urteil in den Kopf, ehe sie die Berufswirklichkeit überhaupt gesehen und kennengelernt haben. Kritik an der Erzeugung von trägem Wissen in der Lehrerbildung durch eine mangelhafte Rückbindung an die berufliche Praxis sollte nicht als Verherrlichung der Praxis missverstanden werden; eine Praxis ohne theoretische Reflexion ist letztlich ebenso kritisch zu beurteilen wie theoretische Überlegungen, denen eine Anbindung an die Alltagspraxis nicht anzumerken ist. Der Forderung von TERHART, dass ein solides systematisch, methodisch und wissenschaftsgestütztes Wissen in den und über die Unterrichtsfächer eine *conditio sine qua non* sei, ist selbstverständlich zuzustimmen (vgl. TERHART 2002, 31). Aber dem in

der fachwissenschaftlichen Ausbildung vermittelten Wissen darf nicht der Bezug zur Fachdidaktik und zur Unterrichtspraxis fehlen. Es nützt dem angehenden Lehrer nur wenig, sich mit abstrakten fachwissenschaftlichen Fragestellungen auseinander zu setzen, wenn nicht zugleich parallel die fachdidaktische Problematik geklärt wird, *was* die Schülerinnen und Schüler von diesem Wissen *warum* erlernen sollten. In der universitären Lehrerbildung sind eine enge Zusammenarbeit und Abstimmung zwischen den Fachwissenschaften und der Fachdidaktik und eine Verknüpfung beider mit der Unterrichtspraxis erforderlich. Manchem Fachwissenschaftler scheint es schwer vorstellbar zu sein, ob und wie seine Erkenntnisse an den Erfahrungshorizont von Schülerinnen und Schüler anknüpfen könnten und wie diese Erkenntnisse didaktisch zu reduzieren sind. Diese Wissenschaftler folgen einem gesamtgesellschaftlichen Trend: Sie gehören einer Expertenkultur an, die sich von den Zusammenhängen kommunikativen Alltagshandelns immer stärker abspalten (vgl. HABERMAS 1999, 488). Würden sie sich mit den Problemstellungen beruflichen Alltagshandelns angehender Lehrerinnen und Lehrer stärker auseinander setzen, würden sie ihre Lehrveranstaltungen vermutlich inhaltlich auch anders ausrichten.

Gibt man dem Lernsubjekt nicht die Gelegenheit zur subjektiven Auseinandersetzung mit dem Gelernten, so erzeugt man lediglich träges, nicht handlungsrelevantes Wissen. WAHL hat deshalb für den Wechsel zwischen Phasen der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens und Phasen der subjektiven Aneignung den Begriff des „Sandwich-Prinzips“ geprägt (vgl. WAHL 2006, 103 ff.). Damit ist gemeint, dass sich im Verlauf der Professionalisierung Phasen der Informationsvermittlung und Phasen der aktiven, praktischen, subjektiven Verarbeitung ständig abwechseln sollten. Für die Qualität der Lehrerbildung ist dem Sandwich-Prinzip folgend weniger ausschlaggebend, wie viele Praxisphasen von welcher Länge in die jeweilige Ausbildungsphase integriert wurden, sondern wie Praxisphasen curricular mit den theoretischen Inhalten verknüpft bzw. umgekehrt, wie solche Inhalte auf die Praxis ausgerichtet sind.

Häufig hört man von angehenden Lehrkräften die Klage, dass in ihrer Ausbildung die von den Dozenten selbst entwickelten und vorgetragenen Grundsätze und Modelle der Förderung von reflektierter beruflicher Handlungskompetenz zu wenig Anwendung finden. Es wäre deshalb – auch zur Vermeidung von Übergangsschwierigkeiten - sinnvoll, wenn man in allen Phasen der Lehrerbildung Theorie und Praxis durch entsprechend Methoden vermittelt. Hierzu gehören insbesondere solche Methoden, die an Berufssituationen, Fallbeispielen, praktischen Problemen, aber auch an den Lebenssituationen der Subjekte anknüpfen. Besonders geeignet sind deshalb Konzepte, die unter den Schlagworten Situationsansatz, Fall- und Phänomenorientierung, Problemlösestrategien, Handlungsorientierung, Projektorganisation oder biographisch-reflexiver Ansatz bekannt sind (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 2004, 5). Bei der Anwendung dieser Methoden sollten sich die Ausbilder soweit wie möglich folgenden Kriterien einer handlungsorientierten Lehrerqualifizierung stellen:

- Machen die Veranstaltungen die subjektiven Interessen der angehenden Lehrkräfte zum Bezugspunkt ihrer Arbeit?

- Ermuntern sie die angehenden Lehrkräfte zum selbständigen Handeln im Berufsfeld?
- Treiben Sie die Öffnung der Universität gegenüber dem späteren Betätigungsfeld der angehenden Lehrkräfte voran?
- Bringen sie Denken und Handeln in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander?
- Können die Lehrpersonen jederzeit ihre Seminarinhalte aus konkreten Handlungssituationen im späteren Betätigungsfeld der angehenden Lehrkräfte heraus begründen/rechtfertigen?
- Machen die Lehrveranstaltungen die angehenden Lehrkräfte mit Handlungsstrategien im späteren Betätigungsfeld vertraut?
- Fördern die Lehrveranstaltungen in besonderer Weise die Selbständigkeit der angehenden Lehrkräfte im Hinblick auf die Bewältigung anstehender Probleme, Konflikte und Entscheidungsprozesse?

Es besteht kein Zweifel, dass erst solche Theorien, die ganzheitlich handelnd erschlossen werden, wirksam die Handlungsfähigkeit der Menschen erweitern. Das sollte auch bei der Lehrerbildung stärker berücksichtigt werden.

5 Fazit

Die Analyse ergab, dass die Aufteilung des Professionalisierungsprozesses angehender Lehrer in unterschiedliche Phasen sowie die Entstehung von Übergängen und Übergangsproblemen im Verlauf der Lehrerbildung eher institutionellen als sachlich begründeten Ursachen geschuldet ist. Das Ideal wäre, dass die Subjekte keine Zäsur im Professionalisierungsprozess erfahren müssen und dass jede Qualifizierungsstufe unmerklich in die nächsthöhere und letztlich zum Experten führt. Die Forderung nach einem idealen Konzept für die Lehrerbildung müsste also lauten: „Übergänge sollte es nicht geben.“ Erstrebenswert wäre ein an Kontinuität ausgerichtetes Artikulationsschema für die Ausbildung angehender Lehrkräfte.

Praxis und Theorie sollten dabei einander immer wieder ergänzen. Wissenschaftliche Erkenntnis- und Theoriebildung ist immer auf Praxis verwiesen und Praxis wird durch Theorie verändert. Theorie stellt den Nährboden dar für eine fruchtbare Veränderung der Praxis. Theorie und Praxis stehen deshalb immer in einem aufeinander bezogenen Wechselverhältnis, das schon Johann Wolfgang GOETHE in seinem „Wilhelm Meister“ treffend beschrieb: „Denken und Tun, Tun und Denken, das ist die Summe aller Weisheit, von jeher anerkannt, von jeher geübt, nicht eingesehen von einem jeden. Beides muss wie Aus- und Einatmen sich im Leben ewig fort hin und wieder bewegen, wie Frage und Antwort sollte eins ohne das andere nicht stattfinden. Wer sich zum Gesetz macht, ... , das Tun am Denken, das Denken am Tun zu prüfen, der kann nicht irren, und irrt er, so wird er sich bald auf den rechten Weg zurückfinden.“ (GOETHE 1982, 267) Übergangsprobleme wird es immer dann geben, wenn man diese alte Weisheit in der curricularen Gestaltung und im Ablauf der Lehrerbildung missachtet.

Literatur

ADORNO, T. W. (1986): Marginalien zu Theorie und Praxis. In: Gesammelte Schriften Bd. 10.2, Frankfurt/M.

ARISTOTELES (1907): Metaphysik. Ins Deutsche übertragen von Adolf Lasson. Jena.

BAUMERT, J./ KUNTER, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, H. 4, 469-520.

BLÖMEKE, S./ PETER, R./ TULODZIECKI, G. et al. (2004): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.

BUNDESARBEITSKREIS DER SEMINAR- UND FACHLEITER/INNEN (Hrsg.) (2005): Gestaltung von Praxisphasen. Seminar – Lehrerbildung und Schule, 11. Jg., H. 3.

CLOER, E./ KLIKA, D./ KUNERT, H. (2000): Welche Lehrer braucht das Land – Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim und München.

DIESTERWEG, F. A. W. (1849): Zur Lehrerbildung. In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht. Essen, 281-324.

DREYFUS, H. L./ DREYFUS, S.E. (1987): Künstliche Intelligenz – Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbeck bei Hamburg.

GOETHE, J. W. v. (1982): Wilhelm Meisters Wanderjahre oder Die Entsagenden – Frankfurt/M.

HELMKE, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber.

JÜRGENS, B. (2006): Kompetente Lehrer ausbilden – Vernetzung von Universität und Schule in der Lehreraus- und -weiterbildung. Aachen.

KANT, I. (1977): Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. In: Werke in zwölf Bänden. Band 11. Frankfurt/M., 127-130.

KATZENBACH, D. (1999): „Die schlimmste Zeit meines Lebens – Das Leiden am Referendariat: Wie kann Supervision helfen?“ In: Pädagogik, 51, H.10, 49-53.

KIERSCH, J./ PASCHEN, H. (2001): Alternative Konzepte für die Lehrerbildung. Bd. 2.: Akzente. Bad Heilbrunn/Obb.

KLIPPERT, H. (2004): Lehrerbildung – Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen. Weinheim und Basel.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.

MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT; WEITERBILDUNG; FORSCHUNG UND KULTUR RHEINLAND-PFALZ (2002): Entwurf eines Reformkonzeptes für die Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz. Mainz.

Online: http://www.ggg-nrw.de/LAB/RLP.LB_lang.pdf (23-02-2011).

NRW-Lehrerausbildungsgesetz (2009): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) Vom 12. Mai 2009(GV. NRW. S. 308).

Online:

http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/LABG_Fassung_12_05_2009.pdf (25-04-2011).

OELKERS, J. (2007): Kompetenz und Professionalität: Neue Wege in der Lehrerbildung. Vortrag im Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (GHS) Lörrach am 6. März 2007. Online: http://www.ife.uzh.ch/index.php?treenode_id=240 (02-12-2010).

OSER, F./ OELKERS, J. (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Chur/Zürich.

REINHARD, S. (2009): Gelingende Lehrerbildung – Professionstheorie und Fachdidaktik, Erfahrungen und Konsequenzen. In: Journal of Social Science Education, H. 2, 23-31.

RUMPF, H. (2002): Verdorrnde Wurzeln – Erinnerung an die lebensweltliche Mitgift des Lehren und Lernens. In: ZENTRUM FÜR SCHULFORSCHUNG UND FRAGEN DER LEHRERBILDUNG HALLE (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen, 53-59.

SCHLEIERMACHER, F. D. (2000): Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen von 1826). In: DERS. Texte zur Pädagogik, Hrsg v. Winkler und Brachmann, Bd. II, Frankfurt/M.

TENORTH, H.-E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 4, 580-597.

VOGEL, T./ MEYER-MENK, J. (1999): Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der universitären Lehrerausbildung für berufliche Schulen. Berufsbildung - Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Seelze, H. 58, 36-38.

VOIGT, W. (1975): Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. München.

WAHL, D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 2. Aufl., Bad Heilbrunn.

WEYLAND, U. (2010): Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung. Paderborn.

ZENTRUM FÜR SCHULFORSCHUNG UND FRAGEN DER LEHRERBILDUNG HALLE (2002): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen.

Zitieren dieses Beitrages

VOGEL, T. (2011): Zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung als Übergangsproblem. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 14*, hrsg. v. DIEHL, T./ KRÜGER, J./ VOGEL, T., 1-14, Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws14/vogel_ws14-ht2011.pdf (26-09-2011).

Der Autor:



Prof. Dr. habil. THOMAS VOGEL

Professur für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Schulpädagogik/Berufspädagogik, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Keplerstr. 87, 69120 Heidelberg

E-mail: t.vogel@ph-heidelberg.de

Homepage: <http://www.lernenundberuf.de>