

*Distanz und Einlassung.
Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer
„Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung.*

In: Erziehungswissenschaft 23 (43), S. 33 – 45.

Distanz und Einlassung

Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung

Georg Hans Neuweg

1 Das Integrationssyndrom

Was im Folgenden als Integrationssyndrom bezeichnet wird, kennzeichnet die lehrerbildungsdidaktische Debatte seit ihren Anfängen. Bereits in Trapps Antrittsvorlesung aus dem Jahre 1779 werden seine Kernmerkmale sichtbar: die Überzeugung, Wissen sei Gelingensbedingung für Handeln, die Hoffnung auf Praxisinnovation dadurch, „dass die Einsichten der Erziehungsverbesserer allgemein bekannt und ihre Vorschriften befolgt werden“, ausgeprägte Skepsis gegenüber einem als unprofessionell betrachteten Erfahrungswissen, weil Erziehung eine „besondere Kunst“ und keine Nebensache sei, „die jeder Ungeweihter nach Gutdünken so oder anders machen könne“, und schließlich die Sorge, bloße Theorie ohne Übung könne „eine Menge pädagogischer Schwätzer“ hervorbringen (Trapp 1779/1977, passim).

Auch wenn Trapps eher naive Modellierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses subtileren und vielfältigeren Vorstellungen gewichen ist: Die Denkfigur „Können als Wissensanwendung“ und die Forderung nach einer „Integration“ von Theorie und Praxis leben immer wieder neu auf. In jüngerer Zeit wurde das Integrationskonzept vor allem von Fritz Oser engagiert vertreten, der Brüche zwischen Wissen und Handeln als Versagenssymptom einer Lehrerbildung interpretiert, die sich nicht hinreichend um die Verschränkung von Wissensvermittlung, Übung und Anwendung in der Praxis bemüht (vgl. Oser 1997, 2001, 2002). Zielbild ist dabei die Lehrperson, die anwenden kann, was sie weiß, und zu begründen vermag, was sie tut. Der Aufbau von Wissen, das nicht unmittelbar handlungsrelevant wird (in diesem Denkraum: „träges Wissen“), und der Vollzug eines Könnens, dem keine Begründungsleistungen im Rückgriff auf Wissen korrespondieren (in diesem Denkraum: „blinde Routine“), gelten dagegen als Betriebsunfälle einer Ausbildung, die am Anspruch der Herstellung einer Kongruenz von Wissen und Können gescheitert ist.

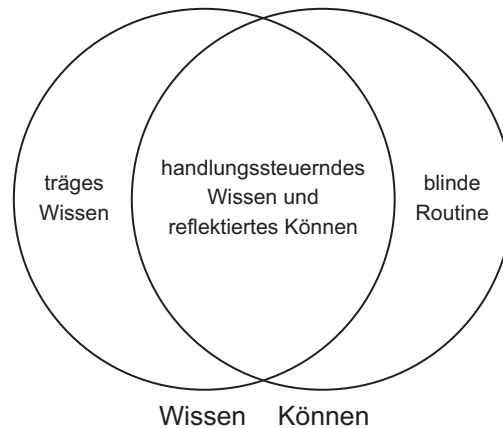


Abb. 1: Wissen und Können in Integrationskonzepten

Möglich und sinnvoll erscheint der Paarlauf von Wissen und Können vor dem Hintergrund spezifischer Vorstellungen sowohl von der Natur menschlichen Handelns als auch vom Charakter professionellen Wissens:

- Handeln wird aufgefasst als Doppelakt von Denken und Tun. Seine Qualität ist einem parallelen inneren Handlungsstrom geschuldet, der aus mentalen Prozessen (Ziele bilden, denken, planen, entscheiden, Selbstbefehle aussprechen und dergleichen) besteht. Auch Wissen und Können treten im Tandem auf, weil erst das Erinnern von Wissen die inneren Selbstbefehle zu informierten, professionellen Selbstbefehlen macht.
- Wissen wiederum wird als etwas aufgefasst, das entweder schon im Format einer Regel existiert oder doch ohne allzu großen Aufwand und gegebenenfalls nach hinreichender Übung in einen situationsangemessenen Selbstbefehl überführt werden kann.

2 Korrolarien des Integrationssyndroms

Die Verdinglichung des Könnens zur mentalen „Substanz“

Die vielleicht folgenreichste Begleiterscheinung des beschriebenen Syndroms ist die Annahme, Kompetenz sei sinnvoll als eine Art mentaler Substanz hinter dem beobachtbaren Tun aufzufassen. Sie macht Handeln zum bloßen Anhängsel eines im Prinzip bestimmbar und vermittelbaren Wissens, lenkt vom eigentlich relevanten Phänomen pädagogischer Könnerschaft

ab und liefert, so wird sich zeigen, die Lehrerbildungsdidaktik einem kognitionspsychologischen Diskurs aus, von dem her weder der bildungstheoretische Wert eines Studiums bestimmbar ist noch auch brauchbare Modellierungen des Lernens an der Erfahrung und am Modell des Meisters zu gewinnen sind.

Obwohl sich Lehrerbildner letztlich für das im Klassenzimmer verausgabte Können von Lehrkräften und nicht für deren Gedächtnisinhalte interessieren, obwohl der methodologische Status kognitionspsychologischer Konstrukte sehr umstritten (vgl. z. B. Herrmann 1982, Oberauer 1993, Ickler 1994, Neuweg 2000) und dies auch im Lehrerbildungsdiskurs längst bekannt ist (vgl. z. B. den bei Bromme 1992 bereits erreichten Reflexionsstand, hinter den die aktuelle Diskussion zurückzufallen droht), übernehmen Erziehungswissenschaftler aus der Kognitionspsychologie bereitwillig die Annahme, Wissen sei „Ursache“ des Handelns, ohne zu fragen, was genau dabei mit „Wissen“ und was genau dabei mit „Ursache“ gemeint sein könnte. Wie ist dies erklärbar?

Anders als die Konzepte „Lehrerpersönlichkeit“ und „Erfahrung“ verheißt das Konzept des „Lehrerwissens“ die Didaktisierbarkeit des Prozesses der Lehrerwerdung; am Horizont zeichnet sich gar ein „Professionsgenerierungs-Ansatz“ ab (Oser 2004, 193). Offenbar weil Wissen so gut vermittelbar ist, kommt es zu Angleichungen des didaktisch so sperrigen Könnens an das didaktisch so willfähige Wissen. Was auch immer Könner wo auch immer gelernt haben – in der formalen Ausbildung, in der Kindheit und Schulzeit, in der eigenen Unterrichtspraxis –, man neigt dazu, es „Wissen“ zu nennen und davon auszugehen, dass es „herangezogen“ wird, um zu handeln.

Plausibel wird diese Konzentration auf das Wissen freilich erst, nachdem man das Theorie-Praxis-Problem durch einen mehrdeutigen Wissensbegriff (vgl. dazu ausführlich Neuweg 2011) semantisch entschärft hat, der mit der alltagssprachlichen Bedeutung des Wortes „Wissen“ kaum mehr etwas gemein hat. Wenn Wissen zum Beispiel „zu einem erheblichen Teil als prozedurales Wissen (Routinen, Fertigkeiten, Können) angesehen“ (Weinert, Schrader & Helmke 1990, 188), „prozedurales Wissen“ als „besonders handlungsrelevant“ erkannt (Blömeke, Felbrich & Müller 2008, 174) oder behauptet wird, dass sich „praktisches Wissen“ als Können manifestiert (Baumert & Kunter 2006, 483), dann verschwindet der Wissen-Können-Bruch nur deshalb, weil das Wissen schon zum Können umdefiniert worden ist.

Die Neigung, Können dem Wissen anzugleichen, geht so weit, dass selbst die Kreativität, mit der handlungskompetente Menschen auf Situationen reagieren und Wissen in situ gleichsam erzeugen statt anwenden, als Wissen missverstanden wird. In den letzten Jahren hat beispielsweise das fachdidaktische Können besondere Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Be-

merkenswerterweise wird es in aller Regel im Anschluss an Shulman (1986) als „pedagogical content knowledge“ (PCK), als fachdidaktisches „Wissen“, bezeichnet. Suggestiert wird damit die Existenz einer eigenen Wissensbasis, die die Lehrkraft aus dem Fachwissen und dem allgemeinpädagogischen „Wissen“ erzeugt und im Klassenzimmer dann anwendet – und, das ist die Pointe, die gegebenenfalls auch wissensförmig in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen vermittelt werden kann. Aber nicht von ungefähr setzt Gess-Newsome (1999) der Modellvorstellung, PCK sei ein eigenständiges Wissen („transformative model“), die Annahme entgegen, Fachwissen und pädagogisches Wissen würden erst im Unterricht kontextsensibel zu fachdidaktischem Können integriert („integrative model“). Das Instruktionsverhalten erfahrener Lehrkräfte ist flexibel und nur begrenzt vorhersehbar, weil sie nicht einfach tun, was sie „wissen“, sondern weil sie auf die Logik des Lehrstoffes, die Fähigkeiten der Schüler, ihre Lehrziele und die gegebenen Kontextbedingungen reagieren. Kurzum: Fachdidaktisches „Wissen“ ist in der Regel wohl eher fachdidaktisches Denken und bei erfahrenen Kräften schlicht fachdidaktisches Handeln. Selbst die Kant'sche Urteilskraft, Herbarts pädagogischer Takt, ein zwischen der Abstraktheit der Regel und der Konkretheit der Situation vermittelndes Können, im Grunde die Fähigkeit, neues, lokales Wissen zu generieren, gerinnt übrigens bei Shulman (1986) sprachlich zu „Wissen“ („strategic knowledge“).

Die Zerlegung der „Substanz“ in Kompetenz- und Wissensatome

Sobald Können auf eine mentale Substanz zurückgeführt ist, entsteht die Frage nach der Struktur dieser Substanz. Eine Suche nach Kompetenz- und Wissensatomen beginnt. Suchen lässt sich „im Kopf“ der Lehrkraft: Man differenziert dann zum Beispiel zwischen Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und allgemeinpädagogischem Wissen mit je vielfältigen Untergliederungen, so als ob es für dieses und für jenes jeweils Spezialneuronen gäbe – oder aber man sucht „im Tun“. Mit der zweiten Strategie gelangt Oser zu 88 Standards, von denen jeder durch eine Kombination von Theorie, Übung und Praxis erworben werden soll (zum Folgenden vgl. ausführlicher Neuweg, im Druck). Aber gibt es 88 einzelne Könnendispositionen, denen 88 abgrenzbare Wissensbestände korrespondieren, die in diesem Können verausgabt werden? Hat ein Lehrer, der Hausaufgaben aufzutragen weiß, eine Hausaufgabenerteilungskompetenz, die psychologisch sinnvoll als nur situationsklassenbezogenes Fähigkeitsbündel aufzufassen wäre, und gibt es eine spezifische „Hausaufgabentheorie“, aus der diese Fähigkeit „generiert“ werden kann? Standards beziehen sich auf Situationen, Können aber bezieht sich auf Personen. Der Unterschied ist wichtig, weil sich in Standards in hohem Maße

das Professionstypische niederschlagen mag, in den bewältigungskritischen Kompetenzen sich aber die volle Breite personaler Ressourcen niederschlägt.

Der Aufbau von Monopol- und Machbarkeitsfiktionen

Per definitionem kein Standard soll gegeben sein, „insofern ein Laie ohne jegliche Voraussetzung das Gleiche in gleich guter Weise tun kann wie ein Professioneller“ (Oser 1997, 27f.). Diese Setzung tut dem professionellen Selbstbewusstsein zweifellos gut. Aber dass auch „Laien“ Gruppen führen, Menschen begeistern, Sachverhalte präzise erläutern oder Verhaltensnormen begründen und so kommunizieren können, dass wenig Reaktanz entsteht (vgl. das Beispiel bei Oser 2007, 103), macht solche Fähigkeiten für Lehrkräfte nicht unwichtiger. Und auch die These, über Standards ließe sich Profession „generieren“ (Oser 2001, 79f., 2004, 193f.), ist Ausdruck einer bloßen Setzung, die die Bedeutung stabiler Persönlichkeitsmerkmale für die kompetente Ausübung des Lehrerberufes ebenso unterschätzt wie die Komplexität der wesentlich auch informellen Lernprozesse, die für die Kompetenzgenese kritisch sind. Mayr (2006, 161) macht deutlich, wie eng Monopol- und Machbarkeitsfiktion zusammenhängen: „Das informelle Lernen vor und außerhalb der Lehrerbildung und erst recht die Rolle von (in relevantem Maß genetisch bestimmten) Persönlichkeitsmerkmalen im Sinne von Temperamentsfaktoren und das in seiner Entstehungsgeschichte und Wirkungsweise schwer fassbare implizite Wissen werden als Gegensätze zum professionellen Handeln gesehen [...]. Die Dignität der Kompetenz scheint davon abhängig gemacht zu werden, dass diese in nachvollziehbarer Weise im Zuge einer systematischen Anstrengung von Lehrenden und Lernenden ‚generiert‘ und der Erfolg ‚garantiert‘ wird [...]. Die so professionalisierte Lehrperson kann dann eine Dienstleistung anbieten, für die sie eine Monopolstellung innehat; kein ‚Laie‘ kann sie ihr streitig machen.“

3 Differenz statt Integration: Lehrerkönnen im *tacit knowing view*

Heinz-Elmar Tenorth (2006) hat recht: Man versteht das Gelingen von – zum Beispiel: medizinischer, juristischer oder pädagogischer – Praxis nicht, wenn man sie vom Wissen her denkt. Es mag sein, dass selbst der Begriff des impliziten Wissens verfänglich ist. Tenorth jedenfalls rät, mit der Wissensanalogie radikal zu brechen und von „professionellen Schemata“ zu sprechen, um die Grundlage zu benennen, aus der Könnern ihre immer neuen Performanzen schöpfen.

Deutlicher noch stellt das Konzept der „Könnerschaft“ die Opposition zum Informationsverarbeitungsansatz in der Kognitionspsychologie heraus und ankert stattdessen im metatheoretischen Rahmen des *tacit knowing view* (vgl. Neuweg 2004, 2005b). Metatheoretisch ist er, weil er zunächst daran erinnert, wie kognitionspsychologische Objekttheorien zu lesen sind und wie nicht: Was Psychologen, die Verhalten erklären und vorhersagen wollen, zu theoretischen Zwecken einführen, darf nicht in reale Entitäten „im Kopf“ von Könnern umgedeutet werden, die man unabhängig vom Können selbst als etwas Zusätzliches, irgendwie Ursächliches studieren könnte („Kategorienfehler der dritten Person“, vgl. Neuweg 2004, 90ff.). Wer von „Schemata“, von „prozeduralem Wissen“, von „implizitem Wissen“ und dergleichen spricht, spricht immer noch vom Können selbst.

Ob eine Person etwas kann, zeigt sich zwar in der Regel nicht aufgrund einer einzelnen Verhaltensbeobachtung. *Insofern* sind Kompetenz und Performanz voneinander zu unterscheiden. Kompetenz ist aber nichts, wonach man anderswo als im praktischen Tun suchen könnte, insbesondere auch nicht Anhängsel einer Wissensbasis. Dass eine Lehrkraft beispielsweise eine Klasse zu führen „weiß“, bedeutet schlicht, dass sie sie führen kann.

Die Zuschreibung einer Könnendisposition kann auch wissensförmig erfolgen, etwa in der Form: Lehrer Huber verhält sich in Übereinstimmung mit Kounins Prinzipien der Klassenführung, also so, *als ob* er um diese Prinzipien wisse. Dieses Wissen ist aber nicht notwendig auch das Wissen des Lehrers, nicht sein im Handeln angewandter Gedächtnisbesitz, sondern das Wissen des Beobachters, der die Logik des Handelns von außen rekonstruiert (vgl. dazu die scharfsinnige Analyse von Bromme 1992, 128ff.).

Das Beispiel zeigt zugleich: Können aus der psychologischen Geiselhaft des Wissens zu befreien, heißt nicht, professionelle Standards aufzugeben. Selbstverständlich bleiben Professionalitätszuschreibungen daran gebunden, dass einer sich *in Übereinstimmung mit* dem verhält, was wir wissen. Ob und in welchem Maße eine solche Handlungskompetenz auf explizitem Wissen gründet und vor allem durch dessen Vermittlung angebahnt werden kann, ist aber eine ganz andere und extrem differenziert zu beantwortende Frage.

Was genau ist zu gewinnen, wenn Könnerschaft und nicht „Wissen“ zum zentralen Bezugspunkt der Forschung zum Lehrerberuf und der lehrerbildungsdidaktischen Diskussion wird?

(1) Die in der kognitiven Psychologie verwendeten Konzepte als theoretische Instrumente und nicht als Deskriptionen einer realen mentalen Welt zu verstehen, ist wichtig, weil psychologische Denkstile didaktische Denkstile prägen. Wer „prozedurales Wissen“ für etwas hält, das die erste Person „im Kopf“ hat, wird nicht nur vermuten, man könne die „Wissensbasis“ der Könnerschaft aus den Köpfen holen, explizieren und als Wissen darstellen, son-

dem auch versucht sein zu behaupten, alles oder doch das meiste didaktisch angeleitete Lernen solle sich als Vermittlung deklarativen Wissens und anschließende „Prozeduralisierung“ (Anderson 1983) darstellen, bei der das Explizite in das Unbewusste „herabsinkt“, seinem Wesen nach aber irgendwie immer noch Wissen bleibt. Selbst wo Lernen sich so vollzieht – und es vollzieht sich keineswegs immer so –, ist die qualitative Neuorganisation des Gewussten und Gekonnten durch eine solche Verdichtungs- und Absinkensmetaphorik vermutlich äußerst unzureichend beschrieben (vgl. auch dazu eindrucksvoll schon Bromme 1992).

(2) Der Blick für die mehrfach gebrochenen Beziehungen zwischen den von Ryle (1949) sogenannten „Handlungen höherer Ordnung“ (das sind solche, die auf andere Handlungen bezogen sind, also zum Beispiel präaktionale Selbstinstruktion oder postaktionale Reflexion) und dem praktischen Können wird geschärft. Man rechnet systematisch damit, dass Verbalisierungsexperten nicht einfach anwenden können, was sie wissen, und dass Handlungsexperten die „Wissensbasis“ ihres Handelns nicht einfach verbalisieren können. Es hat seine eigene Faszination, Lehrerbildner zu beobachten, die im Seminarräum oder auf Kongressen zeigen, dass sie die Praxis, die sie predigen, selbst nicht beherrschen. Wissen scheint also keine hinreichende Bedingung für Können zu sein. Ist es überhaupt immer notwendige Bedingung?

Dass das fachdidaktische Können von Hauptfachmathematikern an jenes fachdidaktisch ausgebildeter Mathematiklehrkräfte heranreicht (vgl. Krauss, Baumert & Blum 2008) oder dass Studienseminare sogenannten Quereinsteigern eine gegenüber grundständig ausgebildeten Referendaren gleichwertige oder nur geringfügig schlechtere pädagogische und unterrichtspraktische Qualifikation attestieren (vgl. Bader & Schäfer 1995), verträgt sich schlecht mit der Vorstellung, man müsse zuerst etwas theoretisch wissen, um es hernach anwenden zu können. Gleiches gilt für den Befund Mayrs (2002), dass ausgewählte, sehr stabile Persönlichkeitsmerkmale Erfolg und Befinden im Lehrerberuf besser vorhersagen als die Intensität der Befassung mit den Oser-Standards in der Ausbildung.

(3) Psychologische Handlungstheorien neigen zu einer recht kruden Dichotomisierung von Verhaltensformen. Hier bloßes Verhalten, geistlos, bewusstlos, unflexibel, mechanisch; dort echtes Handeln, deliberativ, selbstinstruktiv, geplant. Mitten hindurch fallen Handlungsformen, die weder als Doppelakte von Denken und Tun noch als mechanisches Abarbeiten von Routinen aufgefasst werden können. Interessante Versuche ihrer Beschreibung finden wir zum Beispiel bei Volpert (2003), der von „intuitiv-improvisierendem Handeln“ spricht, bei Schön (1983), bei dem von „knowing-in-action“ die Rede ist, oder bei Csikszentmihalyi (1975), der mit dem Flow-Konzept auf die subjektiven Erlebnisqualitäten eines solchen Handelns abstellt. Csikszentmihalyi

halyis Studien eignen sich im Übrigen besonders gut dazu, intellektualistisch dominierte Vorstellungen von intelligentem Handeln zu irritieren. Einerseits nämlich ist das Handeln im „Flow“ alles andere als das Abarbeiten bloßer Automatismen. Andererseits fehlt ihm aber das Moment der Subjektverdoppelung; der Akteur ist gänzlich selbstvergessen und dennoch hochkonzentriert – freilich auf die Situation, nicht auf sich selbst.

(4) Die aus dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien bekannte und jüngst von Meyer wiederholte Einschätzung, dass Lehrer manchmal mehr könnten als sie wüssten, dies aber „kein wünschenswerter Zustand“ sei (Meyer 2011, 77), verkennt Phänomen und Konzept des impliziten Wissens. Es lässt sich zeigen, dass Wissen *notwendig* hinter kunstfertigem Können zurückbleibt (Neuweg 2005b, 564ff.). Lehrerbildner, die Können als Magd des Wissens ausgeben, formen bestenfalls Regelanwender, und wer Wissen und Können gar zur Deckung bringen will, formt schlechte Regelanwender noch dazu, weil er Fingerspitzengefühl, das „feine Verständnis der gegenwärtigen Lage“ (James 1908, 4f.), den pädagogischen Takt amputiert. Wissensförmige Handlungsregeln abstrahieren notwendig von den Besonderheiten der Situation und fangen ein zentrales Momentum menschlicher Könnerschaft daher nicht ein: die Subtilität ihres Situationsbezugs.

(5) Bourdieu (1992, 102f.) hat davor gewarnt, in den Hervorbringungen des „Habitus“ nach mehr Logik zu suchen, als sie aufweisen, denn: „Die Logik der Praktik besteht darin, nicht weiter als bis zu jenem Punkt logisch zu sein, ab dem die Logik nicht mehr praktisch wäre.“ Deshalb müsse die Arbeit des Kodifizierens einhergehen mit einer Theorie der Effekte des Kodifizierens. Worin bestehen diese Effekte? Möglicherweise kann Wissen dem Können vor allem dort hinderlich sein, wo man etwas nicht zu sehr können wollen darf. „Der Zwangsneurotiker“, meinte Frankl (1956, 97), „will alles ‚machen‘, mit Wissen und Willen, und dann sieht eben alles ‚gemacht‘ und ‚gewollt‘ aus, und nicht zügig, nicht flüssig.“

(6) Der Integrationsansatz mag Schluss machen mit der vielbeklagten Beliebtheit universitärer Lehre, hat aber einen hohen Preis. Viele bedeutsame Wissensmengen und -arten, die universitäre Lehre anzubieten hat, werden unsichtbar. Zum einen wird in der Konzentration auf Regeln mit unmittelbarem Handlungsbezug übersehen, dass Pädagogik in hohem Maße Aussagesysteme mit sehr mittelbarem oder ohne instrumentellen Bezug anbietet: Begriffe und Beziehungen zwischen Begriffen, Deutungssysteme und Problemmodelle, keineswegs nur nomologische oder technologische Aussagen. Zwischen solche „Theorien“ und die Praxis schieben sich intervenierende Variablen in Form von Wahrnehmungs- und Denkgewohnheiten, Überzeugungen, Einstellungen. Sie fungieren dann nicht als Regeln oder Rezepte, sondern als „Hintergrundwissen“ (Herrmann 1979) in Form von Auffas-

sungsmustern und Problemsensibilisierungen, die von rigiden Regeln und Techniken gerade im Gegenteil unabhängig machen und dabei helfen, Übersimplifizierungen zu vermeiden und neue Problemdimensionen zu sehen. Zum anderen: Die Einsicht in die phänomenologische und theoretische Problematik der Wendung vom „handlungsleitenden Wissen“ darf nicht dazu verleiten, auch die Konzepte des handlungsvorbereitenden, -rechtfertigenden und -korrigierenden Wissens aufzugeben, für die Wissenschaftswissen seine primäre Zuständigkeit anmelden darf und muss. Es wäre im Gegenteil im Auge zu behalten, dass auch intuitiv-improvisierendes Handeln in übergreifende Pläne eingebettet bleibt und wie jedes professionelle Handeln einer Begründungsverpflichtung unterliegt, die mindestens potenziell einlösbar sein muss. Weder Handlungsplanung noch Handlungsbegründung oder begründete Handlungskorrektur können aber auf Bestände expliziten Wissens verzichten.

Hintergrund-, Bildungs- und Reflexionswissen stellt kaum Lösungs-, wohl aber Problemmodelle bereit, die helfen, Wirklichkeit zu lesen und Fragen zu stellen. Eine erste Phase der Lehrerbildung, die dieses Wissen vermittelt, hat, wenn sie gut gemacht ist, „praktische Relevanz“ – nicht, weil dadurch unmittelbar „Anwendbares“ erworben würde, das hernach durch „Übung“ und „Praxis“ zur „Prozedur“ wird, sondern weil sich die Perspektiven verbreitern, in denen praktische Probleme ihre Rahmung erfahren, weil der Raum an Handlungsalternativen sich vergrößert, den man sieht, und weil das praktische Denken sich am Möglichen und nicht nur am Vorfindlichen zu orientieren lernt.

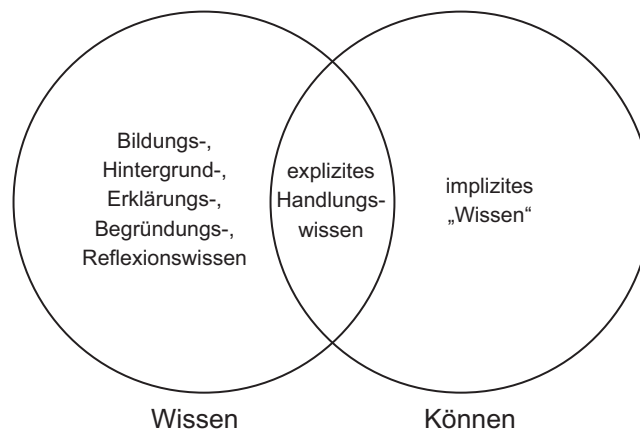


Abb. 2: Wissen und Können in Differenzkonzepten

4 Distanz und Einlassung als Gelingenbedingungen von Lehrerbildung

Nicht das Integrieren, sondern das Unterscheiden von Theorie und Praxis muss Lehrerbildung pflegen, wenn angehende Lehrkräfte lernen sollen, Wissenschaft und Könnerschaft auf Dauer in ausgehaltene Spannung zu setzen. Die Gleichzeitigkeit von Theorie und Praxis nämlich verkürzt Lernen zur intuitiv-praktischen *und* zur intellektuellen Seite hin. Zu erinnern ist daher immer wieder an die notwendige Ungleichzeitigkeit zweier für das Lernen von Lehrern unverzichtbarer Kulturen: einer Kultur der Distanz, wie sie nur in einem Studium realisierbar ist, das diesen Namen verdient, und einer Kultur der Einlassung auf Praxis, die ihrerseits nur so genannt werden kann, wenn sie nicht dauerreflexiv und damit verhalten bleibt (vgl. ausführlich Neuweg 2002, 2005a, 2010).

Das Distanzgebot gilt immer dort, wo es um die Aneignung und das tiefe Verstehen von Wissen sowie um die Ausformung eines forschenden Habitus geht. Vorausgesetzt sind sowohl für das Studium der später zu unterrichtenden Fächer als auch für die erziehungswissenschaftlichen Studien Muße sowie der Zugang zur Sache selbst, auch unabhängig von ihren praktischen Verzweckungen. Erst der Abschied von der Vorstellung, Wissen könne oder solle unmittelbar handlungsleitend sein, bringt die Tätigkeit des Studierens wieder als das in Stellung, was sie eigentlich ist: ein abständiges Betrachten, Sezieren und Verstehen, das am Maßstab des praktisch Nützlichen nicht abgetragen werden kann. Es geht um das Wecken von Neugierde, um den Aufbau von Wahrheitsliebe, um die Schulung präzisen Denkens, um die Grundlegung maximaler Skrupel gegenüber allen Versuchen, das Komplexe durch Meinung, Gewohnheit, unzulässige Verallgemeinerung, Unschärfe einfach zu machen. Auf diesem Fundament wissenschaftsförmiger Sozialisation muss später Fortbildung aufbauen können.

Der Preis für die Einhaltung des Distanzgebots wäre so hoch nicht. Denn die Versuche der Universitäten, ihre Lehrangebote inhaltlich und methodisch „praxisrelevant“ auszurichten, verkennen das Wesen des Erfahrungswissens. Man kann das Missverständnis, Könnerschaft sei ein irgendwie zum Laufen gebrachtes Wissenschaftswissen, wahlweise als Selbstüberschätzung der Universitäten oder aber als Unterschätzung der kunsthandwerklichen Komponente des Lehrerberufs interpretieren. In den schmalen Zeitgefäßen der Studienpläne und mit dafür nicht ausgebildeten Hochschullehrern lässt sich nicht üben, was zu üben wäre, damit es einigermaßen gekonnt wird, und schon gar nicht lassen sich professionelle Schemata aufbauen. Der Aufbau von Könnerschaft setzt Formen der Einlassung auf Praxis voraus, die universitär nicht simulierbar sind.

Sicherlich: Die Einsicht in die Differenz zwischen Wissen und Können wirkt ernüchternd hinsichtlich der Möglichkeiten, Lehrerkognitionen, Lehrerhandeln und damit Unterrichtspraxis durch wissenschaftsförmige Ausbildung unmittelbar zu beeinflussen. Parallel dazu kann aber Raum entstehen für Respekt vor der „Weisheit der Praxis“ (Shulman 2004) und mit ihm der Entschluss reifen, den Studentinnen und Studenten die Begegnung mit den differierenden Welten von Könnerschaft und Wissenschaft zuzumuten. Um eine Zumutung handelt es sich, weil in dieser Begegnung hier wie da ein Wagnis liegt, hier das Risiko des Denkens ohne die Begrenzung durch das sogenannte Praktische und dort das Risiko des Handelns ohne die Sicherheit des Wissens.

Literatur

- Anderson, John R. (1983): *The architecture of cognition*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Bader, Reinhard/Schäfer, Bettina (1995): Diplom-Ingenieure und Diplom-Kaufleute im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen. In: *Die berufsbildende Schule*, 47, 3, 87–92.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 4, 469–520.
- Blömeke, Sigrid/Felbrich, Anja/Müller, Christiane (2008): Messung des erziehungswissenschaftlichen Wissens angehender Lehrkräfte. In: Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Münster: Waxmann, 171–193.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die Kodifizierung. In: Ders. (Hrsg.): *Rede und Antwort*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 99–110.
- Bromme, Rainer (1992): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1975): *Beyond Boredom and Anxiety. The Experience of Play in Work and Games*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Frankl, Viktor (1956): *Theorie und Therapie der Neurosen*. Wien, Innsbruck: Urban & Schwarzenberg.
- Gess-Newsome, Julie (1999): Pedagogical Content Knowledge. An Introduction and Orientation. In: Gess-Newsome, Julie/Lederman, Norman G. (Hrsg.): *Examining Pedagogical Content Knowledge*. Dordrecht: Kluwer, 3–17.
- Herrmann, Theo (1979): *Psychologie als Problem. Herausforderungen der psychologischen Wissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herrmann, Theo (1982): Über begriffliche Schwächen kognitivistischer Kognitionstheorien: Begriffsinflation und Akteur-System-Kontamination. In: *Zeitschrift für Sprache & Kognition*, 1, 3–14.
- Ickler, Theodor (1994): Geborgter Reichtum – ehrliche Armut. Psychologische Sprache als semiotisches Problem zwischen Mentalismus und Behaviorismus. In: *Sprache & Kognition*, 13, 2, 103–112.

- James, William (1908): Psychologie und Erziehung. Ansprachen an Lehrer. 2., überarb. Aufl. Leipzig: Wilhelm Engelmann.
- Krauss, Stefan/Baumert, Jürgen/Blum, Werner (2008): Secondary mathematics teachers' pedagogical content knowledge and content knowledge: validation of the COACTIV constructs. In: ZDM Mathematics Education, 40, 5, 873–892.
- Mayr, Johannes (2002): Sich Standards aneignen. Befunde zur Bedeutung der Lernwege und der Bearbeitungstiefe. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 2, 1, 29–37.
- Mayr, Johannes (2006): Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, 149–63.
- Meyer, Hilbert (2011): Was ist eine gute Lehrerin/ein guter Lehrer? Versuch einer bildungstheoretischen Positionierung. In: Seminar, 17, 1, 59–85.
- Neuweg, Georg Hans (2000): Können und Wissen. Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung. In: Neuweg, Georg Hans (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck: Studien-Verlag, 65–82.
- Neuweg, Georg Hans (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, 1, 10–29.
- Neuweg, Georg Hans (2004): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lern-theoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 3. Aufl. Münster: Waxmann.
- Neuweg, Georg Hans (2005a): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: Heid, Helmut/Harteis, Christian (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 205–228.
- Neuweg, Georg Hans (2005b): Der Tacit Knowing View. Konturen eines Forschungsprogramms. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, 4, 557–573.
- Neuweg, Georg Hans (2010): Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In: Müller, Florian H./Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, 35–49.
- Neuweg, Georg Hans (2011): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 451–477.
- Neuweg, Georg Hans (im Druck): Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am „Professionsgenerierungs-Ansatz“. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 11, 3, 17–25.
- Oberauer, Klaus (1993): Prozedurales und deklaratives Wissen und das Paradigma der Informationsverarbeitung. In: Sprache & Kognition, 12, 1, 30–43.
- Oser, Fritz (1997): Standards in der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 15, 26–37 (Teil 1), 210–228 (Teil 2).
- Oser, Fritz (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der

Workshop: Organisationsstrukturen und Kulturen der Lehrerbildung

- Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur: Rüeegger, 215–342.
- Oser, Fritz (2002): Standards in der Lehrerbildung. Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2, 1, 8–19.
- Oser, Fritz (2004): Standardbasierte Evaluation der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 184–206.
- Oser, Fritz (2007): Willkür als Feind der Spontaneität. Aspekte der Standardisierung des Lehrerhandelns. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven*. Paderborn: Schöningh, 103–122.
- Ryle, Gilbert (1949): *The Concept of Mind*. London: Hutchinson.
- Schön, Donald S. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. New York: Basic Books.
- Shulman, Lee S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher*, 15, 2, 4–14.
- Shulman, Lee S. (2004): *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 4, 580–597.
- Trapp, Ernst Christian (1779/1977). *Versuch einer Pädagogik. Unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe*. Berlin: Nicolai, 1780. Mit Trapps hallischer Antrittsvorlesung: *Von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigne Kunst zu studieren*. Halle 1779. Besorgt von U. Herrmann. Paderborn: Schöningh.
- Volpert, Walter (2003): *Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie*. 3., vollst. überarb. Aufl. Sottrum: Artefact.
- Weinert, Franz E./Schrader, Friedrich-Wilhelm/Helmke, Andreas (1990): Unterrichtsexpertise – ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen. In: Alish, Lutz-M./Baumert, Jürgen/Beck, Klaus (Hrsg.): *Professionswissen und Professionalisierung*. Braunschweig: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, 173–206.