

---

Werner Brandl

## **Kant reloaded: Es mag ja in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis.**

Es soll – erkenntnistheoretisch und lernpsychologisch – einmal dargestellt werden, wie die Dichotomie von Theorie/Praxis nicht qua Parteinahme für das eine und/oder andere aufgelöst werden kann, sondern es – selbstverständlich mit Anstrengung verbunden – auch in den Fächern der Ernährungs- und Verbraucherbildung darauf ankommt, sie als Antinomie theoretisch anzuerkennen und praktisch auszuhalten.

**Schlüsselwörter:** Theorie, Praxis, Reflexion, Antinomie, Lehrerinnen- und Lehrerbildung

---

### **Prolog: Der Gemeinspruch „an sich“ und „für sich“**

## **Ueber den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis.**

Faksimile der Überschrift der Berlinischen Wochenschrift

Man nennt einen Inbegriff selbst von praktischen Regeln alsdann *Theorie*, wenn diese Regeln, als Principien, in einer gewissen Allgemeinheit gedacht werden, und dabei von einer Menge Bedingungen abstrahirt wird, die doch auf ihre Ausübung nothwendig Einfluß haben. Umgekehrt, heißt nicht jede Handthierung, sondern nur diejenige Bewirkung eines Zwecks *Praxis*, welche als Befolgung gewisser im Allgemeinen vorgestellten Prinzipien des Verfahrens gedacht wird.

Daß zwischen der Theorie und Praxis noch ein Mittelglied der Verknüpfung und des Ueberganges von der einen zur anderen erfordert werde, die Theorie mag auch so vollständig sein wie sie wolle, fällt in die Augen; denn, zu dem Verstandesbegriffe, welcher die Regel enthält, muß ein Aktus der Urtheilskraft hinzukommen, wodurch der Praktiker unterscheidet, ob etwas der Fall der Regel sei oder nicht (Kant, 1793, S. 201/202).

Wie der Titel des Kant'schen Traktates bereits vermuten lässt, geht es um eine "Kritik" der – trotz Kant und seitdem fast 220 Jahren – nach wie vor virulent schlechten Meinung über Theorie und einer entsprechend guten von Praxis.

Dass sich Immanuel Kant in der *Berlinischen Monatsschrift* bereits missmutig dem „Gemeinspruch“ gegenüber ausgelassen hat, scheint – nicht nur für Kant – an einer unausrottbaren Ignoranz zu liegen, unvoreingenommen zu bestimmen, was Theorie und Praxis<sup>1</sup> (eigentlich) zu leisten vermögen und was nicht.

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – und vornehmlich dort – hält sich hartnäckig die Diskussion über die (vor- und angebliche) *Dichotomie* (=Gegensätzlichkeit/Unverträglichkeit) von (Hochschul-)Theorie und (Schul-)Praxis: Die eine sei – je nach Lesart – (zu) komplex/kompliziert etc. (allein schon kenntlich an den vielen Fremdwörtern!) und die andere dagegen der (H)Ort von (eigentlicher) Aneignung/Anwendung usw. (alles so unmittelbar verständliche „Begriffe“!).

Eine zusätzliche Wucht erfährt dieser Standpunkt – anscheinend/vermeintlich – durch die Tatsache, dass der in der Ernährungs- und Verbraucherbildung – unstrittige/unbestreitbare – *Alltags- und Lebensweltkontext* die Praxis unmittelbar zu adeln scheint und der Theorie prinzipiell/lediglich hinderlichen bis überflüssigen Appendix zugesteht.

Dass es sich in der *Theorie-Praxis-Debatte* (vgl. Dewey, 1904) vielleicht um eine in der Aus-, Fort- und Weiterbildung und im Handeln von Lehrkräften typischen *Antinomie*<sup>2</sup> (=unauflösbarer Widerspruch zweier Bestimmungsstücke, von denen jede Gültigkeit beanspruchen kann) handeln könnte, kommt nur selten auf: Es ist auch intuitiv einfacher, sich auf eine (bestimmte) Seite zu schlagen, als beide „Pole“ als essenzielle und notwendig widersprüchliche Komponenten im Aufbau von Lehrkompetenz anzuerkennen – und dass es gerade das situations- und kontextabhängige *Ausbalancieren* von Theorie und Praxis ist, die das Lehrerinnen- und Lehrerleben so überaus schwierig – und doch so spannend – macht!

## 1 „Theoriedistanz und Praxisferne“

„Grau, teurer Freund, ist alle Theorie – und grün des Lebens goldner Baum“ lässt Goethe Mephistopheles im *Faust I* über Theorie und Praxis räsonieren – und skizziert damit literarisch eine Problematik der Wissenschaft(en) von grundlegender und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von geradezu elementarer Bedeutung: Einmal gekennzeichnet als ein Problem der *Theoriedistanz*, ja „Theoriefeindlichkeit der Praktiker“ (Patry, 2005), verbunden mit einer Hochachtung vor dem „Mythos Praxis“ (journal für lehrerInnenbildung, 3/2011) und zum anderen als Vorwurf der *Praxisferne*, der, ausgehend von „...aber das klappt nicht in der Schulpraxis!“ (Petrik, 2009), schließlich bei „Forget about theory – practice is all?“ (Hascher et al., 2004) landet!

Ausgangspunkt für die Theorie-Praxis-Diskussion war und ist nach wie vor ein bestimmter „Subtext“, nämlich die „Verwissenschaftlichung einer unwissenschaftlichen Welt“ (Wolff, 2008, S. 234), die letztlich Theorie und Praxis entweder idealisiert, oder kritisiert, gar dämonisiert unproduktiv „über Kreuz liegen“ (Schlömerkemper, 2001, S. 5) lassen (vgl. Abb. 1).

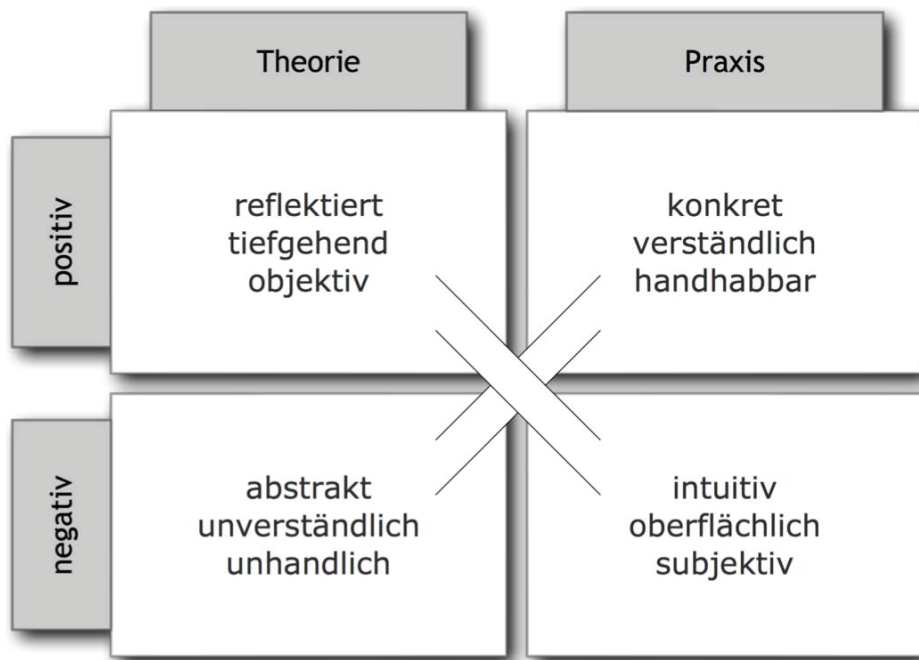


Abb. 1: Theorie vs. Praxis & vice versa (Quelle: eigene Darstellung)

„Allerdings kann man „Theorie“ und „Praxis“ nicht unmittelbar auf einander beziehen oder als Gegensatz konzipieren, weil sie ganz unterschiedliche Gegebenheiten bezeichnen“ (Patry, 2005, S. 143): Mit Theorie sind „*Satzsysteme* mit bestimmten Eigenschaften gemeint“, entweder *explizit* als Aussagen in verschriftlichter oder mündlicher Form, oder *implizit* als Annahmen, Gedanken und Überzeugungen, also prinzipiell verbalisierbar; demgegenüber bezeichnet Praxis „eine *Tätigkeit*, ein Tun des Menschen“, ein praktisches Handeln, das zielbezogen und auf den jeweiligen konkreten Einzelfall bezogen ist. „Im Gegensatz zum verallgemeinern den Anliegen der Forscher geht es den Praktikern immer nur um den Einzelfall: um *bestimmte* Personen (Gruppen) in *bestimmten* Situationen. (...) Über andere, nicht betroffene Personen oder andere, im betreffenden Zusammenhang nicht relevante Situationen kümmert sich der Praktiker oder die Praktikerin nicht“ (Patry, 2005, S. 146).

Manches scheint jedoch mehr auf offensichtlichen „Missverständnissen“ (Häscher, 2005; Gruber & Rehrl, 2005), denn auf eingehender Analyse zu beruhen – von schlichten Verkürzungen bis erheblichen Überschätzungen:

## Kant reloaded

- Viel Wissen macht Lehrexpertinnen und -experten

Der Erwerb fundierten Wissens ist durchaus eine notwendige Voraussetzung für den Kompetenzerwerb, es muss aber in der Kompetenzentwicklung gewährleistet werden, dass dieses Wissen in authentischen Problemsituationen auch tatsächlich zur Verfügung steht und angewandt werden kann: „Durch eine wenig anwendungsbezogene, abstrakte und künstlich systematisierte Form der Wissensvermittlung, die der Komplexität des Alltags oft nicht gerecht wird, kann es zu tragem Wissen kommen“ (Gruber & Rehl, 2005, S. 12).

- Viel Praxis macht Lehrexpertinnen und -experten

In schlechtstrukturierten Tätigkeitsfeldern – wie es Unterricht und Erziehung von ihrem Ausgangspunkt und Gegenstand her prinzipiell sind – wird von Praktikerinnen und Praktikern gerne hervorgehoben, dass Alltagskonzepte, gesunder Menschenverstand und persönliche Erfahrungen für den Erwerb von Kompetenz ausreichen: „In der Tat ist es keineswegs so, dass Alltagspraxis per se den Kompetenzerwerb fördert. ... Lernen in der Praxis findet nur bei theoretisch fundierter Reflexion statt. Bloße, unreflektierte Praxis hat selten Lernwert“ (Gruber & Rehl, 2005, S. 13).

- Je mehr Erfahrungen Lehrpersonen aufweisen, desto besser werden sie

Unumstritten tragen Praxiserfahrungen zur Qualität des Unterrichts bei, führen aber „nicht zwingend zur professionellen Entwicklung von Lehrkräften, denn bei weitem nicht alle Lehrpersonen bringen die Entwicklung ihrer Kompetenzen zur vollen Entfaltung“ (Hascher, 2005, S. 41).

- Erfahrungen zu machen bedeutet, aus Erfahrungen zu lernen

Erfahrungen allein können den aktuellen Zustand und Prozess sinnlich erfahrbar machen: „Von Lernen durch Erfahrungen kann erst dann gesprochen werden, wenn aufgrund der Erfahrungen bestehend Kompetenzen vertieft oder differenziert, wenn ein neues Verständnis erwächst oder neue Fähigkeiten entstehen. ... Aus diesem Grund sind weitere Kompetenzen wie meta-kognitive Fähigkeiten so bedeutsam für den Lernprozess“ (Hascher, 2005, S. 43).

- Wissen, das auf eigene Erfahrungen aufbaut, ist wertvoller als Theoriewissen

Erfahrungswissen ist zweifelsohne wertvoll, „es besteht aber die Gefahr, dass eine Idealisierung und einseitige Wertschätzung des Erfahrungswissens zu subprofessionellem Handeln führt. ... Qualitativ hoch stehendes Erfahrungswissen erfordert eine sehr umfangreiche und sehr sorgfältige Beobachtung. Ist dies nicht der Fall, so ist Erfahrungswissen unvollständig und unzureichend“ (Hascher, 2005, S. 44).

Die Frage- und Problemstellung, wie das Theorie-Praxis-Verhältnis so gestaltet werden kann, dass die Diskrepanzen und Dissonanzen entweder gänzlich beseitigt bzw. auf ein für beide Seiten erträgliches Maß reduziert werden können, ‚verfolgt‘ die Wissenschaft im Allgemeinen und diejenige, die sich mit Bildung, Erziehung

und Unterricht im Besonderen befasst, als ein grundlegendes Dilemma: „Wären Theorie und Praxis nicht getrennt, müssten sie nicht „vermittelt“ werden und die „Praxisferne“ der Theorie oder die „Theorieferne“ der Praxis wären kein Problem“ (Hedtke, 2000, S. 2). Die Vorstellungen davon, wie sich das denkbar Unterschiedliche doch unter einen Hut bringen ließe, sind ebenso vielfältig – wie fragwürdig:

Da Theorie und Praxis per se unterschiedlicher *Qualität* sind, ist die Forderung

- nach *mehr* Praxis – so nachvollziehbar das auch sein mag – allein nicht die Lösung des Problems: Bei welchem Verhältnis etwa hält man Praxisanteile für ausreichend? 50:50; 80:20... oder vielleicht: „Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz“ (Mayr, 2006)? Sosehr ohne Praxisanteile eine qualifizierte Ausbildung von Lehrkräften nicht denk- und machbar ist, kann allein deren *quantitatives* Ausmaß nicht den Erfolg garantieren: Vielleicht ist nicht mehr, sondern eine *andere* Praxis wesentlich zielführender.
- nach mehr Praxis-*Orientierung* – wiewohl für ein *praktisch* orientiertes *Handlungsfeld*, wie es die Lehrtätigkeit als Profession darstellt, naheliegend – eine Verengung, die auf der Vorstellung beruht, dass das „Tätigsein in Schule und Unterricht als dem genuinen und idealen Lernfeld für angehende Lehrpersonen (Hascher, 2011, S. 8) schon ausreichend und kompetenzentwickelnd sei, „wobei die Frage, inwiefern das LehrerIn-Sein hinreichend ist, um das LehrerIn-Werden zu fördern, unbeantwortet bleibt“ (Hascher, 2011, S. 10); vgl. Hascher (2012) für einen Forschungsüberblick über das „Lernfeld Praktikum“.
- nach *Verknüpfung* von wissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis – obwohl als elegante Lösung des Dilemmas vorstellbar – vielleicht gar nicht einlösbar, da sich Theorie und Praxis auf gänzlich disparate Wirklichkeitsbereiche beziehen, sodass „die Differenz nicht „vermittelnd“ aufgehoben und „Einheit“ nicht gestiftet werden kann“ (Hedtke, 2000, S. 3).
- nach *Integration* – so einleuchtend das auf den ersten Blick erscheinen mag – und damit die Differenz zwischen Wissen und Können zu beseitigen, vielleicht eine Wunschvorstellung, die den gegensätzlichen und damit nicht unmittelbar zu vereinbarenden Charakter übersieht; pointiert ausgedrückt: Es muss keineswegs zusammengezwungen und es kann vielleicht gar nicht „integriert“ werden, was different ist“ (Neuweg, 2011b, S. 23).
- nach *Überwindung der Kluft* zwischen Theorie und Praxis – obschon in Form eines einfachen „Brückenschlags“ naheliegend – nicht geeignet, mit eindimensionalen Wenn-dann-Ratschlägen die Diskrepanz von Wissen und Handeln zu überwinden: Die Beziehungen zwischen Wissen und Handeln sind außerordentlich komplex – und deshalb nicht nur konkurrierend, nicht allein komplementär zu klären: Vielfältige Aspekte von individuellen Dispositionen, unterschiedlichen Situationen, vielfältigen Kontexten, diversen Intentionen, grundverschiedenen Motivationen, ungleichen Emotionen, umfangreiche (Meta-) Kognitionen etc. gilt es miteinzubeziehen.

## 2 „Die Kluft zwischen Wissen und Handeln“

Dass „Theoriewissen“ nicht unmittelbar in „Praxishandeln“ einmündet, wird mit dem Begriff des „trägen Wissens“ als ein leider alltägliches Problem beschrieben, das u.a. auf „die wenig anwendungsbezogene, oft abstrakte und systematisierte Form der Wissensvermittlung, die der Komplexität des Alltags nur selten gerecht wird“ (Gruber, Mandl & Renkl, 2000, 139) zurückzuführen ist. Allerdings ist auch festzuhalten, dass die Vermutung, „theoretisches Wissen sei in der Praxis nicht anwendbar, von einem unzeitgemäßen Wissensbegriff ausgeht“ (Gruber & Rehl, 2005, S. 9). Wird Wissen nämlich mit Faktenwissen allein gleichgesetzt, bestehen in der Tat große Wissensanwendungsprobleme. Eine differenziertere Sicht auf „Wissen“ ist deshalb notwendig.

Theorien und Resultate lern- und gedächtnispsychologischer Forschung können verdeutlichen, dass ein *erweiterter Wissensbegriff* die Problematik – zumindest ein Stück weit – entschärft, als die strikte Entgegensetzung von Wissen und Handeln aufgegeben wird: „Es besteht weitgehende Übereinstimmung darüber, dass *Wissen und Können* – also deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen – zentrale Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften darstellen“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481). Allerdings bleibt die Kluft zwischen Wissen und Handeln prinzipiell bestehen, „weil Theorie und Praxis zwei unterschiedliche Gegebenheiten bezeichnen, die sich nicht direkt aufeinander beziehen lassen“ (Gruber & Rehl, 2005, S. 9).

Die Kategorisierung der unterschiedlichen Wissensformen fällt – je nach den unterschiedlichen Grundannahmen und auch Anwendungsbereichen – durchaus unterschiedlich aus, die Klassifikationen verfügen aber dennoch über genügend Schnittstellen, die sie anschlussfähig machen:

Typologie des Wissen (vgl. Jonassen, 2009; de Jong & Ferguson-Hessler, 1996):

- *ontologisch* (Fakten, Begriffe, Konzepte):  
deklaratives Wissen, strukturelles Wissen, konzeptuelles Wissen
- *epistemologisch* (Erkenntnisprozess):  
prozedurales Wissen, situationales Wissen, strategisches Wissen
- *phänomenologisch* (Erfahrung, Intuition):  
implizites Wissen, kompiliertes Wissen, soziokulturelles Wissen, episodisches Wissen

Tab. 1: Wissensdimensionen (zusammengestellt aus: Blackler, 1995, S. 1023-1025)

| Dimensionen       | individuelles Wissen                                                                                                                                                                                       | kollektives Wissen                                                                                                              |
|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| explizites Wissen | <i>embrained knowledge</i><br>(konzeptionelles Wissen)<br>abstraktes, theoretisch-konzeptionelles Wissen                                                                                                   | <i>encoded knowledge</i><br>(kodifiziertes Wissen)<br>allgemein verfügbare Regeln, Richtlinien, Konzepte                        |
|                   | <i>encultured knowledge</i><br>(individuell-kollektiv geteiltes (Leitbild-)Wissen):<br>community of practice/community of experts /Habitus:<br>gemeinsame Sprache/gemeinsames Verständnis/gemeinsame Werte |                                                                                                                                 |
| implizites Wissen | <i>embodied knowledge</i><br>(verinnerlichtes Wissen):<br>verinnerlichtes Können, subjektive Routinen                                                                                                      | <i>embedded knowledge</i><br>(sozial eingebettetes/ geteiltes Wissen):<br>geteilte organisationale Routinen und mentale Modelle |

Unabhängig von der Art und Weise des *Inhalts*, seiner *Struktur* und *Form* ist die Repräsentation des *Wissens* im Gedächtnis – was sowohl den Input qua Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Erkennen und Bewerten, als auch den Output als Handeln anbelangt – von erheblicher Bedeutung für Lernprozesse, in denen z.B. Begriffe, Konzepte und Argumente als Bausteine für mentale Konstruktionsprozesse dienen (Brandl, 2012).

Mit dem – auf den ersten Blick – ungewöhnlichen Vergleich mit einem Sinnesorgan verweist Roth darauf: „*Das Gedächtnis ist damit unser wichtigstes »Sinnesorgan«*. Es ist zugleich aber (...) nur ein Glied im Kreisprozeß von Wahrnehmung, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Erkennen, Handeln und Bewerten“ (Roth, 1998, S. 263).

Modellvorstellungen über die Struktur und Funktion der „kognitiven Architektur“ des Gedächtnisses müssen deshalb der Komplexität des Gegenstandes gerecht werden und nach Jonassen (2009) auf alle Fälle gewährleisten:

- accommodate the complexity of human learning by affording multiple kinds of cognitive structures representing multiple kinds of knowledge,
- be multifaceted and multidimensional, able to accommodate multiple knowledge types (p. 18).
- be able to account for all types of learning, not just that resulting from direct instruction (p. 25).
- accommodate all ways of knowing and all types of knowledge in memory (p. 23).

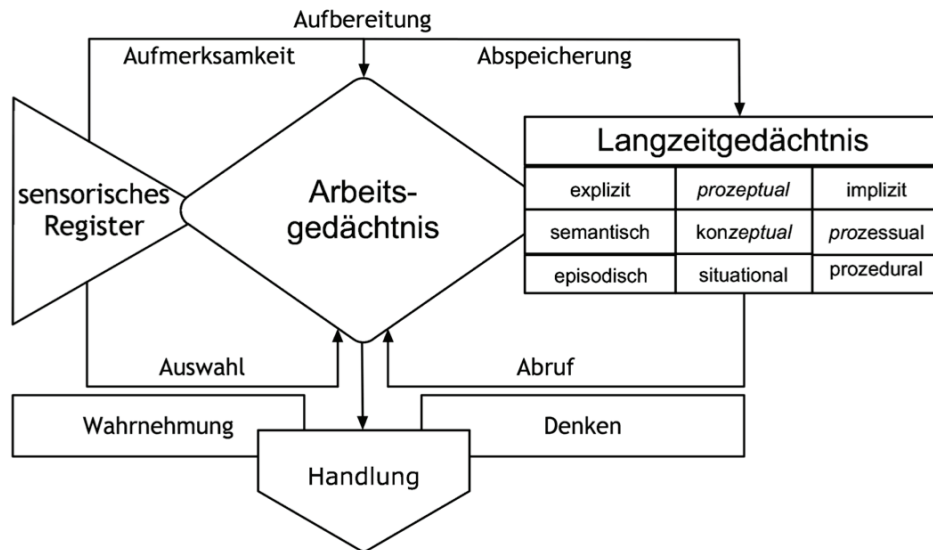


Abb. 2: „Architektur der Kognition“ (Quelle: eigene Darstellung)

### 3 „Forget about theory – practice is all?“

Als Topos lässt sich der Vorbehalt gegenüber „der“ Theorie als beständiger und gängiger Begleiter in Bezug auf die *Lehrerinnen- und Lehrerbildung* feststellen:

„Hartnäckig hält sich ein Gerücht: Studierende bzw. junge Lehrerinnen und Lehrer werden beim Eintritt in die Praxis mit der Aufforderung begrüßt, erst einmal alles zu *„vergessen, was Sie in der Theorie gelernt haben“*. Theorie sei für praktisches Handeln bestenfalls überflüssig, wahrscheinlich sogar gar hinderlich; sie halte nur davon ab, sich auf die Wirklichkeit einzustellen und effektiv zu handeln. Wichtig sei es jetzt vielmehr, sich auf eigene Erfahrungen oder – besser noch – auf die der bereits etablierten KollegInnen zu verlassen“ (Schlömerkemper, 2001, S. 17).

Unstrittig ist, dass weite Bereiche des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns, insbesondere das kommunikative Handeln im Kontext von Erziehung und Unterricht, auf *praktischem* Wissen und Können basiert: „Dieses Wissen ist erfahrungsbasiert, in spezifische Kontexte eingebettet und auf konkrete Problemstellungen bezogen. Es manifestiert sich als Können des professionellen Experten“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 483).

Gleichfalls unbestritten ist „die Grundannahme, dass Lehrerkompetenz nicht durch regelhaftes Anwenden wissenschaftlichen Wissens erworben wird, sondern durch erprobendes und einübendes Handeln in der Auseinandersetzung mit Praxis-

tuationen. Dabei bildet wissenschaftliches Wissen als theoretische und empirische Wissensbasis den Orientierungs- und Reflexionsrahmen“ (Bosse, 2011, S. 95).

Als ebenso wenig bestritten gilt die „Praxisantinomie“ (Helsper, 2001), die *widersprüchliche Einheit* von Theorie und Praxis: „Theorie und Praxis können nicht voneinander getrennt betrachtet werden. ... Theorien sind eine anspruchsvolle kulturelle Tätigkeit in der systematischen Reflexion gesellschaftlicher Praxis in Form von Systemen, Strukturen und Prozessen auf einem hohen Komplexitätsniveau“ (Moegling, 2012, S. 3).

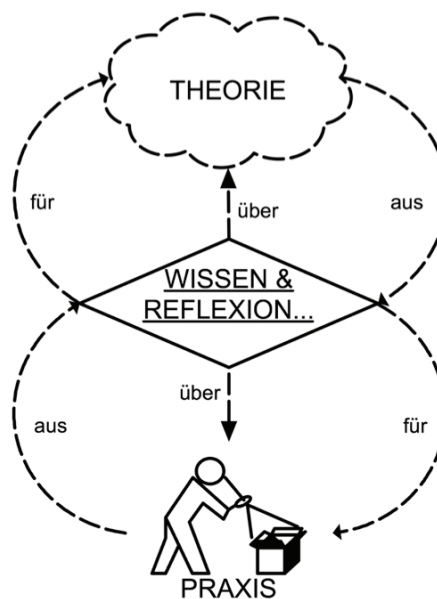


Abb. 3: Theorie – Wissen/Reflexion – Praxis (Quelle: eigene Darstellung)

Damit aber *professionelle Handlungskompetenz* erfolgreich initiiert und nachhaltig entwickelt werden kann, ist ein funktionierendes Zusammenspiel unterschiedlicher Elemente vonnöten. Neben berufsspezifischem Wissen (vgl. Shulman, 1986, S. 9f)

- Wissen über Fachinhalte (subject matter content knowledge)
- pädagogisches Inhaltswissen (pedagogical content knowledge)
- curriculares Wissen (curricular knowledge)

spielen darüber hinausgehende Aspekte eine Rolle (Baumert & Kunter, 2008, S. 481)

- spezifisches, erfahrungsgesättigtes deklaratives und prozedurales Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können);
- professionelle Werte, Überzeugungen, subjektive Theorien, normative Präferenzen und Ziele;
- motivationale Orientierungen sowie
- metakognitive Fähigkeiten und
- Fähigkeiten professioneller Selbstregulation

Was Kant als *Mittelglied der Verknüpfung und des Überganges zwischen der Theorie und Praxis* – in seiner Terminologie „Aktus der Urtheilskraft“ genannt – empfiehlt, findet als „Reflexion“ (vgl. Abb. 3/4) im modernen Sprachgebrauch das entsprechende Pendant:

„Perspektiven auf „Praxis“, hier auf die Berufspraxis von Lehrerinnen und Lehrern, sind in erkennender (Theorie), handelnder (Pragmatik) oder reflexiver (Kommunikation) Absicht möglich. Isoliert man berufspraktisches Handeln von Reflexion, wird es auf instrumentelles Handeln verkürzt (Technik)“ (Hedtke, 2000, S. 5).

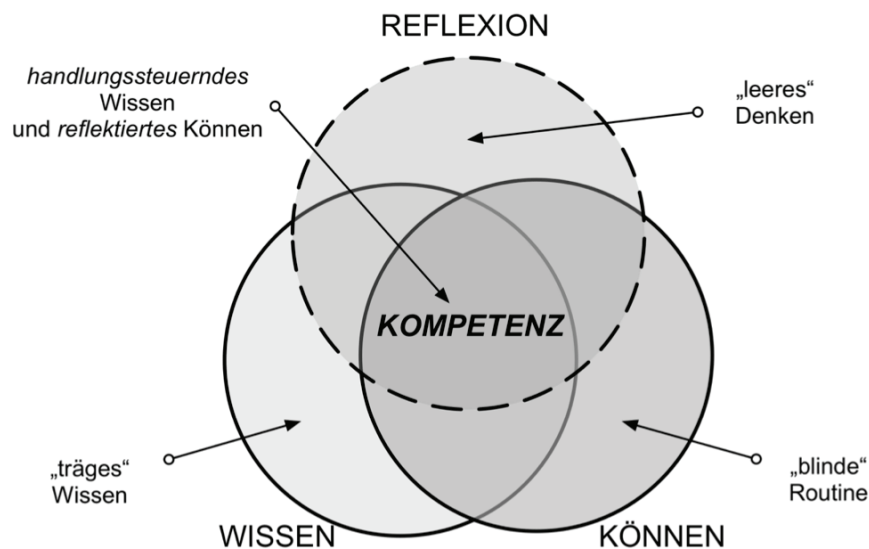


Abb. 4: Kompetenz vs. trüges Wissen, blinde Routine und leeres Denken<sup>3</sup> (nach Neuweg, 2011a, S. 34; verändert und ergänzt)

Im Mittelpunkt der Forderung nach einer *reflexiven Praxis* und Förderung einer Lehrkraft als „reflective practitioner“ (Schön, 1983) steht die Frage: „Wie kann ein Können bei den zukünftigen Lehrern/-innen entstehen, dessen Ergebnis eine reflektierte schulische Praxis ist, die auf dem jeweils aktuellen Stand der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen, schulpädagogischen und hier insbesondere didaktischen Theoriebildung ist?“ (Moegling, 2012, S. 4; vgl. Korthagen, 2010).

Die Reflexion ist aus einer „praxissensiblen Perspektive“ (Wolff, 2008) „nicht nur etwas, das vor oder nach dem Handeln passiert. ... Reflexion, im Sinne eines mitlaufenden Monitorings, findet bereits innerhalb der Aktivitäten selbst statt“ (Wolff, 2008, S. 250); vgl. *reflection-in-action* (Schön, 1983). Beim Aufbau handlungsrelevanten professionellen Wissens und unterrichtlicher Kompetenz ist „die tragfähige und dauerhafte Verbindung von integriertem Wissen und praktischen Handeln“ (Schüpbach, 2011, S. 39) entscheidend.

## Epilog: „Wissenschaft und Könnerschaft“

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 (Neuweg, 2011a, S. 42).

Die konstitutiven Antinomien pädagogischen Handelns – und die Praxisantinomie ist eine solch' zentrale – sind für die Lehrkräfte in ihrem pädagogisch-professionellen Handeln prinzipiell nicht aufhebbar, sondern können nur reflexiv gehandhabt werden. Gerade „realistischen“ Konzepten in pädagogischer Theorie und Praxis dürfte ein „antinomischer Blick“ (Schlömerkemper, 2007) gewiss nicht schaden.

Um es mit Heckhausen aus dem legendären Funkkolleg Pädagogische Psychologie zu sagen:

„Es gibt manche gelehrte Erörterungen über das sog. »Theorie-Praxis-Verhältnis«. Das Wesentliche läßt sich auf zwei einfache Formeln bringen. Die erste Formel lautet: »Praxis ohne Theorie macht auf die Dauer dumm«. ... Die zweite Formel lautet: »Theorie ohne Praxis macht auf die Dauer blind«“ (Heckhausen, 1974, S. 577).

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Es ist schon bemerkenswert, wie ein Kant'sches „Axiom“ aus seiner „Kritik der reinen Vernunft“ über Wahrnehmung (Anschauung) und Denken (Begriff) als Grundlagen der Erkenntnis:

Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind. Daher ist es ebenso notwendig, seine Begriffe sinnlich zu machen (d.i. ihnen den Gegenstand in der Anschauung beizufügen) als seine Anschauungen verständlich zu machen (d.i. sie unter Begriffe zu bringen).

im Kontext von Theorie und Praxis im Allgemeinen und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Besonderen als einprägsame Kennzeichnung aufgegriffen wird:

- Theorie ohne Praxis ist leer – Praxis ohne Theorie ist blind. (Kurt Reusser)
- Praxis ohne Theorie macht auf die Dauer dumm. Theorie ohne Praxis macht auf die Dauer blind. (Heinz Heckhausen)
- Lehrerbildung ohne Praxisbezug ist leer! Schulpraxis ohne Wissenschaft ist aber blind! (Hans Schiefele)

Damit wird festgehalten, dass es sich bei der vermeintlichen *Dichotomie* um zwar durchaus *Widersprüchliches* und *Widerstrebendes* handelt, es sich zum einen auf *distinkte* (abgegrenzte), zum anderen notwendig *komplementäre* (sich gegenseitig ergänzende) *interdependente* (voneinander abhängende) Bereiche bezieht, die aber nicht als wechselseitig *substituierend* (austauschbar/ersetzbar), sondern *antinomisch* (beidseitig Gültigkeit beanspruchend) betrachtet werden.

<sup>2</sup> Die *Grundantinomie des Pädagogischen*, nämlich die von *Heteronomie* und *Autonomie*, hat Kant in seinen Vorlesungen „*Über Pädagogik*“ deutlich umrissen:

Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen (Kant, 1803).

<sup>3</sup> Mit dem Begriff des „leeren Denkens“ kennzeichnet Schopenhauer im Anhang zu „*Die Welt als Wille und Vorstellung*“ die Notwendigkeit, dass sich das, was in unserem *Denken* vorkommt, in unserer *Anschauung* aufweisen lassen muss, da es sonst ein *leeres Denken* sei!

## Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Blackler, F.H.M. (1995). Knowledge, knowledge work and organizations: an overview and interpretation'. *Organization Studies*, 16 (6), 1021-1046.
- Bosse, D. (2011). Kompetenzorientierte Praxisphasen in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 93-98.  
[[www.budrich-journals.de/index.php/ew/article/download/6014/5134](http://www.budrich-journals.de/index.php/ew/article/download/6014/5134)].
- Brandl, W. (2012). Begriffe – Konzepte – Argumente: Bausteine für mentale Konstruktionsprozesse im kompetenzorientierten Unterricht. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1 (3), 31-51.
- Dewey, J. (1904/1992). Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (3), 293-310.  
[[www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL\\_1992\\_3\\_293-310.pdf](http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_1992_3_293-310.pdf)].
- de Jong, T. & Ferguson-Hessler, M. (1996). Types and qualities of knowledge. *Educational Psychologist*, 31 (2), 105-113.
- Dubs, R. (2008). Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis. In E. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 11-28). Münster: Waxmann.
- Gruber, H. & Rehl, M. (2005). Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz. *journal für lehrerInnenbildung* (jlb), 5 (1), 8-16.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln* (S. 139-156). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *journal für lehrerInnenbildung* (jlb), 5 (1), 40-46

- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ...und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *journal für lehrerInnenbildung* (jlb), 11 (3), 8-16.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung* (zbf), 2 (2). 1-21.
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2004). Forget about theory – practice is all? Student teacher's learning in practicum. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10 (6), 623-637.
- Heckhausen, H. (1974). Bessere Lernmotivation und neue Lernziele. In F.E. Weinert, C.F. Graumann, H. Heckhausen & M. Hofer (Hrsg.), *Funkkolleg Pädagogische Psychologie* (Band 1, S. 575-601). Frankfurt: Fischer.
- Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug - Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. *Journal of Social Science Education* (JSSE).
- Helsper, W. (2001). Antinomien des Lehrerhandelns - Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In U. Herricks, J. Keuffer, H.C. Kräft & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung* (S.83-103). Opladen: leske+budrich.
- Jonassen, D. (2009). Reconciling a human cognitive architecture. In S. Tobias & Th.M. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction: success or failure?* (p. 13-33). New York/London: Routledge.
- Kant, I. (1793): Ueber den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. *Berlinische Monatsschrift*, 22, 201-284.  
[[www.ub.uni-bielefeld.de/diglib/aufkl/berlmon/berlmon.htm](http://www.ub.uni-bielefeld.de/diglib/aufkl/berlmon/berlmon.htm)].
- Korthagen, F.A.J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for teaching*, 36 (4). 407-423.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. Resnick, J. Levine & S. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-82). Washington, DC: APA.
- Mayr, J. (2006). Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 149-163). Weinheim: Beltz.
- Moegling, K. (2012). Theorie-Praxis-Integration im Referendariat als Modell für die Lehrerbildung? *Schulpädagogik heute*, 3 (5).
- Neuweg, H. G. (2011a). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 33-45.  
[[www.budrich-journals.de/index.php/ew/article/download/6007/5127](http://www.budrich-journals.de/index.php/ew/article/download/6007/5127)].
- Neuweg, G. H. (2011b). Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am „Professionsgenerierungs-Ansatz“. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung* (jlb), 11 (3), 17-25.

- Patry, J.-L. (2005). Zum Problem der Theoriefeindlichkeit der Praktiker. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 143-161). Wiesbaden: VS Verlag.
- Petrik, A. (2009). „...aber das klappt nicht in der Schulpraxis!“ Skizze einer kompetenz- und fallorientierten Hochschuldidaktik für die Politiklehrer-Ausbildung. *Journal of Social Science Education*, 8 (2). 57-80.
- Reusser, K. (1982). Vom Phänomen zum Begriff – vom Begriff zur Handlung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 0, 4-16.
- Roth, G. (1998). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schlömerkemper, J. (2001). Kann pädagogische Theorie alltagstauglich werden? *Die Deutsche Schule*, 93 (1), 17-29.
- Schlömerkemper, J. (2007) Der antinomische Blick in der Erziehungswissenschaft. „Realistische“ Konzepte in pädagogischer Theorie und Praxis. In M. Kraul & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Bildungsforschung und Bildungsreform – Heinrich Roth revisited. Die Deutsche Schule* (9. Beiheft), 147-171.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.  
[[www.itp.wceruw.org/documents/Shulman\\_1986.pdf](http://www.itp.wceruw.org/documents/Shulman_1986.pdf)].
- Schüpbach, J. (2011). Hält die „Nahtstelle“, was sie verspricht? Hinweise zur „Theorie und Praxis“ in der Unterrichtsnachbesprechung. *journal für lehrerInnenbildung* (jlb), 11 (3), 34-39.
- Wolff, S. (2008). Wie kommt die Praxis zu ihrer Theorie? Über einige Merkmale praxissensibler Sozialforschung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 234-259). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

## Verfasser

Werner Brandl M.A.  
Institutsrektor

Staatsinstitut für die  
Ausbildung von Fachlehrern  
– Abteilung II –  
Am Stadtpark 20  
D-81243 München

E-Mail: [wbrandl@stif2.de](mailto:wbrandl@stif2.de)  
Internet: [www.stif2.de](http://www.stif2.de)