Essay

Gelingende Lehrerbildung – Professionstheorie und Fachdidaktik, Erfahrungen und Konsequenzen[1]

Sibylle Reinhardt

Sibylle Reinhardt

Zusammenfassung
Handlungsprobleme des Lehrers sind zum einen allgemeine konfligierende Ansprüche an die Lehrerrolle, zum anderen fachspezifische Anforderungen an das Unterrichten. Konflikte müssen reflexiv balanciert werden, professionelles Unterrichten verlangt Wissen, Können und Reflexion. Fachdidaktische Prinzipien formulieren den Zusammenhang in fachspezifischer Weise. Lehrerbildung muss das Wechselspiel von Theorie und Praxis von Anfang an und durch alle Phasen, wenn auch mit unterschiedlichen Gewichten, verwirklichen. Denn Theorie bleibt ohne Praxis unbegriffen, Praxis bleibt ohne Theorie blind, Reflexion verweist das eine aufs andere.

1. Autobiographische Notiz

Sehr rasch nach Beginn meines Studiums der Sozialwissenschaften in Frankfurt am Main 1961 hatte ich den Eindruck, die Soziologie sei eine für mich nützliche Wissenschaft. Die Rollentheorie half mir, meine Handlungsprobleme als gewählte Schülersprecherin – ich saß zwischen vielen Stühlen (meine Wählerinnen, Schulleiterin, LehrerInnen) - in der Rückschau mit Begriffen und Erklärungen zu versehen. Die Rollentheorie als Integrationsansatz war dabei der Ausgangspunkt, der durch die Analyse von Rollenkonflikten (Intra- und Inter-Rollenkonflikte) dynamisiert und kompliziert wurde. Ein Ergebnis meiner Faszination war schließlich die Diplom-Arbeit zur Schülermitverwaltung (SMV), wie die Schülervertretung (SV) damals genannt wurde (1967, 1971).

Als Studienreferendarin 1968/1969 verfolgte ich zwei Themen: Wie lerne ich zu unterrichten? Was läuft – soziologisch gesehen – in der Schule ab? Die zweite Frage führte zum Thema meiner Dissertation, in der ich Handlungsprobleme des Lehrers analysierte (die Konfliktstruktur der Lehrerrolle – 1972, 1978, 1995). Als Lehrerin, von 1970 bis 1994 in Wuppertal, verarbeitete ich in den ersten Jahren häufig eines meiner großen Probleme des vergangenen Schuljahres sozialwissenschaftlich, indem ich las und dann in den Sommerferien schrieb. Für mich war das eine Notwendigkeit, die mir Begründungs- und Handlungsfähigkeit verschaffte. Wenn dieselbe Sorte Problem später auftauchte, be-

Gesellschaft • Wirtschaft • Politik (GWP) Heft 4/2009, S. 545-558

grüßte ich es als bekannt und durchdacht. Ein Beispiel ist die Bearbeitung der Frage „Wie politisch darf der Politik-Lehrer sein?“ (1976 im Februar in der Beilage zum „Parlament“ veröffentlicht – der Beutelsbacher Konsens lag in der Luft; die Konferenz fand im Herbst 1976 statt.) Meine wissenschaftliche Arbeit war also handlungsgeleitet: ich wollte problematische Erfahrungen begreifen.

Die beiden Schwerpunkte – allgemeine Lehrerrolle und fachdidaktische Konstruktionen – können neuerdings mit einer aktuellen Kontroverse der Schulpädagogik (oder Allgemeinen Didaktik) verknüpft und in ihrem komplementären Verhältnis klarer bestimmt werden. Dem strukturtheoretischen Professionsansatz von Oevermann und Helsper ist von Baumert und Kunter 2006 mit einem kompetenztheoretischen Professionsansatz widersprochen worden, worauf Helsper 2007 reagiert hat.

2. Kompetenztheorie versus Strukturtheorie

Die strukturtheoretische Professionstheorie betont, dass das Lehrerhandeln – wie jedes Professionshandeln – von grundlegenden Spannungen (Antinomien) durchzogen ist und deshalb eine widersprüchliche Einheit im Handeln herstellt (Helsper 2007: 570). Baumert und Kunter haben 2006 einen glänzenden Übersichtsartikel zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften veröffentlicht, in dem sie der Strukturtheorie von Oevermann und Helsper deren Betonung von Widersprüchen und Dilemmata vorwerfen; „von hier führt kein konzeptueller Weg zum Grundproblem professionellen Lehrerhandelns“, nämlich dem Unterrichten (472). Helsper sieht in seiner Replik (2007) zu Recht die Abwehr von Widersprüchen als falsche „Bereinigung“ (575), akzeptiert aber die Feststellung, dass die Strukturtheorie bisher Unterrichtsprozesse zu wenig rekonstruiert hat.

Baumert und Kunter nutzen europäische (Oser, Terhart) und amerikanische Kompetenzmodelle und die Expertenforschung für ihr Modell professioneller Handlungskompetenz. Professionswissen enthält darin u.a. die zentralen Wissensbereiche Pädagogisches Wissen, Fachwissen und Fachdidaktisches Wissen, die als theoretisch-formales Wissen und als praktisches Wissen und Können vorliegen (in unterschiedlichen Anteilen) (483).[2] Die internationale Forschungslage zum allgemeinen pädagogischen Wissen und Können ist dabei am ergiebigsten und wird geschildert (unbedingt lesenswert). Zum Fachwissen von Lehrern und seinen Auswirkungen gibt es kaum Forschung, zum fachdidaktischen Wissen werden Forschungen hauptsächlich zu Mathematik (u.a. COACTIV) referiert. Über Erwerb und Entwicklung professioneller Handlungskompetenz, also die Lehrerbildung in den unterschiedlichen Phasen von Universität, Referendariat und Beruf, ist wenig bekannt.

Ganz offensichtlich ist der Zugang von Baumert und Kunter näher am Unterrichten als dem Kerngeschäft des Lehrers. Dreierlei ist aber unbefriedigend: Dieser Schwerpunkt beseitigt nicht die Konfliktstruktur der Lehrerrolle; die Bestimmung des Wissens ist wohl unscharf (formales und praktisches Wissen reicht als Unterscheidung nicht); andere Domänen als Mathematik bleiben blass (was die Autoren selbst anmerken, 496). Alle drei Lücken dieses Ansatzes

möchte ich im Folgenden ein wenig füllen, indem ich die allgemeine Konfliktstruktur der Lehrer-Rolle skizziere, das fachliche Lehren mit den Dimensionen Wissen, Können und Reflexion bestimme und dabei Politik-Didaktik zeige.

Für die Struktur der Lehrerrolle greife ich auf mein Modell der dreidimensionalen Konfliktstruktur zurück, weil Oevermann (z.B. 2008) wegen seiner Präokkupation durch Therapie und Lehrer-Scheitern wenig aufschließt (bei allen Verdiensten auf methodischer Seite) und weil die Antinomien-Systematik von Helsper viel zu kompliziert ist und wohl eher eine Schultheorie verkörpert (vgl. die Darstellung bei Werner-Bentke 2009: 28-40). Die dann folgende Bestimmung des Lehrens führt in die Fachdidaktik, die hier konkret als Didaktik der politischen Bildung bzw. der Sozialwissenschaften erscheint. Erfahrungen führen zu Überlegungen zur Lehrerbildung in den verschiedenen Phasen und integrieren zugleich die unterschiedlichen Zugänge zum Lehren.

3. Die Konfliktstruktur der Lehrerrolle

Lehrerinnen und Lehrer müssen in ihrer Rolle eine dreifache Konfliktstruktur handhaben, die dauerhaft den Lehrer-Schüler-Interaktionen unterliegt, also ein typisches allgemeines Handlungsproblem darstellt (vgl. auch Oevermann 2008: 56). Es gilt, die Handlungslogik der Profession in Reaktion auf dieses Handlungsproblem zu rekonstruieren.

1) Wer ist der Klient des Lehrers? (Gesellschaft/Selektionsfunktion versus Schüler/Funktion der Förderung) Im Unterschied zu anderen Professionen (wie häufig beim Arzt) lässt sich für den Lehrer nicht klar angeben, wer sein Klient ist. Wäre der Schüler alleiniger Klient, dann könnte sich der Lehrer auf die Aufgabe der Förderung des Schülers auf seinem Wege zum Erwachsenen konzentrieren. Tatsächlich ist der Lehrer in eine andere gesellschaftliche Funktion eingeschaltet, die in Widerspruch zur Förderung seines Schülers geraten kann: der Lehrer fungiert als Begutachter von Schülern, als Experte für die Beurteilung von Leistungen und ist damit in die gesamtgesellschaftliche Aufgabe von Allokation und Selektion involviert. Seinem Klienten Schüler kann der Lehrer durch objektive leistungsgerechte Einstufung (was einer offenen, der Idee nach durch Leistung strukturierten Gesellschaft entspräche) aber schaden. (Denkbar wäre eine Verschiebung dieser Funktion in andere gesellschaftliche Teilbereiche wie Beruf oder Hochschule; dies ist zurzeit nicht realistisch und würde sich für die Schule und die Lernenden auch nicht nur positiv auswirken.) Es bleibt in jedem Fall der zweite Konflikt:

2) Was will der Klient Schüler? (Schüler-Zukunft versus Schüler-Gegenwart) Der Lehrer soll den Schüler auf ein Leben vorbereiten, das dieser nicht kennen kann. Ziel ist der Erwachsene, dessen Entwicklung und Entfaltung die Schule fördern soll. Aktuell gefördert wird aber ein Jugendlicher, der im Moment ganz andere Bedürfnisse und Fähigkeiten haben mag, als diese ideelle Figur des Erwachsenen verlangt. Das, was er im Moment will, muss überhaupt nicht das sein, was er später für heute gewollt haben würde. Der Lehrer muss deshalb die

Schüler-Rolle für den Schüler mit interpretieren. Es geht also um die Überbrückung der Distanz zwischen dem Heute und dem Morgen. Diese Konfliktdimension kennzeichnet den Kern der Bildungsaufgabe der Schule. Die Kompetenz des Lehrers muss es sein, die Brücke zu bauen, zu vermitteln zwischen Wissens- und Lebenswelten, also: zu unterrichten.

3) Die Konfliktlage kompliziert sich dadurch, dass der Lehrer nicht einzelne Schüler unterrichtet, sondern Gruppen. Die Diagnose der Bedürfnisse und Möglichkeiten der Klienten (selbst schon ein schwieriges Geschäft) führt zu widersprüchlichen Ergebnissen: die Legitimität der Bedürfnisse eines Schülers entscheidet sich nicht nur daran, ob sie seinen eigenen Entwicklungsprozess fördern, sondern ebenfalls an den Lernbedingungen und Voraussetzungen der anderen Schüler.

Was tun? Diese Widersprüche in der Rolle kann der Lehrer bei Strafe des Scheiterns nicht bereinigen. Da die konfligierenden Ansprüche ständig zugleich bestehen, muss er situativ entscheiden, welche Norm er gerade wie zum Ausdruck bringt – und wie er die Gegennorm dabei bewahrt. Die Metapher des „Balancierens" umschreibt dieses Handeln der Konfliktstruktur (vgl. Reinhardt 1972, 1978, 1995). Konflikte zu balancieren je nach Situation und Fall bedarf der reflexiven Kompetenz, damit in Krisen des Lehrer- oder Schülerhandelns über mehr als Routine-Handeln verfügt werden kann. Eine solche reflexive Kompetenz ist ebenfalls nötig beim besonderen Handeln des Lehrers, wenn er Politik/ Sozialwissenschaften unterrichtet (vgl. auch Werner-Bentke 2009: 62).

4. Fachdidaktik: Wissen und Können und Reflexion

Der professionelle Lehrer benutzt theoretische fachdidaktische Konstrukte für die Konstruktion seines Unterrichts. Diese mögliche Theoretisierung unterscheidet den Professionellen vom Profi, der sehr wohl erfolgreich Routinen reproduziert, dies aber auf intuitiver oder eingeübter Grundlage tut. Sein Handeln ist eher rezeptgesteuert und kaum im Falle von Krisen (der Motivation, des Lernens, des Wissens o.a.) der Distanzierung, der Reflexion und der Änderung zugänglich. Die neue Generation von Lernenden ist vielleicht fremd, materielle Gegenstände sind neu, ein gewandelter Schulkontext modifiziert die Bedingungen, wissenschaftliche Fortschritte drängen sich auf – die alten Wege tragen nicht mehr, und nun wären Alternativen zu erwägen und zu handeln.

Fachdidaktische Prinzipien wie z.B. Konflikt- oder Problemorientierung (vgl. Reinhardt 2005) formulieren die Begründung und die Konkretisierung unterrichtlicher Strategien. Als Professionswissen bauen sie die Brücke zwischen Theorie und Praxis, integrieren in kurzer Form Ziele, Inhalte, Bedingungen und Methodik des Unterrichts und setzen vier unterschiedliche Wissensformen in Beziehung (eine Anregung von Grammes 1994). Diese vier Wissensformen sind 1. normatives Wissen: Werte und Überzeugungen vom Sinn und Ziel des Lernens (Demokratie-Lernen mit dem Ziel der Mündigkeit), 2. Fach(wissenschaft)liches Wissen: Die Gegenstände des Faches werden u.a. von den Sozial-

wissenschaften beschrieben und erklärt, 3. Alltagswissen: Alltägliche Zugänge der Lernenden sind andere als die der Fachwissenschaften oder der Experten, 4. Berufswissen: Lehrer verfügen über eine Fülle von Verfahren und Strategien, wie Lernprozesse organisiert werden können (von Methoden als Struktur einer ganzen Unterrichtsreihe bis zu Medien als Arbeitsmittel – vgl. Reinhardt/Richter (Hg.) 2007). Das Beispiel der politisch-moralischen Urteilsbildung mag dies demonstrieren.

Beispiel: Politisch-moralische Urteilsbildung

Normative Dimension: Demokratie erstrebt wertvolles und sachlich informiertes politisches Handeln und ist der Menschenwürde als oberster Maxime verpflichtet.

Fach(wissenschaft)liche Dimension: Tatsachenwissen und Sollensvorstellungen, Politik und Moral, empirische und normative Aussagen, Zweck- und Wertrationalität, Kontexte und Rahmenbedingungen machen die Komplexität der Sache aus.

Alltägliche Zugänge: Alltagsleben und Politik rufen moralische Reaktionen (z.B. Empörung über Ungerechtigkeit) hervor. Die Strukturen und Kriterien des Urteilens sind nach Entwicklungsstand, Lerngelegenheiten und nach Kontexten unterschiedlich.

Berufswissen: Politisches Entscheidungsdenken und Dilemma-Methode bezeichnen zwei Methoden, deren Phasen sie artikulieren:

Politisches Entscheidungsdenken:	**Dilemma-Methode:**
1. Einstieg und Planung	1. Konfrontation mit Dilemma
2. Analyse der Situation	2. Strukturierung des Dilemmas
3. Erörterung der Möglichkeiten	3. Reflexion der Argumente
4. Urteilen und Entscheidung	4. Politisierung des Dilemmas
5. Anschluss-Betrachtung	(vgl. hierzu May 2007)

Die Methoden formulieren die Dynamik, wie sich die Lernenden mit dem Gegenstand auseinandersetzen, inszeniert durch den Lehrer. Eine Problemstudie (eine andere Methode) arrangiert einen anderen Zugang zu Politik, Wirtschaft oder Gesellschaft als eine Konfliktanalyse oder ein Planspiel oder eine Fallstudie. Demgegenüber sind Schemata der allgemeinen Didaktik zu unspezifisch, zu abstrakt (vgl. z.B. Meyer 1987: 191 – Einstieg, Erarbeitung, Schluss); sie können nicht die Bewegung der Sache (hier der Politik) und die Bewegung des Lernens parallelisieren (vgl. Reinhardt/Richter 2007: 14f. mit dem Hinweis auf Osers weiterführende Choreografien des Unterrichts). Beispielsweise wird durch die Phase der Politisierung in der Dilemma-Methode das individuelle moralische Dilemma transzendiert und in den übergreifenden Kontext politisch gestalteter Rahmenbedingungen des Handelns gestellt. Methoden beschreiben also die fachspezifische Struktur des Lehr-/Lernprozesses.

Diese vierte Wissensform, das Berufswissen, ist dem unterrichtlichen Handeln am nächsten. Trotzdem ist es Wissen über Handeln, über Können. Baumert

und Kunter sprechen vom praktischen professionellen Wissen, vom Expertenhandeln, das auf einer intuitiven Interpretation der Situation beruhe (484), von Expertise, worin als praktisches Können formales und praktisches Wissen aufgehoben seien (505). Diese Begrifflichkeit ist verwirrend. Es muss festgehalten werden, dass alle Wissensformen sich „nur" reflexiv zum Handeln, zum Können verhalten. Zwar ist das Berufswissen dem Handeln am nächsten, es ist aber nicht gesagt, dass das richtige Wissen, wie zu handeln sei, auch das Können verbürgt. Diese Diskrepanz hat weit reichende Folgen für die Strukturen der Ausbildung zum professionellen Lehrer!

Reflexive Kompetenz ist unerlässlich, damit professionell gehandelt werden kann. Routinen genügen nicht in veränderlichen Umständen. Die eingespielten Pfade müssen bedacht und beurteilt werden können (Reflexion) und können dann eher modifiziert oder verlassen werden. Dafür wiederum müssen alternative Unterrichtskonstruktionen gedacht und gehandelt werden können.

5. Lehrerbildung: Theorie und Praxis, Praxis und Theorie

a) Zur Vergeblichkeit von Theorie und von Praxis

Alle Theorie der Sache und der Bildung ist unverbindlich, wenn sie nicht in der Praxis des Lehrens und Lernens erscheinen kann. Die Perspektiven von Universität und Schule sind unterschiedlich, was wechselseitige Schwierigkeiten bedingt: Praktiker empfinden häufig die universitäre Arbeit als „abgehoben", Wissenschaftler empfinden häufig Lehrer als „schwierig" – und beide haben Recht! Wissenschaft muss in Distanz zur Wirklichkeit arbeiten, und Schule muss konkrete Lehr- und Lernprozesse arrangieren. In der Lehrerbildung stellt sich dann das Problem, wie beide Perspektiven ihren Ort finden können.

Die verkürzte Hoffnung auf die Handlungsbedeutung theoretischen Wissens scheitert an der Beobachtung, dass glänzendes Reflektieren im Seminar der Universität oder des Studienseminars nicht das entsprechende Handeln im Unterricht garantiert. Es kann passieren, dass jene(r) Student(in), der/die wie eine graue Maus zu leise und uninspiriert im Seminar in der Ecke saß, im Unterricht durch Körpersprache sofort Kontakt herstellt und einfühlsam beobachtend mit deutlichen Vorgaben inhaltlich und emotional sinnvolle Lernprozesse organisiert. Als Fachleiterin habe ich die Illusion aufgegeben, ich könnte aus den Einstellungen und dem Verhalten einer Person prognostizieren, wie dieser Referendar oder diese Referendarin im Unterricht handelt. Als Lehrerin wiederum habe ich beobachtet, dass Kollegen mit progressiven Vokabeln in dem Bereden von Schule und Unterricht nach Erzählungen von Schülern eher entgegengesetzt handelten (bis hin zu Kollegen, die sich über Lehrer ihrer Kinder beschwerten mit solcher Kritik, die ihre eigenen Schüler an ihnen übten). Und dann kommt ja noch das Problem hinzu, dass es nicht den einen guten Lehrer für alle Schüler gibt und dass Erzählungen von Schülern und Eltern nicht die Realität „spiegeln".

Die verkürzte Hoffnung auf die Handlungsbedeutung praktischen Wissens (Motto: Praxis lernt von Praxis) wiederum verkennt die Enge dieses Zugangs.

Natürlich lernen Praktiker von Praktikern, aber erst sich einzulassen auf Sinnfragen, auf (auch außerschulische) theoretische und praktische Kontexte öffnet den Blick für ungewohnte Möglichkeiten. Dabei ist Wissenschaft nicht der einzige sinnvolle Bezug, sondern Experten können auch theorie-bewusste und Praxis verarbeitende Kollegen sein, die ihrerseits den Kontakt zu theoretisierenden Kontexten halten.

b) Das Ziel der Lehrerbildung und die Institutionen

Das Ziel der Bildung für die Lehrerprofession ist der Aufbau von Wissensbeständen und Handlungsroutinen, die reflexiv vermittelbar sind. Es geht also um den Erwerb theoretischen und praktischen Wissens und um die Ausbildung von Handlungsfähigkeiten (Können, Routinen) und um deren wechselseitige Vermittlung und Störung (Reflexion). Wissen, Können und Reflexion sind die drei Dimensionen von Professionalität, die sich gegenseitig helfen und irritieren. Deshalb müssen sie nicht jederzeit gleichgewichtig, aber doch parallel in der Ausbildung auftauchen.

Die Universitäten mögen den Praxisbezug häufig nicht, was verständlich ist. Das Personal muss ein anderes sein als das für die Forschungsprojekte, die organisatorischen Abläufe sind völlig andere (nur ein kleines Beispiel: Schulen arbeiten in einem anderen Jahresrhythmus als Universitäten), in manchen Fächern taugen die üblichen Module nicht sehr für die fachliche Lehramtsausbildung, die ohnehin nervende und ablenkende Selbstverwaltung hat das zusätzliche Thema „Lehrer“ zu bedenken – und danken wird es niemand, denn Rankings fragen bislang nach guter Lehre für Lehrer am wenigsten.

Die Schulen drängen sich in der Regel nicht nach dem Theoriebezug, was verständlich ist. Sowohl die Dignität der Praxis, also ihre offensichtliche Bedeutsamkeit, als auch der Druck des Handelns mit seinem Verbrauch von Zeit und Energie provozieren Selbstbezug und die Erleichterung, wenn alles irgendwie läuft. Theoretisierung verlangt den Gang in die andere Welt der Muße, der Distanz, der Bücher und des Schreibens. Als Gymnasiallehrerin habe ich an mir und anderen beobachtet, wie das Lesen der Tageszeitung einen direkt instrumentellen Charakter bekam: Wo finde ich Material für meinen Unterricht, das funktioniert? Ich habe Jahre gebraucht, bis mir dämmerte, dass nur wenige andere und ich in den Ferien und auch sonst über theoretischen Büchern (von Rawls bis Habermas) saßen, weil wir einen Bezug zu unserem Unterricht sahen und ihn brauchten. Nur: Das gilt nicht für alle und kann auch nicht verlangt werden. (Übrigens brauchen die Schulen ganz unterschiedliche Sorten Lehrerinnen und Lehrer, und auch die Schüler brauchen nicht nur den einen Typ.)

Dieses Verständnis für die Probleme der theoretischen und der praktischen Seite ändert aber nichts an der Anforderung, dass die Institution der Theorie auch die Praxis machen muss und dass die Institution der Praxis auch die Theorie einbeziehen muss. Das kann mit unterschiedlichen Gewichten geschehen, denn nicht jede Institution kann alles gleich gut, und die Vorteile von Arbeitsteilung und Spezialisierung dürfen nicht verspielt werden. Ein Beispiel: Falls Universitäten die Referendarausbildung oder einen Teil davon übernehmen

müssten kann man prognostizieren, was fünf Jahre später klar geworden sein würde: dass Studienseminare und staatliche Aufsichtsbehörden und Prüfungsämter organisatorische, beratende, rechtsstaatliche und – der Kern – ausbildende Funktionen erfüll(t)en, von denen Universitäten gar nichts ahnen und zu denen sie auch nicht verpflichtet sein sollten – auch sie haben nämlich genug Sinnvolles, aber anderes, zu tun.

c) Die Bedeutung der Person

Für alle Phasen der praktischen Ausbildung gilt, dass der Student, der Referendar, der Lehrer sich selbst zum Thema wird, was u.U. Ängste auslöst und es unmöglich macht, die Bedeutung der Vorgänge als z.B. „es geht ja nur um die Organisation von Unterricht" zu verkleinern. Oevermann betont mit Recht, dass es beim Unterrichten um die Strukturlogiken „der Vergemeinschaftung, der material rationalen Sachhaltigkeit und der Strukturlogik der Beziehung zwischen ganzen Menschen" (2008: 69) geht. Der spezielle Ausschnitt, den z.B. der Techniker beim Reparieren der Heizung von sich offenbart, schützt zugleich seine Person vor ganzheitlichem Ausdruck und Eindruck. Lehrer müssen mit (viel mehr Anteilen) ihrer Person mit den Personen ihrer Lernenden interagieren. (Ein instruktives konkretes Beispiel hierfür ist der Umgang von Politiklehrern mit Kontroversen und ihrer eigenen Position und den Positionen der Schüler in den Diskussionen im Unterricht, vgl. Reinhardt 2005: 30-33).

Die Bedeutung der Person erklärt, dass Studenten und Referendare ohne nennenswerte Lehrerfahrungen von ihren Ausbildern zuerst und zuvörderst eines hören wollen: „Wie wirke ich auf die Schüler?" Sie wollen hören, dass sie grundsätzlich fähig sind, mit der Lerngruppe Kontakt aufzunehmen, eine Beziehung herzustellen, Vertrauen in Person und Kompetenz zu stiften. Diese Frage bleibt auch später eine Frage bzw. sie wird wieder eine Frage, wenn Alter und Erfahrungen den Bonus der Jugend (also der Unterstellung von Seiten der Lernenden, dieser Lehrer sei natürlich auf ihrer Seite) aufgebraucht haben und wenn der Wandel der Zeit eventuell den Zugang von früher entwertet hat.

Weil immer die Person auf dem Spiel steht, müssen Ausbilder bei ihren Reaktionen auf Unterricht mit berücksichtigen, wie verletzbar und destruktiv kritische Kommentare (ohne die es nicht geht) sein können. Aber das ist leicht gefordert und schwer getan!

d) Die Bedeutung des Handelns

Ein Lehrer mag alle möglichen Zertifikate und Titel vorweisen – wenn er nicht unterrichten kann, ist das unwichtig (außer vielleicht für die Präsentation der Schule nach außen). Unterrichten ist Handeln und das bedeutet, dass die entscheidende Frage immer ist: „Wie macht man das?" Die in der Öffentlichkeit gebrauchte Postulate-Didaktik (die Lehrer könnten, sollten, müssten doch dies und jenes berücksichtigen und bewirken – kurzum: die Probleme dieser Gesellschaft lösen) verkennt, dass zur Professionalität auch die Angabe von konkreten

Wegen gehört. Deshalb verlieren Studenten sich in Hausarbeiten manchmal in lange Überlegungen zur Einteilung von Gruppen für die Gruppenarbeit (nach einiger Zeit wird dieses Vorgehen zur Routine und braucht nicht mehr thematisiert zu werden) – ich finde das nervend, aber dieser Student bearbeitet hier ein für ihn im Moment zentrales Handlungsproblem.

Die Konsequenz aus der letztlich entscheidenden Bedeutung des Handelns ist, dass alle Lehrerbildung irgendwie die handwerkliche Frage nach dem „Wie?“ aufnehmen muss. Wenn Wissenschaftler Lehrer über ihr Fach belehren, müssen sie darauf vertrauen können, dass entweder erfahrene Lehrerinnen und Lehrer die didaktische Transformation von selbst leisten werden oder dass Arbeitsteilung zur Verteilung von Rollen führt: der Fachwissenschaftler hat seinen Part, und der Fachdidaktiker hat einen anderen Part. Auch andere Formen der Kooperation sind denkbar (z.B. mit Institutionen der Lehrerfortbildung). Die Entscheidung über den konkreten Weg hängt von den gegebenen Möglichkeiten ab und berührt m. E. keine Grundsatzfrage, muss aber das Theorie-Praxis-Problem reflektieren.

6. Lehrerbildung: Phasen

Die Bildung eines Habitus braucht Zeit (vgl. Reinhardt 2002) und die wechselseitige Vermittlung und Störung von Theorie und Praxis braucht das fortwährende Wechselspiel. Deshalb sind künftige Lehrerinnen und Lehrer schon in frühen Semestern an diese Aufgabe zu führen. Konzentration der Praxis auf kurze Phasen mag kurzfristige verbale Bekenntnisse bewirken, aber kaum eine in der Person verankerte Habitualisierung. Im Gegenteil ist dann zu befürchten, dass – spätestens in Krisen – die als Schüler selbst erlebten und durch Erfahrung tief gegründeten Unterrichtsmuster aufscheinen. (Der Wechsel einer Unterrichtskultur ist eine Generationen-Aufgabe, weil die Reproduktion viel leichter ist als der Wechsel.) Eine meiner Lehrerinnen in meiner Gymnasialzeit meinte später, als ich dort ein Praktikum machte, dass gute Lehrerinnen und Lehrer häufig selbst gute Lehrerinnen gehabt hätten – das Argument hinter dieser Vermutung ist der Hinweis auf die tiefe Gründung von Unterrichten als ganzheitlichem Vorgang in der Person und ihrer Lebenserfahrung.[3]

a) Lehrerbildung für Studenten

In der ersten, der universitären, Phase der Lehrerbildung ist die Konsequenz aus dem Gesagten, dass praktische Teile unabdingbar sind. Schon früh (auf jeden Fall im Grundstudium, also im ersten Teil des Bachelor-Studiengangs) müssen betreute schulpraktische Übungen stattfinden. Sie müssen vorbereitet sein in der Fachdidaktik, die wiederum das spezielle Theorie-Praxis-Verhältnis in ihren Veranstaltungen verwirklichen muss. Das heißt konkret: Die Vorlesung zur Fachdidaktik läuft den Übungen zur Fachdidaktik nach, nicht umgekehrt (vgl. auch Reinhardt 2002: 52).

Ein Beispiel: Wir machen gemeinsam eine Übung, in der wir eine Konfliktanalyse zu einem aktuellen Streitpunkt durchführen. Die Fachdidaktikerin ist gewissermaßen die Lehrerin, die den Studenten die Erfahrung ermöglicht, was eine Konfliktanalyse konkret ist und was sie bei Lernenden bewirkt. Erst anschließend wird in der Vorlesung das Prinzip der Konfliktorientierung theoretisiert – andernfalls wäre die Wahrscheinlichkeit hoch, dass das Reden nur Schall und Rauch ist (und auch bei dieser Reihenfolge bleibt die Vorlesung eine schwierige Lehr- und Lernform). Ein idealisierter Ablauf der Lehrveranstaltungen könnte so aussehen (die Wirklichkeit ist „schmuddeliger", sie enthält zeitliche Brüche, Wiederholungen mit anderem Thema, Fortsetzungen eines Themas, eingestreute „Tipps und Tricks" z.B. zum Nutzen des Internet, der Bibliothek, der Literatur anderer usw.):

Übung	**Vorlesung**
Streitgespräch	Kontroversprinzip
Konfliktanalyse	Konfliktorientierung
Problemstudie	Problemorientierung
Rollenspiel (mit Einrichten)	Handlungsorientierung
Fallstudie	Fallprinzip
Moralisch-politisches Dilemma	Politisch-moralische Urteilsbildung
Planspiel	Zukunftsorientierung

Die Kontroversorientierung ist für unser Fach ein Kernprinzip, d.h. das Kontroversprinzip muss in allen Methoden und in allen didaktischen Prinzipien erscheinen. Das würde auch für Wirtschafts- und Rechtsdidaktik gelten müssen.

Es macht keinen Lern-Sinn, nur aus Skripten und – bestenfalls – Büchern zu entnehmen, welche Methoden und Verfahren es gibt. Es ist auch eine Überforderung, wenn Studenten im frühen Studium selbst lehren sollen. Ganz anders im späteren Teil des Studiums: Manche Studenten entwickeln für Hausarbeiten oder für das Praktikum in der Schule aufregende Modelle.[4] Da ist es dann eine Form kollegialer Bildung, wenn sie auch mit ihren Kommilitonen diese Werke durchführen und reflektieren.

Die Lehre in der Hochschule ist eine eigene Sorte Praxis, die professionellen Ansprüchen an die Lehre genügen muss: Die Predigt muss praktiziert und nicht gehalten werden. Wegen der weithin sozialisierten Lerner und wegen des inhaltlichen Schwerpunkts der Universität kann die Erfahrung mit dieser Lehre nicht die schulische/außerschulische Lehre ersetzen. Die Praxis-Teile in den Schulen müssen ebenfalls von der Universität verantwortet werden, wobei abgeordnete Lehrerinnen und Lehrer mit theoretischem Interesse sehr hilfreich sein können.

b) Lehrerbildung für Referendare

Studienreferendare bzw. Lehramtsanwärter sind in der Schulpraxis verankert, und ihnen muss für ihre Praxis geholfen werden. Der Ausgangspunkt für Beratung und Kritik wird also häufig der konkrete Unterricht dieser Referendare sein. Schwierig ist die Beratung, weil – wie oben betont – auch die Person als ganze involviert ist, weil die Bewertung zudem auch noch wichtig für die Zu-

kunft ist und weil die Situation des Referendars eine ziemlich hermetische ist. Nie zuvor (außer in der Grundschule) war er bzw. sie abhängig von so wenigen Ausbildern wie in der Referendarzeit: zwei Fachleiter und ein Seminarleiter sind das gesamte Personal für ihn im Seminar. Es gibt keine Möglichkeit der Wahl, ein Referendar kommt in ein Seminar und dann in Ausbildungsgruppen. Es kommen hinzu die schulischen Betreuer bzw. Bewerter. Je nach Struktur der Ausbildung sind die schulischen Betreuer von Bewertungsfunktionen entlastet oder nicht (was jeweils Vor- und Nachteile hat).

Die Besprechung/Reflexion von Lehrproben/Stunden ist ein heikles Geschäft. Unter Fachleitern ist ein Dauerthema „Wie sag' ich es meinem Kinde?", wenn energische Kritik als notwendig gesehen wird. Unter Referendaren ist es sicher ein Dauerthema, als wie verletzend und ungerecht Fachleiterinnen und Fachleiter erlebt werden. Am leichtesten geht alles, wenn eine Referendarin nach der Stunde im Besprechungsraum als erstes ruft: „Frau Reinhardt, ich hoffe, Sie können mir sagen, warum das nicht gelaufen ist." Dann kann man mit Hilfe der Mitschrift ihr vielleicht zeigen, dass sie selbst ihre tolle Planung durch einen falschen Impuls (der halt so passiert ist) konterkariert hat. Solche Souveränität von Lernenden ist aber nicht selbstverständlich.

Die Möglichkeit der Katastrophe ist aus den gen. strukturellen Gründen im Referendariat am größten von allen Phasen der Lehrerbildung. Ich selbst habe jahrelang in einer Gruppe mit Freundinnen und Freunden an Supervision (privat organisiert und bezahlt) teilgenommen – es war für mich häufig verblüffend und erhellend zu hören und zu sehen, wie extrem schwierig die kommunikative Seite dieses Geschäfts ist.

Während in der Universität die Theoretisierung durch die Eigenart der Institution ganz selbstverständlich institutionalisiert und legitimiert ist, ist sie im Referendariat schwerer zu verwirklichen. Die Fachdidaktik und auch die Allgemeindidaktik stehen ständig auf dem Prüfstand der praktischen Verwertbarkeit und müssen deshalb die Theoretisierung an praktische Handlungsprobleme andocken. (Meine „Politik-Didaktik" von 2005 versucht diesen Zugang über Handlungsprobleme und Unterrichtsbeispiele.)

c) Lehrerbildung für Lehrerinnen und Lehrer

Lehrerfortbildung in der Form einzelner Veranstaltungen ist sicher die „harmloseste" Lehrerbildung. Lehrerinnen und Lehrer haben sich für ein Thema erklärt und besuchen einen Lernort meist außerhalb ihrer Schulen. Sie haben – vergleichsweise – Muße und können sich auf die Veranstaltung konzentrieren. Die Situation ist wie geschaffen für Aha-Erlebnisse mit weit reichenden Folgen für den Unterricht, aber auch für Lockerheit und Vergänglichkeit der Eindrücke. Insgesamt ist diese Möglichkeit sicher attraktiv für beide Seiten, die Lernenden und die Lehrenden (wobei wegen des Expertenstatus der Teilnehmer die Asymmetrie geringer sein kann als in der Universität und im Studienseminar).

Ein anderes Kaliber hat die Lehrerweiterbildung, bei der in einem umfangreichen Studium eine Fakultas erworben wird. Die Motive zur Teilnahme können sehr unterschiedlich sein: In den Studiengängen nach der Wende in den

östlichen Bundesländern gab es Lehrerinnen und Lehrer, deren Berufstätigkeit von einem weiteren Fach abhing, weil z.B. Russisch nicht mehr in dem früheren Umfang gebraucht wurde. Andere Teilnehmer – so mein Eindruck – hatten immer schon offeneren Unterricht machen wollen und suchten solche Anregungen jetzt im Fach des Demokratie-Lernens. Schließlich gab es auch Teilnehmer, die nach Jahren des Unterrichtens zurück an die Universität wollten und auch die fachliche Herausforderung suchten. Ob die unterschiedlichen Motive einen Unterschied für das Studieren und für den Studienerfolg ergaben, weiß ich nicht.

Auf jeden Fall ist ein weiterbildendes Studium mit allen Anforderungen für den Abschluss sehr anstrengend, da es neben der nur wenig reduzierten Berufstätigkeit abläuft. Komplikationen wie familiäre Probleme oder Krankheiten sind häufiger als bei jungen Studenten. Auch ist es nicht immer einfach, als „gestandener" Lehrer von teils jungen Assistenten lernen zu sollen (umgekehrt gesehen ist das auch nicht einfach).

In der Lehrerweiterbildung ist es nach meinem Eindruck unerlässlich, dass der Fachdidaktiker glaubwürdig durch Erfahrung ist. Lehrer „riechen" nach drei Sätzen über Unterricht, ob der Redende nur über Unterricht redet, oder ob er Erfahrungen verarbeitet. Wissen ohne Können ist kein Professionswissen, sondern nur Wissen über Können, aber nicht Wissen aus und mit Können.

Fazit: Gelingende Lehrerbildung verknüpft Theorie und Praxis

Der Kern des Lehrerberufs ist das Unterrichten, wozu auch Erziehen, Beraten, Diagnostizieren und Bewerten gehören. Nur analytisch lassen sich allgemeine (fächerübergreifende) Probleme der Lehrerrolle (ihre Konfliktstruktur) und besondere (fachspezifische) Anforderungen an das Lehrerhandeln unterscheiden, aber nicht praktisch. Sowohl Strukturtheorie als auch fachdidaktisch konkretisierte Kompetenztheorie tragen zum Konzept von Professionalisierung bei.

Professionelles Lehrerhandeln umfasst Wissen, Können und Reflexion. Die Modi beziehen sich aufeinander, gehen aber nicht ineinander auf: Wissen ersetzt nicht Können, Können ist nicht immer bewusst, eingespieltes Wissen und Können bedürfen der Reflexion für Veränderungen.

Kern der Lehrerbildung ist die theoretische und praktische (Aus-)Bildung für den Beruf. Die unterschiedlichen Phasen verwirklichen die Schwerpunkte Wissen, Können und Reflexion in unterschiedlicher Mischung, dürfen aber keine der Perspektiven aus dem Blick verlieren. Diese eigentümliche Inter-Disziplinarität stellt an die Institutionen und die Handelnden aufregende und komplizierende Anforderungen für Organisation und Kompetenz.

Fachdidaktiker müssen die Vermittlung von Theorie und Praxis selbst verkörpern. Für ihre Stellung in der Universität mögen empirische Forschungen mit Drittmitteln (von denen hier gar nicht die Rede war) prestigeträchtiger sein, aber ihre singuläre Stellung neben den Kollegen in den Fachdisziplinen verschafft ihnen ihr Professionsbezug. Deshalb müssen Fachdidaktiker in ihrer Biografie das Wechselspiel von Theorie und Praxis selbst vollzogen haben. Die beiden

Staatsprüfungen weisen dies nach, gefolgt von schulischer oder außerschulischer Bildungspraxis und wissenschaftlicher Arbeit (Promotion und Veröffentlichungen). Auch Allgemein-Didaktiker bzw. Schulpädagogen müssen die Vermittlung von Theorie und Praxis verkörpern und nicht nur bereden. Das fördert die Glaubwürdigkeit in der Lehre (besonders in der Lehrerweiterbildung) und den Realitätssinn für die Forschung.

Gelingende Lehrerbildung verlangt andere Karrieren als die der nur theoretisch und empirisch arbeitenden Wissenschaftler, nämlich den Wechsel von praktischem und theoretischem Arbeiten oder ihr Nebeneinander. Dafür aber brauchten wir institutionell vorgezeichnete Wege, denn bisher hängt der Gang zwischen Hochschule und Schule und zurück zu häufig vom privaten Engagement ab und findet deshalb eher zufällig und zu selten statt.

Anmerkungen

1 Elektronisch veräffentlicht in: Journal of Social Science Education, volume 9, number 2, 2009, pp. 23-31 (www.jsse.org).

2 Unterteilt wird dieses allgemeine pädagogische Wissen (und Können) in vier Facetten: Konzeptuelles bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen, allgemeindidaktisches Konzeptions- und Planungswissen, Unterrichtsführung und Orchestrierung von Lerngelegenheiten, fachübergreifende Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens (485).

3 Wir wissen über alle diese Zusammenhänge sehr wenig. Forschung, die der Strukturlogik des Handelns auf die Spur kommt, gibt es kaum. Das ist keine Schelte der Wissenschaft, sondern ein Hinweis auf die Notwendigkeit solcher Forschungen, die allerdings aus methodischen Gründen gewaltige Ressourcen brauchten.

4 In Halle haben wir inzwischen eine ganze Serie von u.a. Planspielen oder Fallstudien, die von Studenten entwickelt und ausprobiert worden sind – s. Didaktischer Koffer.

Literatur

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 469-520

Didaktischer Koffer (laufend): im Zentrum für Schul- und Bildungsforschung Halle. www.zsb.uni-halle.de/didaktischer-koffer (Unterrichtsreihen)

Grammes, Tilman (1994): Der Anspruch der Politikdidaktik, Allgemeine Didaktik zu sein. In: Meyer, Meinert/Plöger, Wilfried (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim, S. 165-183

Helsper, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 567-579

May, Michael (2007): Dilemma-Methode. In: Reinhardt/Richter (Hg.) 2007, S. 49-53

Meyer, Hilbert (1987): UnterrichtsMethoden II. Praxisband. Frankfurt: Scriptor (viele folgende Auflagen)

Oevermann, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55-77

Reinhardt, Sibylle (1967): Zum Entwicklungsstand der Schülermitverwaltung. In: Gesellschaft – Staat - Erziehung, H. 1, S. 48-54 (unter meinem Mädchennamen Sibylle Schneider). Abdruck in Lenhart, Volker (Hg.) (1972): Demokratisierung der Schule. Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 93-102

Dies. (1971): Schülermitverantwortung (SMV) – Geschichte und Ende einer Ideologie. Weinheim: Beltz (gemeinsam mit Antonius Holtmann)
Dies. (1972): Zum Professionalisierungsprozeß des Lehrers. Überlegungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion und ihrer Sozialisation. Frankfurt: Athenäum
Dies. (1976): Wie politisch darf der „Politik"-Lehrer sein? In: Aus Politik und Zeitgeschichte B8/76 vom 21.02.1976, S. 25-35
Dies. (1978): Die Konfliktstruktur der Lehrerrolle. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 515-531
Dies. (1995): Die Profession des Politiklehrers. In: Gegenwartskunde, H. 1, S. 45-57. Dazu eine Replik von Gotthard Breit in H. 3, S. 359-361 und meine Replik in H. 3, S. 361-363
Dies. (2002): Was müssen Lehrer wissen und können? Sie müssen Lehrer sein! In: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle (Hg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen: Leske+Budrich, S. 43-52
Dies. (2005): Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, 3. Auflage 2009
Dies./Richter, Dagmar (Hg.) (2007): Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor
Werner-Bentke, Frank (2009): Lehrerausbildung aus der Perspektive von GymnasialreferendarInnen. Eine Deutungsmusteranalyse vor dem Hintergrund der Professionalisierungsdebatte. Manuskript