

Erfahrungen kommunizieren - Kommunikation erfahren

- Ein kritisches Plädoyer für vernetzte Lehrerbildung -

I. Theorien ohne Erfahrung verstehbar machen?

1. Empirisches zur Lehrerbildung: Zur Dysfunktionalität zwischen Wissenschafts- und Berufskompetenz

1.1 Der Ist-Stand: Selbsteinschätzung der Lehrer/innen

1.2 Der Soll-Stand: Pädagogische Leitbilder der Gegenwart

II. Theorien neben Erfahrungen belassen?

1. Die Diskrepanztheorie oder: Wissen ist eines, Können ein anderes

2. Die Expertentheorie: Es funktioniert, aber wie?

3. Die Kontexttheorie oder:

Nur bei Hochwasser sucht man gute Gummistiefel

III. Theorien und Erfahrungen in Kommunikation bringen

1. Die informell (mangelnde) Vernetzung

1.1 Personale Kommunikation zwischen Schule und Universität

1.2 Interdisziplinäres Arbeiten in der Lehrerbildung

2. Institutionelle Vernetzung von praktischen und theoretischen Erfahrungen

2.1 Lernwerkstätten als mittelfristiges Ziel

2.2 Kontinuierliche Unterrichtsforschung als kurzfristiges Ziel

2.3 Universitätsschule als strategisches Ziel

2.4 Lehrerfortbildung an und in der Universität

3. Transformationsregeln für die Theorie-Praxis-Vernetzung:

- Reflektierte Praxis muss geschützt sein!
- Beteiligung aller Betroffenen bei Neukonzeptionen!
- Beteiligen, nicht nur belehren!
- Wissenstransformation, weniger Wissenstransfer!
- Praxis nicht nur reflektieren, sondern erleben /
Theorie nicht funktionalisieren, sondern durchdenken!
- Grenzen der Machbarkeit anerkennen!

Erfahrungen kommunizieren - Kommunikation erfahren

- Ein kritisches Plädoyer für vernetzte Lehrerbildung -

I. Theorien ohne Erfahrung verstehbar machen?

1. Empirisches zur Lehrerbildung: Zur Dysfunktionalität zwischen Wissenschafts- und Berufskompetenz

1.1 Der Ist-Stand: Selbsteinschätzung der Lehrer/innen

BEGRÜSSUNG: Herr Dekan, meine Damen und Herren Kollegen, liebe Kommilitoninnen und Kommilitonen.

„Im Deutschen war es bei uns ganz schlimm; wir haben nie ein Grammatikseminar gehabt ... Dafür waren an der Uni lauter so hochgeistige Literaturvorlesungen, die wir aber überhaupt nicht brauchen konnten.“¹
Eine Gymnasiallehrerin 1992 über fachliche Ausbildungsdefizite in der 1. Ausbildungsphase.

„Wie haben da die Geschichte der Pädagogik durchgekaut und wir haben in Psychologie dies und jenes gemacht ... aber das war weniger zugeschnitten auf das, was man dann im Alltag (der Schule, K.U.) macht, sondern es war mehr wissenschaftlich orientiert.“²
Eine Realschullehrerin über die Erziehungswissenschaften im Studium.

„Als ich angefangen habe, kam ich mir vor, als wenn ich ins eiskalte Wasser geschubst worden bin, und ich sollte einfach schwimmen.“³, dies eine Grundschullehrerin zum Verhältnis Studium und Referendariat.

Diese ernüchternden Einzelstimmen aus einer Studie des Augsburger Schulpsychologen Klaus Ulich von 1996, meine Damen und Herren, stimmen nachdenklich und geben Anlass, über Notwendende Formen in der Lehrerbildung auch öffentlich nachzudenken.

Es sei nämlich an die LPO I erinnert, wo es heißt: „In der ersten Staatsprüfung soll nachgewiesen werden, daß die durch das Studium zu erwerbenden Voraussetzungen für das angestrebte Lehramt vorliegen.“⁴

¹ Ulich, K., Lehrer/Lehrerinnen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen. Ergebnisse und Folgerungen. In : Die deutsche Schule 88 (1) 1996, 81-97, hier: 82

² ebd.

³ Ulich 1996, 83

⁴ Bayerisches Lehrerbildungsgesetz: Lehrerprüfungsordnung I, München 1998, § 1, Abs. 1, Satz 3

Ich will dies in drei Schritten versuchen:
(vgl. *Gliederung*)

Zuerst soll die empirische Forschung über die Qualifizierung für das Lehramt an der Universität zu Wort kommen.

Danach will eine vertiefte Reflexion dem Verhältnis von theoretischer und praktischer Ausbildung nachgehen, dabei das schwierige Verhältnis von Wissen und Können beleuchtend.

Schließlich will ich versuchen, konstruktiv-kritisch aufzuzeigen, wo ich begründet folgenreiche Chancen sehe, Lehrerbildung an und über die Universität durch Vernetzung zu optimieren.

Zurück zur Bestandsaufnahme der Lehrerbildung im Urteil der Betroffenen.

Ich fasse die jüngsten Studien zusammen:

Bei Rosenbusch u.a.1988⁵ habe ich gelesen, dass 1100 Absolvent/inn/en (in Bayern) nach berufsqualifizierenden Erfahrungen befragt wurden, dabei wurde differenziert nach fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und pädagogisch-psychologischer Kompetenz:

Das Ergebnis:⁶

- Fachwissenschaftlich sieht sich die Mehrheit gut qualifiziert, wenngleich immer der unzureichende Praxisbezug kritisiert wird.

Die Kritik im einzelnen:

1. Über 50% der Absolventen haben nicht gelernt, den Lehrplan in Unterricht zu übersetzen
2. Für die Planung von Unterricht halten sich über ein Drittel zu wenig oder gar nicht qualifiziert
3. Für die Zensurenggebung fühlen sich 50% nicht vorbereitet.
4. Umgang mit Disziplin Konflikten: Ein überdeutliches Defizit: Zweidrittel sehen sich hier nicht vorereitet.
5. Beratungskompetenz/Interaktionskompetenz im Umgang mit Eltern, Kollegen, Vorgesetzten: Nur 10% haben hier - nach ihrer Selbsteinschätzung - eine Vorbereitung erfahren.

Rosenbusch resümiert: „die Vorbereitung auf existenzielle Probleme angehender Lehrer (muss) als außerordentlich lückenhaft bezeichnet werden.“⁷

Für das bayerische Identitätsgefühl wichtig scheint mir nun, dass eine Erhebung in Berlin wenigstens ebenso nachdenkliche Ergebnisse zeitigt:⁸

⁵ Rosenbusch, H.S., Sacher, W., Schulreif? Die neue bayerische Lehrerausbildung im Urteil ihrer Absolventen. Frankfurt 1988

⁶ ebd. 193ff

⁷ ebd. 206

⁸ Oesterreich, D., Lehrerkooperation und Lehrersozialisation, Weinheim 1988

Empirische Ergebnisse zur Relevanz des Lehramtsstudiums für die Berufsqualifikation:

A) D.Oesterreich, Lehrerkooperation und Lehrersozialisation 1988

Die **Bedeutsamkeit für die Arbeit als Lehrer/in:**

Wichtig bzw. Unwichtig sind:

(auf der Skala zwischen 1=unwichtig bis 5=wichtig)⁹

- Kollegen an der Schule 4.07
- ...
- Zweite Ausbildungsphase 3.76
-
- Ehepartner und Freunde 3.70
- ...
- ...
- Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit 3.33
-
- **Studium 2.82**

Das Ergebnis ernüchtert.

Fragt man näher, was nun im Studium für den Beruf vorbereitend war, so sind es vor allem Praktika und anwendungsvernetzte Veranstaltungen.

Aber auch Praktika fallen interessanterweise in der Bewertung ab, wenn in ihnen theoretisch erfaßte Einsichten nicht aufscheinen. Dann sind sie langweilig! Abgelehnt werden, so D. Oesterreich, vor allem abstrakt-theoretische Modelle, deren „Umsetzung“ nicht erfahren wird, was immer das heißen mag.¹⁰

Für eine präzisere Ausleuchtung der Frage, welche Faktoren pädagogisch handlungsleitend werden, hat Ewald Terhart 1994 eine interessante Studie veröffentlicht,¹¹ die u.a. den Orientierungen bei reflektierten pädagogischen Entscheidungen nachging. Das Sample umfaßte 514 Betroffene.

⁹ ebd Oesterreich 1988, 98f

¹⁰ D.Oesterreich 101

¹¹ Ewald TERHART, Kurt CZERWENKA u.a., Berufsbigraphien von Lehrern und Lehrerinnen, Frankfurt 1994

Ewald Terhart: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen (1994)

Die Frage 43 (Tab. 6-2) seiner Untersuchung lautete:¹²

Sie treffen eine pädagogische Entscheidung, bei der Sie nicht unter Zeitdruck stehen. Woran orientieren Sie sich dabei?

	Oft/fast immer
an eigenen beruflichen Erfahrungen	81,7%
Erfahrungen mit eigenen Kindern	44,9%
Orientierung an meiner Intuition	36,9 %
Vorbild anderer Lehrer	29,4%
gelesene Überlegungen	27,4%
Fortbildungsveranstaltungen	21,4%
Erinnerungen an die eigene Schulzeit	18,9%
Erinnerung an die zweite Ausbildungsphase	15,5%
an einer bestimmten päd. Theorie	7,0%
Erinnerung an das Studium	6,4%

Terhart meint, dieses Ergebnis ernüchert als „Absage an die pädagogische Theorie“ kommentieren zu müssen.¹³ Ich will dies weiter unten dennoch etwas zurechtrücken.

Ähnlich klar wird die nachrangige handlungsleitende Funktion pädagogischer Theoriebildung in Frage 45 analysiert:

¹² Ebd. 196

¹³ ebd. 197

Nur 4,2 % der Lehrer orientiert sich an „Ideen berühmter Pädagogen“, jedoch 92% haben (welche muss gefragt werden?) „bestimmte Grundsätze“, wenn es um Erziehungsmaßnahmen geht.

Auch hier der - den Universitätslehrer - prima facie erschreckende Befund der scheinbaren Folgenlosigkeit pädagogischer Theoriebildung.

Für das hier verhandelte Thema ist schließlich noch aufschlußreich, wie erfahrene Lehrer/innen die Weitergabe pädagogisch relevanten Wissens sehen: Eindeutig hier der Befund:

Man kann über pädagogischer **ERFAHRUNGEN** reden : 76%
und **Erfahrungen** sammelt man am besten in konkreten

Situationen: 74%

HANDELN kann im geschützten Raum geübt werden 43%

Ferner weitere vernetzte Formen wie Zuschauen/Nachahmen, Fortbildung.

Das Schlußlicht in der Möglichkeit der Weitergabe relevanten Wissens bildet das „Viel über Pädagogik wissen: 6,4%

Es zeigt sich hier bereits, dass eine erhebliche Akzeptanz für pädagogisch relevantes Handlungswissens in kommunikativen Realkontexten vorliegt, Erfahrungswissen also gefragt ist, was nicht heißt, dass Denkmodelle abgelehnt werden, sie müssen nur verortet sein.

Mit dem Augsburger Schulpsychologen Klaus Ulich¹⁴ darf skeptisch die universitäre Berufsvorbereitung für angehende Lehrer/innen zusammengefaßt werden:

„Das Studium ist nahezu blind gegenüber jenen Anforderungen, die der Schulalltag als *Beziehungsalltag* stellt; in den Pädagogik- und Psychologie-Veranstaltungen kommt dieser zentrale Aspekt des Lehrberufs kaum vor.“

Ähnlich auch Lilian Fried, die 1996 die Defizienzen der Lehrerbildung aus der Forschung zusammenfaßte:¹⁵

- Das Gros aller Erhebungen bemängelt, mit dem Studium die Berufspraxis zu bewältigen. Als Lösung wird eine Intensivierung der berufsbegleitenden Praktika gesehen.
- Die Studienangebote sind - in den Augen der Lehrer - nicht im Blick auf die wahren Praxisfragen abgestellt: So etwa: Erfahren und Einüben konfliktlösender Kompetenzen, das „Erfahren“ neuer Unterrichtsformen.
- Die Wissenschaftsorientierung wird gleichwohl nicht abgelehnt, eine relativ hohe Zufriedenheit bestimmt den Rückblick auf das Studium.

¹⁴ Ulich 1996, 88

¹⁵ Lilian Fried, Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis - Bilanz der Lehrerbildungsforschung, In: Manfred Bayer / Ursula Carle / Johannes Wildt (Hg), Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovation im europäischen Kontext. Opladen 1997, hier: 19-54.

Insgesamt ist man versucht- mit dem Karikaturisten HAITZINGER - beinahe zu sagen: Wir sind sehr besorgt! , obwohl diese Daten nun schon seit Jahren vorliegen (*FOLIE*)!

Was aber sind nun die Qualifikationen, die ein/e Lehrer/in für ihre Berufspraxis mitbringen muß?

1.2 Der Soll-Stand: Pädagogische Leitbilder der Gegenwart

Die o.g. kritischen Einwürfe aus der Empirie wären gegenstandslos, wenn sie eben vor einem Leitbild formuliert würden. Die Ausbildung zum „kleinen Germanisten“ genügt eben für den Beruf des Deutschlehrers bei weitem nicht, wie ich aus eigener 7-jähriger Arbeit als Studienrat auch leidvoll weiß, denn, (*FOLIE AUFBLENDEN!*)

um mit dem Schulausschuss der **KMK-Konferenz** (von 1995) zu sprechen, „Zu den Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer (heute) gehört,

- den Bildungs- und Erziehungsauftrag zu erfüllen, also die Schüler/innen
 - zu **erziehen**
 - und zu **unterrichten**
 - sie zu **beurteilen**
 - und zu **beraten**
 - mit ihnen (*und den Erziehungsberechtigten/Schulleitung/Kollegium*) eng und vertrauensvoll zu **kooperieren**
 - und die **Schulkultur mit zu gestalten**¹⁶

Ähnliche Grundpositionen finden sich, jeweils mit dem eigenen schulpädagogischen Schwerpunkt oder der eigenen Schultheorie bei H.Meyer:¹⁷ auch bei Herman Giesecke¹⁸ wie auch beim Reformpapst Hartmut von Hentig¹⁹. Persönlich ziehe ich die etwas nüchterne Klassifizierung von Weinert vor, der 1998 von vier Kompetenzbereichen gesprochen hat, die die Professionalisierung des Lehrerberufes bedingen:²⁰

- Sachkompetenz
 - diagnostische Kompetenz
 - Didaktische Kompetenz
 - Klassenführungskompetenz
- und ich möchte ergänzen:

¹⁶ zitiert nach Horst Wollenweber, Das Berufsbild des Lehrers, In: Schulz, Dieter / Wollersheim, Heinz-Werner (Hg), Lehrerbildung in der Diskussion. Neuzeitliche Gestaltungsformen in der Diskussion. Neuwied 1999, 11-23, hier 14

¹⁷ Hilbert Meyer, Schulpädagogik, Bd I, Berlin 1997, 158-160

¹⁸ vgl. Hermann Giesecke, Pädagogik als Beruf, Weinheim 1995

¹⁹ Hartmut von Hentig, Die Schule neu denken. München 1993, 258f

²⁰ Weinert, F.E., Lehrerkompetenz als Schlüssel der inneren Schulreform, in: Schulreport Juni 1998, 26f

- „Polis-Kompetenz“,
was meint, die Schule als Ganze muss von innen her durch ihre Kräfte getragen, entwickelt und gestaltet werden.

Werden diese normativen Vorstellungen ernstgenommen, und ich meine, sie müssen ernstgenommen werden, muss die Lehrerbildung an der Universität wie auch im Referendariat stärker sich darauf einlassen und nicht, wie üblich, mit gegenseitiger Schuldzuweisung oder Ignoranz antworten.

II. Theorien neben Erfahrungen belassen?

Man könnte jetzt fröhlich postmodern formulieren ,wie ich am Infobrett meiner Schule vor kurzem gelesen habe:

Theorie ist, wenn man alles weiß, aber nichts klappt.

Praxis ist, wenn alles klappt, aber keiner weiß warum.

An unserer Schule sind Theorie und Praxis vereint:

Nichts klappt und keiner weiß warum!

Leider ist es etwas komplizierter und - Gott sei Dank - an meiner Schule nicht ganz so ineffizient wie auf dem schwarzen Brett vor Weihnachten zu lesen war. Wenn wir die Empirie ernst nehmen, warum findet z.B. am Gymnasium handlungsorientierter Unterricht kaum Eingang, sondern dominiert immer noch zu 80% die „folitische Darüberitis“, wie ich etwas despektierlich den 75%igen Redeanteil der Lehrer nennen möchte, obwohl doch alle Staatsexamenskandidaten „Schülerorientierung, Erfahrungsorientierung, Handlungsorientierung“ seit Jahren mehrfach unterstrichen sich in ihren Klausuren bekennen (vor allem bei Gymnasiallehrern!); warum scheuen die meisten Kollegien Zukunftswerkstätten, obwohl deren innovative Kraft hinlänglich sicher ist? Warum wird hartnäckig die persönlichkeitsbildende Kraft guter Projektarbeit von den „Praktikern“ in Frage gestellt, obwohl (sicher nicht nur meine Fachlehrer) in Seminar und Vorlesung diese U-Form begrüßt wird?

- Das Problem lautet also: Warum bleibt das Wissen ohne Können? Und :
Woher kommt das (auch vorhandene) Können ohne Wissen?
Einige Wissenssoziologische Ansätze über den „Folienmanager“

Wenn also die oben gemachten Analysen richtig sind, spielen Theorien, die in der universitären Ausbildungsphase gelernt werden, eine vergleichsweise geringe Rolle für die berufliche Arbeit. Sie verursachen mit gewisser Wahrscheinlichkeit kaum kritisch-reflexive Handlungskompetenz. Dennoch arbeiten die derzeit amtierenden Lehrer/innen ja durchaus - in unterschiedlicher Intensität - auch erfolgreich an ihrem Auftrag, der ja immer wieder zu

faszinierenden Neuaufbrüchen Kraft findet (man denke nur an die gelungene Integration reformpädagogischer Erfahrungen in die Grundschule).

So muss hier gefragt werden, warum und wie dieser „pädagogische Stau“ verursacht ist, und wie eventuell konstruktiv damit umgegangen werden kann. Daher zuerst ein kurzer Versuch über Zugänge aus der Diskrepanztheorie (F.-O.Radtke), der Expertentheorie (R. Bromme) und der Kontexttheorie (im Gefolge von Alfred Schütz).

1. Die Diskrepanztheorie oder: Wissen ist eines, Können ein anderes

So konsequent wie abschottend argumentiert F.-O.Radtke: Können und Wissen sind zwei verschiedene Bereiche der Aneignung von Wirklichkeit; die Universität ist der Theoriebildung verpflichtet, daher kann letztlich die Universität nichts dafür, wenn die Theorie der lehrerbildenden Disziplinen für die Berufspraxis relativ folgenlos ist, wie oben gezeigt wurde.

So steht F.-O.Radtke der Grundannahme höchst skeptisch gegenüber, (pädagogisches) Können sei durch Wissen konstituiert²¹:

Können und Wissen, so Radtke, sind letztlich eben diskrepanz. Wie begründet er das:

Es zeigen die eingestellten Versuche des „Zentrum für Wissenschaft und Bund berufliche Praxis“ (in Bielefeld) seit 1977 in sich widersprüchliche Ergebnisse:

1. Das Modell, pädagogisches und sozialwissenschaftliches Wissen nur einfach zu transferieren, scheitert an seiner technologischen Eindimensionalität, die die Adressaten und ihre Subjektivität nicht ernst nahm. Mit Habermas formuliert, die Lehrer durchschauten ihre Instrumentalisierung zur Realisierung von Bildungsreformen, die sie nicht mittragen, an denen sie gar nicht beteiligt waren.

2. Aber auch ein kommunikatives Handeln im (idealisierten) Geist gleichwertiger Diskursteilnehmer, mußte - so Radtke - scheitern, weil eben - ganz im Sinne der Wissenssoziologie - die „Two communities“²² zwei unterschiedliche Sprachen verwendeten. „Weder konnten die Praktiker diskursiv mithalten, es sei denn sie wurden Wissenschaftler, noch wurde die Ebene der Praxis erreicht, es sei denn unter pragmatischem Verzicht auf Wahrheit.“²³

3. Der Ansatz der Integration „praktischer Wissenstheorien“ scheitert daran, dass eben die Diskursteilnehmer nicht letztlich gleichwertig sind - so jedenfalls Radtke.

Unter Rekurs auf die Sprachphilosophie von John Searls, das Habitus-Konzept von Pierre Bourdieu, Alfred Lorenzers Modell über symbolisiertes und nichtsymbolisiertes Wissen erkennt Radtke:²⁴

²¹ F.-O. Radtke, Wissen und Können - Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung, Opladen 1996, dazu sein skeptisches Schulplädoyer 255

²²

²³ Radtke 1996, 45

²⁴ Radtke 1996, Kapitel III: Handlungsleitendes Wissen, 61-89.

Es gibt keine klare Trennung zwischen Entscheiden und Handeln (so die Sprachphilosophie): Im Handeln entscheiden wir, mit der Entscheidung handeln wir.

Und: in Handlungsformen tritt man ein, ohne Theorie (so Bourdieu), kurzum, „ein Handelnder muss die Regeln seines Handelns nicht kennen und nachträgliche Erklärungen sind häufig öfter von sozialer Erwünschtheit als von empirischer Wahrheit bestimmt.“²⁵

Welche Funktion hat dann das theoretische pädagogische Wissen, wenn sich - so Radtke - aus Mustern und Routinen eine „Handlungsgrammatik“ ergibt?

Das Wissen hat die Aufgabe,

1. „Sehen“ zu lernen,
 2. Einschätzungen zu vermitteln bezüglich der Relevanz des Handelns,
 3. sowie die nachträgliche Begründung und Reflexion zu ermöglichen.
- Einzig im Bereich der 3. Lehrerbildungsphase sieht Radtke eine Chance, dass Theorie und Praxis sich gegenseitig fruchtbar begegnen.²⁶

Kritisch muß aber gefragt werden: Reicht dies für eine Grundlegung von pädagogischer Kompetenz, wie die Ausbildungsziele es verlangen?

Aber noch wichtiger: Was ist zu tun, wenn das „Richtige Sehen“, die „sinnvolle Begründung“ später überlagert wird von ganz anderen Handlungskriterien?

2. Die Expertentheorie: Es funktioniert, aber wie?

Etwas moderater geht die Expertentheorie - etwa bei Bromme²⁷ - von einem Kompositum mixtum aus: Verschiedene Erfahrungsebenen treffen sich, um als handlungsleitendes „Wissen“ pädagogisches Tun zu orientieren und zu legitimieren.

Auch die Expertentheorie trennt klar die Ebenen zwischen kompetentem Können und reflektiertem Wissen, geht aber von einem - letztlich nicht ganz geklärten - Zusammenhang zwischen beiden Zugangswegen zum pädagogischen Verstehen aus. Nach Bromme „mischen“ sich verschiedene Wissensformen im Kopf, so etwa berufliche und außerberufliche Erfahrungen, aber auch pädagogische Theorien finden Eingang, ferner Modelllernen bei überzeugenden Kollegen.

Stärker überzeugend ist für eine Kontexttheorie, die in der Tradition des Phänomenologen Alfred Schütz²⁸ steht, und die im Konstruktivismus Verwendung findet²⁹.

3. Die Kontexttheorie oder: Nur bei Hochwasser sucht man gute Gummistiefel

²⁵ Terhart 1994, 193

²⁶ Radtke 1996, 240 und 255

²⁷ Bromme, R. Der Lehrer als Experte, Zur Psychologie professionellen Wissens. Frankfurt 1992

²⁸ Alfred Schütz/Thomas Luckmann, Strukturen der Lebenswelt, Band I, Frankfurt 4. Aufl. 1991 Siehe dort Kapitel , A: Die Lebenswelt als unbefragter Boden der natürlichen Weltanschauung, 25-37

²⁹ Horst Stenger, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit

In der Sinnherstellung unterscheidet die Wissenssoziologie drei Kontexttypen: Den Wissenskontext, und den Handlungs- und den Erlebniskontext.

Wissenskontexte erschließen Wirklichkeit über abstrahierte Informationen, Handlungskontexte repräsentieren typische Situationen zur unmittelbaren Gestaltung, Erlebniskontexte zur Einordnung in bereits gemachte Erfahrungen. Wissenschaftliche Theorien können als reflektierte Wissenskontexte verstanden werden. Die Gewißheit der Alltagsorientierung basiert so auf routinisierten Kontextualisierungen: Die Schüler stehen auf, wenn ich hereinkomme, sie schreiben ab, wenn ich etwas an die Tafel schreibe, sie geben die verschiedenartigen Schwanzlurcharten auf Kommando wieder,

(FOLIE SchWANZLURCHARTEN!)

wenn ich das im Biologieunterricht wünsche. Und rebellieren sie gegen die Systematisierung der Schwanzlurch-Varianten in der 6.Klasse, so sind sie - am Gymnasium - wieder still, wenn ich an die Autorität des Lehrplanes erinnere und die bevorstehende Ex erwähne, wie z.B. unser Sohn Simon im letzten Schuljahr.

Das Problem, das die Kontexttheorie für die Lehrerausbildung - so meine ich - sehr schön erhellt, ist die theoretische Grundannahme, dass die verschiedenen Kontexttypen (Wissenskontext, Handlungs- und Erlebniskontext) im Alltagshandeln nicht miteinander in Verbindung gebracht werden. Nach Schütz ein Phänomen vor allem hochdifferenter und spezialisierter Gesellschaften.³⁰

Zum Bio-Unterricht meines Sohnes:

Klafkis didaktische Theorie über den Begründungszusammenhang von Bildungsinhalten mittels Reflexion der Gegenwarts-, Zukunfts- und exemplarischen Bedeutung von Bildungsinhalten findet eben sichtlich keine Anwendung bei den Schwanzlurcharten, obwohl es kaum einen Lehrer unter 50 geben kann, der Klafkis Bildungstheorie nicht gehört hat. Unser Simon wußte eben überhaupt nicht, warum er die Lurch-Klassifikationen lernen mußte, noch ob das interessant sein könnte, geschweige denn, daß - auf meine Frage in der Sprechstunde hin - selbige glitschige Tiere einmal live besucht werden könnten. In der täglichen Praxis handle ich „wie üblich“, ich folge gewissen Alltagsroutinen, ich versuche auf konkrete Ansprüche in konkreten Situationen zu reagieren, mit Alfred Schütz formuliert, „Ich vertraue darauf, daß die Welt, so wie sie (...) ist, weiter so bleiben wird.“³¹ Die „Idealität des Und-so-Weiter“³² bestimmt eben gerade auch unsere Handlungskontexte.

Fällt die Klausur über Menschenrechte halbwegs direktoratsfähig aus, auch wenn nur Texte „behandelt“ worden sind, warum sollte ich mir Gedanken machen über die Zielsetzung, dass Bereitschaft zum Einsatz für Menschenrechte

³⁰ Vgl. Schütz 1991, er spricht hier von „Entpragmatisierung“ des Wissens (356-362, hier 360)

³¹ Schütz 1991, 29

³² ebd.

eigentlich vermittelt werden sollte. Warum also Theorien zur empathischen Einstellungsveränderung traktieren? Es geht ja so auch.

Die Unterschiede der beiden Kontexte (Wissenskontext und Handlungskontext) spiegeln sich auch in der Sprache. Die Sprache des theoretischen Bereichs muß anderen Anforderungen genügen als die im (alltäglichen) Erleben und Handeln verwendete. Die Sprache eines Bereichs ist deshalb im jeweils anderen Bereich nicht unmittelbar verständlich, bzw. einsetzbar, sondern bedarf der Übersetzung bzw. Übertragung. Diese Übertragung geschieht aber nicht von selbst, so lange es läuft.³³

Pädagogische Äußerungen verbleiben Äußerungen im theoretischen (Wissens-)Kontext, die in Erlebnis- und Handlungskontexten nur dann miteinbezogen werden, wenn in den Situationsdefinitionen Markierungen enthalten sind, die die Möglichkeit oder Notwendigkeit der Verwendung eines Wissenskontextes anzeigen und der Wissenskontext für die reflektierte, handlungsbegleitende Sinnherstellung konkreter Situationen von Interesse scheint.

Einfacher formuliert: Eine angemessene pädagogische Neuvermessung z.B. mit meinem Fabio, der ständig aufsteht und im Klaußzimmer umherläuft, wird nur dann möglich sein, wenn ich mit meinen Nerven und meinem Latein am Ende bin und zu fragen beginne: Was kann ich anderes tun? Wenn also mein Handlungsrepertoire erschöpft ist und ich aus schierer Not beginne, nach neuen Handlungsmodellen bei sozialen Störungen im Unterricht zu suchen. Und für den langweiligen (und verfehlten) Folien-Unterricht wird nur eine Theorie über neue Moral development gesucht, wenn die K12 rebelliert oder die Eltern Druck machen.

Für die Lehrerbildung hätte diese Theorie der Wissenssoziologie weitreichende Folgen: Nur die notwendige Anbindung reflektierter Wissenskontexte an - wenn Sie so wollen - grenzgängige, wenigstens als gestaltungs(oder entscheidungs-)relevant erkannte Handlungssituationen wird zu einem Transfer der pädagogischen Annahmen führen, besser einer Bereitschaft zur Suche nach neuen Wissenskontexten führen:

Ansonsten - so darf ich Alfred Schütz exemplarisch weiterdenken - bleibt für Fabio nur ein „Setz dich, oder es passiert etwas!“, auch wenn die zweistündige Vorlesung „Konstruktiver Umgang mit Unterrichtsstörungen“ sogar per Klausur mit „gut“ bestanden wurde.³⁴

³³ Vgl. Alfred Schütz, Strukturen der Lebenswelt, a.a.O. Kapitel C (= Typik), 277-290

³⁴ vgl. dazu auch aus sozialpsychologischer Sicht die „Dissonanztheorie“ von L.Festinger, Theorie der kognitiven Dissonanz. Bern 1978, die allerdings psychologisch und nicht erkenntnistheoretisch argumentiert.

III. Theorien und Erfahrungen in Kommunikation bringen

1. Die informell Vernetzung oder das Gebot zu interhierarchischem Lehren und lernen.

(Folie „Freiheit“ auflegen:)

Ich denke, an dieser Karikatur ist das von mir skizzierte Problem gut erkennbar: Der Verstoß gegen die Schülerorientierung als Ausblendung von Erfahrungsebenen sowie der Verstoß gegen das Veranschaulichungsprinzip mag diesem Lehrer bewußt sein, doch es kümmert ihn nicht, weil es eben geht, obschon auch dieser Lehrer Lempel seine schulpädagogische und allgemeindidaktische Vorlesung gehört hat.

Zwei Grundwege scheinen mir hier notwendig:

- A) Es muß ein Forum geschaffen werden, wo systematisch Aporien (und natürlich auch Chancen) praktizierter Didaktik erforscht und explizit gemacht werden können: Dies ist die Aufgabe kontinuierlicher und repräsentativer U-Forschung für die Alltagspraxis, um in der Theoriebildung und analyse mit dem real existierenden Unterricht voranzukommen. (Zur Erhellung der Handlungsroutinen und impliziten Theorien über Schule und Unterricht)
Hier scheint mir a) die Unterrichtsmitschau auf allen Ebenen
b) die Fallanalyse dienlich sowie c) Schultheorieforschung
- B) Es muß ferner ein Forum geschaffen werden, wo suchende und innovationsorientierte Lehrer neue „Wissenskontexte“ (oft auch alte) in ihre Erfahrungen und in ihre frag-würdig gewordenen Handlungsroutinen einbringen können und partizipieren können an Schulentwicklungen.
- C) Beide Räume müssen relativ herrschaftsfrei sein, weil sonst nur im Sinne sozialer Erwünschtheit agiert wird. Da die Schulen keine herrschaftsfreien Räume sind, ist dies die Chance und Aufgabe für eine vernetzte „kollegiale Beratung“ oder eben universitäre Supervision durch die Schulpädagogik.

Welche konkreten Möglichkeiten lassen sich denken, um diese beiden Wege zu begehen?

Zum ersten Weg: Analyse vorhandener Praxis im schulpädagogischen Feld:

1.1 Personale Kommunikation zwischen Schule und Universität vernetzen

Die Zweiphasigkeit der Lehrerbildung in Bayern führt zu einer strukturell bedingten Soll-Bruchstelle in der Lehrerausbildung: Wie in der

Lehrerbildungsforschung vielfach festgestellt wird³⁵, wird das Referendariat sehr oft höher für die Berufsqualifikation eingeschätzt als das Lehramtsstudium. Daraus resultiert eine besondere Bedeutsamkeit des erlebten normativen Modells der Seminarlehrerin, des Seminarlehrers, der/die oft prägende Modellfunktion hat, auch wenn man ihn/sie nicht akzeptiert. Aus drei Gründen muss die Zusammenarbeit zwischen 1. Und 2.Phase (Referendariat) vernetzt werden.

1. Die Kontinuität muss gewahrt bleiben, sonst entsteht häufig eine antreffbare Diffusion bei jungen Lehrern. (**Synergie-+Kooperationsaspekt**)
2. Die Ausbildungslehrer können ihre Erfahrungen an die Universität rückmelden (**Rückkoppelungs und Transformationsaspekt**)
3. Der Unterricht im Realkontext Schule kann dokumentiert werden (**Dokumentationsaspekt**)

Analog sollte diese Erfahrungsvernetzung nicht nur mit der zweiten Phase, sondern auch mit schulischen Entscheidungsträgern laufen, und zwar von der Mikro- bis zur Makroebene: Ein Beispiel dazu:

Mir scheint, ein Seminar über Projekttheorie sollte nicht ohne Anbindung an ein faktisch realisiertes Schulprojekt gestaltet werden. Warum? Zum einen verlieren die in der theoretischen Reflexion erarbeiteten Kategorien und Hypothesen die kränkelnde Blässe des Begriffs, zum anderen kann gerade in der systematischen Durchdringung sowohl die Wirklichkeit an der Theorie gemessen werden wie eben auch gegebenenfalls die Grenze bzw. Widersprüchlichkeit der Theorie erkannt, besser erspürt werden. Ich habe 1995 ein größeres Projekt initiiert und geleitet (es war dies die Umschreibung des Musicals CATS zu einer heiter-kritischen Schul-Persiflage), ein Projekt, über das gleichzeitig das Seminar „Fächerübergreifender Unterricht am Gymnasium“ lief. Die Motivation wie auch die Ernüchterung der Studierenden war erheblich: Sie konnten so ihre reflektierte Projekttheorie vor Ort erfahren. Dasselbe könnte man für ein Seminar zur Schulfunktionstheorie anmahnen, das durch real präsente Verantwortungsträger darüber, wie die Schule XY in UVW zu funktionieren hat, nur gewinnen kann. Dann wird es spannend, wie Schulleiter Lempel die Reproduktionsfunktion von Schule mit der Bildungsfunktion in eine Balance bringt. Ich nenne dies eben: Theoriebildung durch kommunizierte Erfahrung. Dass dies nicht nur schulpädagogische Tagträume sind, zeigt das gut dokumentierte PBS-Projekt in Münster:

³⁵ Vgl. Oesterreich D., Vorschläge von Berufsanfängern für Veränderungen in der Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 3 (1987) 771-786; auch Ders., Lehrerkooperation und Lehrersozialisation. Weinheim 1988, auch Steltmann, K., Probleme der Lehrerausbildung. Ergebnisse einer Lehrerbefragung, In : Pädagogische Rundschau 40 (1986), 353-366, auch Radtke 1996,

So macht das „PBS“³⁶ (Praktikum im Berufsfeld Schule) in Münster Aufsehen, weil hier eine kooperative Organisationsform wohl gefunden wurde, die tragfähig erscheint: Im ersten Semester werden hier (Lehramts-)Studierende gleichzeitig - unter den Prinzipien eines freien Marktes- Schulen angeboten, z.b. zur Projektunterstützung, für Schulkulturtage o.a.; gleichzeitig begleitet die Universität fachdidaktisch und pädagogisch die Studierenden, eine Form „kollegialer Begleitung“ unterstützt die Anfänger.³⁷

Dass selbstredend für alle Praktika eine gewisse Dokumentationspflicht besteht, ist wohl einzusehen, wenn über Fallanalysen sinnvolle Handlungsreflexion erreicht werden soll.

Für den Bereich einer Erweiterung der schulpädagogischen Theoriebildung ist die Chance der dritten Phase nicht zu übersehen:

Hier kann vor allem die Universität profitieren, da diejenigen Lehrer, die sich fortbilden, zum Pool der Innovationsinteressierten gehören und diese meistens die Kernpersönlichkeiten darstellen, die Kooperation zwischen Schule und Schulpädagogik ermöglichen können. Eine wirkliche Weiterentwicklung der Theorie wie der Praktiker scheint mir hier - in der dritten Phase der Lehrerbildung - am erfolgversprechendsten. Unter dem oben gesagten der problematischen Beziehung zwischen Wissenskontexten und Handlungsroutinen kann hier am ehesten ein Aufbruch erwartet werden. Nicht nur für die Betriebswirtschaftslehre gilt: Das beste Kapital sind engagierte Mitarbeiter, und hier besonders diejenigen, die bereit sind, an Defiziten zu arbeiten. Die Zusammenarbeit der Schulpädagogik mit der 3. Lehrerbildungsphase scheint mir hier geboten.

1.2 Interdisziplinäres Arbeiten

Natürlich berühre ich damit ein heißes Eisen und ziehe mir vielleicht einen kräftigen Schiefer ein: Gleichwohl: Wenn wir in den lernpsychologischen Inhalten unserer Vorlesungen ständig von mehrdimensionalen Zugängen zu den Phänomenen sprechen, leider aber selbst nicht durch interdisziplinäres Lehren zu einem Thema der Schule/des Unterrichtes vernetztes Begreifen initiieren, dann scheint mir dies inkonsequent.

Gerade in Verbindung mit neueren Ansätzen zur organisierten Reflexion einzelner „Fälle“, wie in der Lehrerbildung im angloamerikanischen Raum praktiziert³⁸, können hier Chancen genutzt werden - wenigstens in konkreten

³⁶ vgl. die Kurzbeschreibung von Ute Rüschen in „Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung“, In: Reform der Lehrerbildung? Hrsgg. Von Sigrid Blömeke, Bad Heilbrunn 1998, hier 127-150

³⁷ Ähnlich das IEP (Integriertes Eingangssemester Primarstufe), das durch die Universität Bielefeld begleitet wird: vgl dazu Wildt, Johannes, Das „integrierte Eingangssemester Primarstufe (IEP). Ein Modell für die Verbindung der Lernorte Hochschule und Schule? In: Bayer M./Carle, U./ Wildt, J. (Hg), Brennpunkt: Lehrerbildung. Opladen 1997, 319-337

³⁸ Merseth, K.K., Cases and Case Methods in Teacher Education. In Sikula, J. (ed.): Handbook of Research on teacher Education, New York 722-744, referiert bei: KOLBE, Franz-Ulrich, Lehrerbildung ohne normative

Seminaren - die pädagogischen Bedingungen, ihre „implicite theories“ deutlich zu machen, um gerade von einer Rezept-Didaktik wegzukommen, die oft (wahrscheinlich nicht nur in Fachhochschulstudiengängen) erwartet wird.³⁹

Im Rahmen interdisziplinären Lehrens wären so auch Kooperationen möglich, die Praktika in Forschung und Lehre stärker themenzerntiert integrieren könnten.

Ich stelle mir vor: Vergleichend könnten in einem Praktikum - unter Beteiligung von Dozenten und Studierenden geprüft werden, ob Freiarbeit mehr bringt als lehrgangsorientierter Unterricht: Unter dem Gesichtspunkt der kognitiven, der sozialen und der persönlichkeitsprägenden Entwicklung. Und hier haben alle lehrerbildenden Disziplinen ein Forum, miteinander in Austausch zutreten, und an einem Phänomenbereich den Studierenden ihre Optik zu vermitteln.

2. Institutionelle Vernetzung von praktischen und theoretischen Erfahrungen

Welche institutionellen Formen lassen sich denken, welche sind für eine vernetzte Lehrerbildung schon bewährt?

2.1 Einrichtung einer **Lernwerkstatt** (an einer Schule) für den Diskurs zwischen universitärer Lehrerbildung und innovationsorientierter Schul- und Unterrichtsentwicklung. Neben dem Bereitstellen innovativer Methoden und Konzepte dient die Lernwerkstatt vor allem der Weiterbildung von Lehrkräften im Dienst, die ihrerseits bewährtes und Neues einbringen können. Produktive Lernwerkstätten, wie etwa am Lehrstuhl für Schulpädagogik in Augsburg, wirken nicht unerheblich in die Region hinein und fokussieren als Diskurscenter für Unterrichtsentwicklung.

Zentral wäre dabei, dass erfahrene Lehrer und L'innen über die Diskussion konkreter Lernwege und Lernkonzepte mit den jeweiligen Theorieexperten ins Gespräch kommen um dann mit den Organisationsverantwortlichen (den Schulleitern) ein mögliches Konzept zu erstellen, wie etwa Werterziehung in der Oberstufe gedacht, begründet, gefüllt und organisiert werden kann: Die Vernetzung von Inhalten, theoretischen Prämissen und organisatorischen Bedingungsfaktoren. Es muss nicht immer gleich ein Schulversuch werden, aber einen Versuch an der Schule mit der Universität scheint es mir allemal wert.

2.2 Stärker wissenschaftsorientiert kann die Kluft zwischen pädagogischen Wissens- und Handlungskontexten durch zielorientierte **Unterrichtsforschung** überwunden werden. Über kontinuierliche

Vorgaben für das praktische Handlungswissen? Eine anglo-amerikanische Kontroverse um die Bedeutung von Unterrichtsforschung beim Aufbau professionellen Wissens. In: Bayer M./Carle, U./ Wildt, J. (Hg), Brennpunkt: Lehrerbildung. Opladen 1997, 121-137

³⁹ Vgl. auch zum Procedere der Fallanalysen das Kapitel „Fallbesprechungen in Lehrer/innengruppen, In : Gudjons, Herbert, Didaktik zum Anfassen, Bad Heilbrunn 1997, 43-56

Unterrichtsdokumentation und entsprechende Auswertung werden zum einen verfügbare Daten über real existierenden Unterricht gewonnen, die zur Fallanalyse in der Lehre bestens eingesetzt werden können, als auch ein Datenpool aufgebaut, der auch die Chance für Longitudinalstudien gibt, wenn Schülerinnen und Schüler über Jahre hinweg als Gäste im Videolabor der jeweiligen Partneruniversität begrüßt werden könnten. Damit kann eben langfristig erhoben werden, welche „real existierende Didaktik“ den Unterricht bestimmt. Der vielzitierte Verfremdungseffekt, der der U-Dokumentation vorgehalten wird, kann auch positiv interpretiert werden: Lehrer/Innen werden vor der Kamera eher den Unterricht zeigen, den sie für „präsentabel“ halten. Gerade aber auch dieser Unterricht zeigt die Tendenz der faktisch herrschenden Didaktik.⁴⁰

Ich habe an der Universität Augsburg mit ca. 10 Lehrern dort ein Forschungsprojekt begleitet, das in die Revision der Lehrpläne eingeflossen ist.

Natürlich setzt dies, wie oben angesprochen, eine gute informelle Vernetzung mit den Schulen der Region voraus. Als „Nebenwirkung“ konnten über diese Dokumentationen Fallanalysen mit den Betroffenen aufgebaut werden, die zu selten beobachtbaren Revisionen von Grundannahmen führten: Zum Beispiel konnten wir für die Lehrplanentwicklung feststellen, dass weite Teile des Lehrplanes von falschen Voraussetzungen ausgingen und die Kinder/Jugendlichen überforderten, was die affektive Akzeptanz zentraler Glaubensinhalte anging, die diesbezüglich unreflektiert im Lehrplan standen.

2.3 Langfristig wäre mit der Angliederung einer **Universitätsschule** an eine Partneruniversität die beste Struktur geschaffen, um (schul-)pädagogische Theoriebildung und Lehrerbildung aus dem Dilemma ihrer symbiotischen Beziehung zu bringen: Ohne einander geht's nicht, miteinander auch nicht so recht.

Ob dies durch eine enge informelle Beziehung erreicht werden kann (in Gestalt mehrerer der jeweiligen Uni sich zugehörig fühlender Schulen) oder in Gestalt einer expliziten „Landesversuchsschule Bayern“, dies scheint zweitrangig. Wesentlich schiene mir, dass Wissenskontexte und Handlungskontexte auf verschiedenen Ebenen gefordert und ermächtigt sind, ihr gemeinsames Ziel im Diskurs zu realisieren: Für pädagogische Innovationen sollte die Universität in der Schule sein, nicht neben ihr.

2.4 Die Lehrerfortbildung -als dritte Phase - gehört an die Universität: Nur so können vermeintlich unhinterfragbare „Erfahrungen“ aufgeheilt werden bzw. theoretische Prämissen mit geprüfter Empirie neuvermessen werden.

⁴⁰ Im übrigen ist nicht einzusehen, dass fast alle (öffentlichen) gesellschaftlichen Arbeitsbereiche und ihre Ergebnisse protokolliert werden müssen, nicht aber (ja nur repräsentativ!) der Bereich schulischer Erziehung und schulischen Unterrichtes. Neben der Ergebnisevaluation (siehe TIMMS und PISA) muss auch eine Prozeßevaluation den Schulen abgefordert werden, unbenommen, dass dies mit dem Konsens der Beteiligten erfolgen sollte.

3. Transformationsregeln für die Theorie-Praxis-Vernetzung:

Damit die hier skizzierte Synthese zwischen Lehrerbildung als Theoriereflexion und Lehrerbildung als Praxiserfahrung eben nicht als getrennt lebendes Ehepaar an einer kath. Universität arbeitet, scheinen mir einige „Diskursregeln“ zwischen diesen beiden Wissenstypen notwendig zu bedenken sein:

- **Reflektierte Praxis muss geschützt sein!** Aus der Unterrichtsforschung ist klar und einsichtig: Wer seine Praxis der kritischen Reflexion aussetzt, braucht einen Schutzraum, der durch keine dienstrechtliche, diskursöffentliche „Würdigung“ gefährdet ist: U-Dokumentation und Fallanalysen sind Bereiche der kleinen Gruppe. Ist der Schutz gegeben, wird die eigene verletzbare Erfahrung eingebracht. Gleichwohl muss Praxisreflexion bereits an der Universität gelernt werden, und zwar als Selbstverständlichkeit!
- **Beteiligung aller Betroffenen bei Neukonzeptionen:** Im Bereich der Curriculum-Revisionen müssen für zentrale Neuvermessungen nicht nur die Praktiker befragt werden, was „geht“, wie man zu sagen pflegt: Fundamentale Verschiebungen etwa im Bereich der Jugendlichensozialisation müssen zuerst erkannt werden: Nehmen wir die zunehmende Spezialisierung und Segmentierung moderner Wissensvorräte, die Lebensweltzusammenhänge schier verunmöglichen. Zu Fragen ist dann: Wie und unter welchen Entscheidungsprozeduren müssen welche Lernwege über die Einzelfächer hinaus konzipiert werden, damit Lebensorientierung nicht verloren geht.
Und wie könnte eine solche Schule organisiert werden?
Für Neukonzeptionen muss das Hierarchiegefälle über einen gleichberechtigten Diskurs abgebaut werden.
- Mit Hartmut von Hentig möchte ich eine seiner Maximen für den Unterricht auf die Lehrerbildung erweitern: **Beteiligen, nicht nur belehren:** Wenn die Theorie zur Wissenssoziologie richtig ist, kann eine nachhaltige Professionalisierung nur dann gelingen, wenn die Studierenden auch - wenngleich in einem Schutzraum - dem Problemdruck der schulischen Wirklichkeit kontinuierlich ausgesetzt sind: Das heißt für mich: Erstens: Intensivierung fallanalytischer Studien aus dem Kontext Schule in der Universität: Also konkreten Unterricht vor Ort analysieren: Das Seminar über offenen Unterricht findet nicht nur in A 205 sondern in der 5./7. Und 9. Klasse engagierter Kolleg/innen und Kollegen statt. Die U-Entwürfe der Übung zur Vorlesung „Unterrichtsplanung“ müssen Lehrern als Angebot vorgelegt werden, um gehalten zu werden. In Internet-Zeiten dürfte dies kein Problem sein, ebenso nicht hier in Eichstätt, wo wir kurze Wege haben, auch und gerade zu den Schulen, wie ich aus Erfahrung weiß.

- Es geht somit um **Wissenstransformation, weniger um Wissenstransfer**: Welche Funktion eine Erkenntnis zum besseren Verständnis von Unterricht und Schule hat, muss mitbedacht und miterlebt werden. Nur wer gesehen hat, dass 20 Minuten erklärenden Unterricht heute in einer Münchener Hauptschule zu absolutem Chaos führt, wird das Unterrichtsprinzip „Selbsttätigkeit“ als handlungsleitendes Wissen internalisieren können. Dennoch gilt: Auch das schlechte Argument beruht auf Erfahrung, deshalb hat es auch seine Würde und muss mit Kontrasterfahrungen konfrontiert werden, nicht nur mit Gegenargumenten: Lehrerbildung als Anschauung!
- Und die Notwendigkeit schwieriger schultheoretischer Überlegungen wird akzeptieren, wer gesehen hat, nach welchen extrinsischen Motiven Stundenpläne gemacht werden. Daraus leite ich die Vernetzung von Erkenntnis und Gestaltung ab: Konzeptuelles Wissen muss grundsätzlich einsetzbar sein.

**Praxis nicht nur reflektieren, sondern erleben /
Theorie nicht funktionalisieren, sondern durchdenken**

Seit Edgar Reimers klassischer Definition ist Schultheorie wie folgt umschrieben: „Deskription, Analyse und Kritik der Institution Schule einschließlich ihrer Bezüge wie ihres inneren Geschehens.“⁴¹, wo, wann und von wem soll dies erbracht werden?

Nicht nur ein Sabbat-Semester für Lehrer an der Universität schiene mir die pädagogische Wissenstransformation auf den Weg zu bringen, auch eine gewisse Sabbatzeit von Hochschullehrern an der Schule könnte dem herrschaftsfreien Diskurs zwischen Theorie und Praxis eine auffrischende Blut-Transfusion ermöglichen. Wahrscheinlicher scheint mir, dass eine paritätische Augenhöhe im gemeinsamen Erfahren von Schule es besser ermöglicht, einen Diskurs über Schule zu ermöglichen, so dass die jeweiligen Deutungen über Schule als Polis, oder als Werkstatt, Schule als Lehrgang oder als Erlebnispark in ein erwartungsvolles Gespräch kommen können.

- Last but not least: Schließlich müssen wir uns hüten, über die Lehrerausbildung alles regeln zu wollen: An einer Kath. Universität darf auch abschließend gesagt werden, dass nicht alles machbar ist, was wünschenswert ist. Vielleicht ist auch gerade das Widersprüchliche und Unfertige eine Chance, sich zu bilden, es muss ja nicht alles im Leben über Schule laufen.

⁴¹ Edgar Reimers, Stichwort SCHULE. In: Hans-H. Groothoff (Hg): Pädagogik. Frankfurt 1964, S.254-268, hier: 254

So möchte ich mit Herbart schließen, der 1810 auf das Manuskript seines Vortrages „Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung“ geschrieben hat:

„Vorgelesen zur Anregung des Gespräches, nicht um den Gegenstand erschöpfend zu behandeln.“

Ich bitte, meine Ausführungen so zu verstehen.

© Uto Meier, Kath. Universität Eichstätt, Vortragsreihe „Reformen in der Lehrerbildung?“, 27.Jan. 2000