

Erscheint in: Heft 2/2001 des „journals für lehrerinnen- und lehrerbildung“ (jlb), Themenschwerpunkt „Schulpraxis im Lehramtsstudium“

## **Szenarien zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerbildung**

*Rudolf Messner (Universität Kassel)*

[8S/21000Z] 8s/24500z

### **1. Lehrerbildung als forschersch-konzeptuelles Neuland<sup>1</sup>**

Die Lehrerbildung an deutschen Universitäten ist, unter wissenschaftlichem Anspruch betrachtet, trotz ihrer mehr als 30-jährigen Praxis bis heute forschersch-konzeptuelles Neuland.<sup>2</sup> Damit ist nicht gemeint, dass Lehrerbildung im "Blindflug" praktiziert wird, aber ihre Qualität beruht - auch dort, wo sie anspruchsvollen Reformkonzepten folgt - bisher fast ausschließlich auf praktischer Erfahrung und Bewährung und mehr auf implizitem Wissen als auf einer gelungenen gedanklichen und empirisch-evaluativen Durchdringung ihrer konzeptuellen Zusammenhänge. Sich klar zu machen, dass Lehrerbildung in ihrem durchschnittlichen Entwicklungsstand trotz aller Verdienste und Einzelinitiativen so charakterisiert werden muss, ist eine Erkenntnis, die überraschen mag. Sie bedeutet, dass Lehrerbildung die Wissensformen und Methoden, die sie künftigen Lehrerinnen und Lehrern für deren Berufstätigkeit empfiehlt, bisher nur höchst unzureichend auf die eigene universitäre Lern- und Ausbildungspraxis angewandt hat.

Andererseits haben sich in Deutschland in den letzten Jahren Bildungspolitik und Akteure der Lehrerausbildung gründlich mit der Situation dieses Studienbereiches auseinander zu setzen begonnen. Eine kaum übersehbare Zahl von Empfehlungen, Denkschriften und Kommissionsberichten ist entstanden (vgl. zuletzt Terhart 2000; Keuffer/Oelkers 2001). Eine wesentliche Grundlage für diese Aktivitäten waren Forschungs- und Entwicklungsarbeiten, die in den letzten 10 bis 15 Jahren entstanden oder bekannt geworden sind. Diese sind imstande, das geistige Know-how für eine Erneuerung der Lehrerbildung zu liefern, vor allem für ein besseres Verständnis des vielbeschworenen, aber im Hinblick auf zufriedenstellende Lösungen noch immer unerledigten Theorie-Praxis-Problems. Einige *wesentliche Richtungen solcher Arbeiten* seien im Folgenden kurz benannt (vgl. für den gesamten Abschnitt H.Messner/Reusser 2000):

Eine wichtige Vorlauffunktion zur Klärung des Theorie-Praxis-Problems hatten die *Längsschnittstudien der siebziger Jahre*. Exemplarisch dafür sind die Konstanzer Untersuchungen von Müller-Fohrbrodt, Cloetta und Dann (1978). Ihre Leistung für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung besteht vor allem darin, dass sie den Zusammenhang von Grundausbildung und Berufseinführung hergestellt haben - und dies unter der Fragestellung der dabei auftretenden Krisen in der Identitätsentwicklung junger Lehrerinnen und Lehrer.

Nicht nur einzelne krisenhafte Übergänge, sondern den lebenslangen Prozess der Entwicklung von Lehrerprofessionalität haben die *berufsbiographisch angelegten Studien* zum Thema gemacht. Beispiele dafür sind die Untersuchungen von Fuller/Brown in den USA (1975), von Terhart/Czerwenka u.a. in Deutschland (1994) sowie von Hubermann in der Schweiz (1989). In diesen Untersuchungen wurde erstmals die gesamte berufliche Lebensphase von Lehrerinnen

und Lehrern erforscht. Dabei wurde versucht, Stufenfolgen der Kompetenzentwicklung zu eruieren - mit dem Ergebnis, dass sich einzelne Berufstätige in der Art, wie sie auf spezifische berufliche Ausbildungssituationen antworten, individuell deutlich unterscheiden.

Richtungsweisend geworden ist besonders die Entdeckung der zentralen Bedeutung des *Könnens erfahrener Lehrerinnen und Lehrer* durch die englische Lehrerforschung, wie sie mit den Namen Stenhouse (1975) und Elliott (1991; 1993) verbunden ist. Mit diesen Ende der siebziger Jahre einsetzenden Forschungen wurde die Kompetenzfrage als Dreh- und Angelpunkt der Entwicklung beruflicher Professionalität von Lehrern erkannt. In Österreich haben vor allem Posch und Altrichter (1990; 1999) frühzeitig diesen Ansatz aufgegriffen und die Idee weiter ausgearbeitet, dass Lehrerbildung besonders wirksam am impliziten Wissen professioneller Praktiker ansetzen und dieses gemeinsam mit ihnen forschend weiterentwickeln sollte. Am prägnantesten kommt diese Position im Konzept des *reflective practitioners* von Donald A. Schön (1983; 1987; vgl. das "Stichwort" in diesem Heft) zum Ausdruck. Seine entscheidende Weiterführung ist darin zu sehen, dass er in einer Reihe von praktischen Untersuchungen *Lehrerwerden als aktiven, zielgerichteten Selbstlernprozess* von Lehrerinnen und Lehrern zum Thema gemacht hat.

Eng mit dieser Forschungsrichtung verbunden - sie teilt mit ihr den *konstruktivistischen Grundansatz* - ist die aus der Kognitionstheorie (Denkpsychologie) stammende *"Novizen-Experten-Forschung"*. In diesem Zusammenhang sind vor allem die Namen Berliner (1986) und Dreyfus/Dreyfus (1987) in den USA zu nennen sowie Wahl (1991), Bromme (1992), Dick (1994), Oser (1992; 1997) (und zuletzt Neuweg (1999a; 1999b; 2000) im deutschen Sprachraum. Die Novizen-Experten-Forschung hat die paradigmatische Sicht des aktiv erworbenen Könnens von Lehrerinnen und Lehrern aufgegriffen, jedoch im Hinblick auf das Verhältnis dieses Könnens zum wissenschaftlichen Wissen, wie es in orientierender Weise das Können vorbereiten und in die entwickelnde Lehrerkompetenz "eingearbeitet" werden kann, entscheidend vertieft.

Als wichtiger Beitrag zur konzeptuellen Klärung von Problemen der Lehrerbildung ist auch das Konzept der *"Schulentwicklung"* - oder präziser der Entwicklung von *Schule als pädagogischer Organisation* - zu nennen (vgl. Liket 1993; Rolff 1993; Dalin 1997 sowie als Überblick Altrichter, Schley und Schratz 1998; R.Messner 1997). Schule wird nicht länger als starre Institution betrachtet, sondern in ihrer notwendigen Dynamik als entwicklungsbedürftige Organisation, die im teamartigen Zusammenwirken der Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Ausgestaltung und Evaluation ihre Form erhält. Für die Lehrerbildung besitzt dieses Konzept eine doppelte Bedeutung, indem es einmal Handlungsmöglichkeiten für die Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer liefert, die auf ein erweitertes Rollenverständnis des Lehrberufs gerichtet sind. Darüber hinaus werden mit dem Konzept der pädagogischen Organisationsentwicklung jedoch auch Verfahren für die Entwicklung der Lehrerbildung an der Universität selbst bereit gestellt - eine Option, die allerdings von den deutschen Universitäten bisher kaum aufgegriffen worden ist.

Schließlich ist noch die Fülle vor allem praktischer Handlungsvorstellungen szenischer, therapeutischer Art, aber auch von Verfahren wie jenen der kreativen Gruppenarbeit oder der Zukunftswerkstätten zu nennen, die der Weiterentwicklung der Lehrerbildung vor allem aus der *Gestaltpädagogik* zugeflossen sind (vgl. z.B. Rogers 1969; Cohn 1997; neuerdings u.a. Burow 1993 und Dauber 1997. Hier verwirklicht sich der Gedanke, dass die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern nicht nur in Wissensvermittlung besteht. Lehrerinnen und Lehrer wirken mit ihrer

ganzen Persönlichkeit. Insofern braucht es auch Arbeits- und Inszenierungsformen, welche die für die Lehrertätigkeit so wichtige *Person der Handelnden* schon in der Ausbildung in Szene setzen und präsent werden lassen. So wichtig eine kognitiv fundierte methodische Ausrichtung der Lehrerbildung ist, tendiert die Universität von ihrem institutionellen Habitus her zu Intellektualismus und gelehrter Selbstdarstellung. Für die Entwicklung der Kompetenz künftiger Lehrerinnen und Lehrer ist es jedoch unerlässlich, dieses traditionelle Setting im Sinne der Herausforderung der ganzen Person der Studierenden zu erweitern: "Das wichtigste Curriculum des Lehrers ist seine *Person!*" (Hentig 1984).

## **2. Vier Szenarien zum praktischen Umgang mit dem Theorie-Praxis-Problem in der Grundausbildung von LehrerInnen**

Die genannten Forschungsrichtungen haben das Terrain bereitet, um das Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung und die Frage des Erwerbs der Lehrerprofessionalität neu und differenzierter sehen und gestalten zu können. Im Folgenden werden vier praktische Orientierungen - "Szenarien" - beschrieben, die sich daraus für Lehrerbildung ergeben.

Das *Szenarium 1* greift den aktuellen Stand der *Wissens- und Expertenforschung* auf. Es legt für Lehrerbildung eine spezifische Sichtweise des Wissen-Können-Problems nahe. In eine These gefasst:

*Lehrerkompetenz wird nicht durch die regelhafte Anwendung wissenschaftlichen Wissens erworben, sondern als Können aufgrund des Selbstlernprozesses in der praktischen Auseinandersetzung mit beruflichen Schlüssel-situationen. Wissenschaftliches Wissen bleibt als Orientierungs- und Reflexionshilfe unentbehrlich.*

Dieser Punkt verdient eine nähere Betrachtung, weil hier die Erforschung der Lehrerbildung vermutlich den größten Erkenntnissprung gemacht hat. Aufgrund der genannten Arbeiten zur Lehrer- und zur Experten-Novizen-Forschung (vgl. H.Messner/Reusser 2000, 162-165) kann besser verstanden werden, worin die eigentliche Zielgröße jeder Lehrerausbildung, die anzustrebende berufliche Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern, besteht und wie - wenigstens dem Prinzip nach - der Prozess ihrer Aneignung verläuft.

Es handelt sich dabei um keine für die VertreterInnen der bisherigen Lehrerbildung bequeme Erkenntnis, weil damit der bisher oft eingeschlagene direkte Weg der Vermittlung wissenschaftlicher Handlungstheorien zu ihrer praktischen Anwendung im Feld weitgehend obsolet wird. Lehrerbildung muss nach diesen Erkenntnissen pädagogisches und didaktisches Handlungswissen insbesondere über die *praktische Kompetenz von Auszubildenden* (auf deren jeweiligem Entwicklungsstand) vermitteln. Dazu H.Messner/Reusser: "Damit verbunden ist ein verändertes Lernverständnis, wonach das Individuum seine subjektiven und handlungsleitenden Vorstellungen in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen und in der Verarbeitung gewonnener Erfahrungen sukzessive differenziert, umstrukturiert, erweitert und integriert" (2000, 163). Über die wirksamste Strategie, dies zu tun, sind sich die Vertreter der beschriebenen Forschungsansätze keineswegs einig. So wird insbesondere über die Frage diskutiert, wie weit die Reflexion bei der Einarbeitung des wissenschaftlichen Wissens in die

jeweils entwickelte Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern trägt und welche Rolle dabei dem Rückbezug auf empirisch gesichertes wissenschaftliches Handlungswissen und dessen Einübung zukommt (vgl. die kritische, teilweise polemische Auseinandersetzung von Oser (1997, 215) mit der Position Schöns).

Bei allen Unterschieden ist sich die Forschung in der *Grundidee* einig: Der Kern der Kompetenz einer Lehrerin oder eines Lehrers wird durch das - aufgrund persönlicher Erfahrungen in beruflichen Alltagssituationen und in der Auseinandersetzung mit darauf bezogenem Wissen - erworbene *Können* gebildet.

*Zur Illustration dieser These sei eine Lehrperson vergegenwärtigt, der nach Berliner (1986) uneingeschränkt der Meister- oder Expertenstatus zuzusprechen wäre. Die Wahl fällt auf Herrn K., der an einem Gymnasium Physik unterrichtet. Er versteht es meisterhaft, auch in großen Klassen und bei schwierigen Themen aus der Astronomie, wie z.B. "Sonnen- und Mondfinsternis" im Jahrgang 10, die Schüler einzubeziehen und ihre Interessen und Eigentätigkeiten herauszufordern. Herr K. bittet z.B. die Schülerinnen und Schüler immer wieder, den erreichten Wissensstand zu formulieren. Auch die jeweils gewonnenen Erkenntnisse werden nicht von ihm, sondern von den Schülern zusammengefasst und in Gruppen diskutiert. Herr K. lässt die Schüler auch dann ausführlich ihre Ideen vortragen, wenn diese oft weit hinter den erreichten Stand zurückfallen. Der auch fachlich und in der Veranschaulichung brillante Lehrer - er verwendet in der erwähnten Stunde zur Veranschaulichung der Kreisbahnen ein großes Modell - ist sich nicht zu schade, buchstäblich um das Verständnis jedes einzelnen Schülers und jeder Schülerin zu "ringen".*

Wie lässt sich die dem Handeln von Herrn K. zugrunde liegende Kompetenz charakterisieren? Deutlich wird, dass es um eine mobil einsetzbare, gleichsam automatisierte Handlungsfähigkeit geht. Herr K. denkt nicht lange nach, sondern er handelt im Unterricht rasch und "intuitiv". Er scheint eine Art "Gefühl" für den richtigen Impuls und die richtige Ansprache der Lernenden zu haben. Charakteristisch für unser Problem ist, dass dem Handeln von Herrn K. offensichtlich ein höchst differenziertes Netz von situationsspezifisch flexibel anwendbaren Regeln zugrunde liegt. Wesentliche Grundsätze formuliert Herr K. selbst (vgl. im Einzelnen auch R.Messner 1998, 61 ff.). So sagt er z.B., dass seine Methode darin bestehe, die Schüler zur Lösung von Problemen anzuregen und dann ihre Arbeit daran zu moderieren. Das Handlungswissen in seiner situationsgerechten Differenziertheit ist bei Herrn K. also implizit vorhanden, es ist gleichsam in seinem Handeln "verschwunden". Er ist "Handlungsexperte" und kein "Verbalisierungsexperte".

Nach der Expertenforschung ist der für Lehrerausbildung entscheidende Punkt, dass die von Herrn K. in den vielfältigsten Situationen beinahe "blind" bewiesene Könnerschaft sich *nicht* einer - gleichsam auf geradem Weg - vollzogenen Anwendung von wissenschaftlichem Wissen oder von Regeln, etwa aus der Grundausbildung, verdankt. Der Weg, auf dem die Handlungsfähigkeit von Herrn K. entstanden ist, ist vielmehr etwa so zu sehen: An der Universität hat er fachliches und pädagogisches Wissen erworben. Eventuell mit beeinflusst durch die orientierende Leistung dieser Wissensvoraussetzungen, vor allem aber aufgrund seiner persönlichen Fähigkeiten und Haltungen, hat er dann in Praxissituationen gelernt, sich handelnd zu behaupten. Lehrerkompetenz, wie die von Herrn K., wird durch *Erfahrung* erworben, wobei Vorbilder, z.B. Mentoren, und Lernpartner, sicherlich auch praktische Übung, wesentliche Bedeutung besitzen. Das wissenschaftliche Wissen spielt bei dieser Könnerschaft eine zwar wichtige, aber nicht auf

direktem Wege wirksame Rolle. Es kann bei der Planung von Handlungssituationen orientierenden Charakter besitzen, insbesondere die Wahrnehmungsmuster und -kriterien liefern, die für sein Handeln wichtig sind. Es kann ein unentbehrliches Mittel zu deren Analyse und nachbereitenden Reflexion sein. Soweit Herr K. in sein Handeln jedoch theoretisches Wissen einbezogen hat, hat er es gleichsam als "implizites Wissen" in sein Können eingearbeitet.

Die praktische Grundidee, die sich daraus für Lehrerbildung ergibt, lautet, dass Lehrer-bildung *Handlungssituationen bereitstellen* muss. Aufgrund des darin herausgeforderten Könnens kann dann in einem Beratungs- und Trainingsprozess durch AusbilderInnen - für den der Begriff "*Coaching*" nicht unzutreffend ist - wissenschaftliches Wissen situativ und fallspezifisch "eingearbeitet" werden. Es handelt sich hier um den langwierigen Prozess einer wissenschaftsbegleiteten Selbstbildung, für welche die Grundausbildung an der Universität nur die Anfänge legen kann. Ein solcher Prozess erfordert hohe Aufmerksamkeit für individuelle Verläufe und muss sich mit der Einschränkung abfinden, dass Lehrerkompetenz nie völlig theoretisierbar ist. Dies ist für die universitäre Lehrerausbildung, die von der Idealvorstellung ausgeht, das Können künftiger Lehrer selbst definieren zu können, nicht immer leicht zu ertragen. Lehrerbildung muss jedoch wissenschaftliches Wissen über die das Können interpretierende Vermittlung zu implizitem Wissen werden lassen, wenn sie ihrem Ausbildungsanspruch gerecht werden will. Diese nicht einfache Dialektik - eines indirekt, nämlich über die in praktischen Situationen herausgeforderte Handlungskompetenz zu vermittelnden Wissens - wird in der bisherigen Ausbildungspraxis nur höchst unvollkommen umgesetzt. Mit anderen Worten: "Es fehlt an der Universität die Gelegenheit der wirklichen Ausübung und noch mehr die Gelegenheit zu so mannigfaltigen Übungen und Versuchen, durch welche die Kunst allein gelernt werden könnte" - so hat Friedrich Herbart schon 1802 die in diesem Punkt häufig desolante Ausbildungssituation der Hochschule gekennzeichnet (zit. nach Neuweg 1999a, 367).

Das *Szenarium 2* lenkt den Blick auf die *einzelnen Lehrerstudentinnen und Lehrerstudenten*:

*Lehrerin- oder Lehrerwerden vollzieht sich als biographischer Prozess und baut - in individuell jeweils unterschiedlicher Weise - auf lebensgeschichtlich erworbene Voraussetzungen und Fähigkeiten auf.*

Lehrerbildung mit Rücksicht auf die individuellen Biographien jeder Studentin und jedes Studenten zu gestalten, klingt ungemein plausibel und sympathisch; andererseits scheint jedoch die Verwirklichung dieses Prinzips illusionär. Wie soll es im Massenbetrieb der Universität möglich sein, jeden Studenten und jede Studentin als Einzelperson wahrzunehmen und in der Ausbildung mit ihrer Lebensgeschichte gleichsam in einen Dialog zu treten?

Vielleicht steckt aber gerade hinter einer solchen skeptischen Einschätzung eine überzogene Wirkungsvorstellung, nämlich die Idee, dass es möglich und wünschenswert wäre, in der Lehrerbildung den individuellen Prozess des Lehrerin- und Lehrerwerdens vollständig steuern, ja beherrschen zu können. Dies ist jedoch keine sinnvolle Handlungsvorstellung für die Ausbildungspraxis. Sinnvoll und möglich ist vielmehr, sich viel entschiedener als bisher klar zu machen, dass Studentinnen und Studenten nicht als *Tabula rasa* in die Lehrerausbildung kommen.

*Ein Beispiel: Es ist immer wieder überraschend, wie unterschiedlich PraktikantInnen, die eine gemeinsame Vorbereitung auf den ersten eigenen Unterricht durchlaufen haben, in der Handlungssituation der ersten Unterrichtsversuche reagieren. Einige beherrschen schon souverän das Wechselspiel der Kommunikation mit einzelnen SchülerInnen und der Klasse. Es drängt sich der Eindruck auf, dass sie schon immer mit Kindern oder Jugendlichen agiert haben. Andere engen sich auf sich selbst ein, sind gehemmt und entwickeln nur allmählich die Fähigkeit, den Radius ihrer Kommunikation mit der Schülergruppe zu erweitern. Wie sehr Lehrerbildung bei der Entwicklung von LehrerInnenkompetenz auf vor- und außeruniversitäre Lernprozesse bauen muss, wird aber vor allem dann deutlich, wenn durch hochschuleigene Ausbildungsleistungen Defizite behoben werden müssen. Jeder in der Ausbildung Tätige weiß, wie schwer sich die Hochschule damit tut - und wie langwierig es selbst im Erfolgsfalle sein kann, solche Mängel auszugleichen.*

Unter Berücksichtigung der biographischen Komponente wird es daher in der Lehrerbildung vor allem darum gehen, den Studierenden im Ausbildungsprozess *Freiräume für ihre eigene Entwicklung* einzuräumen, in denen sie überhaupt als Individuen mit je spezifischen Voraussetzungen "vorkommen" dürfen. Unter dieser Voraussetzung wird es auch möglich sein, die einzelnen Lehrerstudentinnen und -studenten individuell zu beraten. Die Hochschulangehörigen müssen sich dazu allerdings in ihrer Ausbildungsarbeit teamartig organisieren und absprechen.

Das *Szenarium 3* knüpft an die notwendige *biographische Orientierung der Lehrerbildung* an, lenkt den Blick jedoch besonders auf deren zeitliche Erstreckung:

*Die Weiterentwicklung der eigenen Lehrerkompetenz ist - gerade angesichts der gegenwärtigen Veränderungen in der Gesellschaft und der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen - ein lebenslang andauernder unabschließbarer Prozess. Die Grundausbildung muss eine Starthilfe für eine solche lebenslange "Selbstbildung" als Lehrerin und Lehrer sein.*

Wer selbst als Lehrerin oder Lehrer tätig war und anschließend längere Zeit Lehrerausbildung betrieben hat, hat am eigenen Leib erfahren, wie Teile seiner eigenen Lehrerkompetenz sich allmählich überlebt und der Auffrischung bedurft haben.

*Ein Beispiel: Selbst musste ich etwa beim eigenen Unterrichten im Praktikum feststellen, wie sehr sich die Grundschulpraxis oder z.B. der Deutschunterricht an Gymnasien im letzten Jahrzehnt im Vergleich zur eigenen Ausbildung und Lehrertätigkeit verändert haben. Wenn auch nicht alles Gelernte überholt war, so stellte sich doch ein regelrechtes Gefühl der "Deprofessionalisierung" ein. Andererseits konnte das erworbene Können relativ rasch weiterentwickelt werden, allerdings nur durch praktische Tätigkeit und ihre Reflexion.*

Mit dem Gedanken, dass es sich beim Lehrerwerden um einen lebenslang andauernden Prozess - mit dem Schwerpunkt der Selbstbildung - handelt, tut sich jede universitäre Ausbildung schwer. Es ist eine nicht leicht zu verkraftende, in vieler Hinsicht sogar "kränkende" Vorstellung, dass Vieles, vielleicht Entscheidendes der LehrerInnenkompetenz später und außerhalb der universitären Grundausbildung gelernt wird. Die Hochschulausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ist nicht in der Lage, deren "Rucksack" für den gesamten beruflichen Prozess gleichsam auf Vorrat zu füllen, sondern ihnen allerhöchstens eine Startverpflegung bis zum ersten "Zwischenlager" ihrer Berufskarriere auf den Weg zu geben. Dort muss nachgefüllt und gelernt

werden, selbst für die weitere Verpflegung zu sorgen. Künftige Lehrerinnen und Lehrer werden sich nicht nur - und zwar vermutlich intensiver als frühere Generationen - auf wechselnde Lebensbedingungen der Gesellschaft und ihrer SchülerInnen einzustellen haben, sondern damit rechnen müssen, die Ziele ihrer Tätigkeit in 20 oder 30 Jahren nur in völlig veränderter Weise in einer heute noch nicht vorstellbaren neuen "Lernumgebung" erreichen zu können.

Vielleicht können zwei Überlegungen für die universitäre Grundausbildung hilfreich sein, weil sie beide darauf hindeuten, dass die Idee der lebenslangen Fort- und Selbstbildung von Lehrerinnen und Lehrern keineswegs das Gewicht der Erstausbildung an der Hochschule verringern muss. Zum einen wird gerade die "Starthilfe", welche LehrerstudentInnen an der Hochschule erfahren, ihre künftige Bereitschaft und Fähigkeit bestimmen, Lehrerkompetenz als eine immer wieder neu zu erringende und weiter zu entwickelnde Fähigkeit zu betrachten. Die Grundlagen, die an der Universität gelegt werden, werden mitentscheiden, ob ein lebenslanger Bildungsprozess eingeleitet wird.

Zum zweiten: Mit den Konzepten des "forschenden Lernens" und der Anbindung der Lehrerbildung an die Idee der Schulentwicklung sind Handlungsformen verfügbar, welche schon in der universitären Grundausbildung die Anbahnung eines lebenslang einzulösenden Prozesses möglich machen können. Diesen beiden Konzepten zu folgen bedeutet, Schule von Anfang an als eine Institution zu begreifen, deren Praxis "forschend" zu evaluieren, weiterzuentwickeln und neu zu gestalten ist. Entscheidend wird sein, ein solches dynamisches Verständnis der eigenen Tätigkeit nicht als Last des Lehrerberufs, sondern als seine besondere Chance erleben zu lassen, um im teamartigen Zusammenwirken mit anderen und im Kontakt mit den Heranwachsenden Zukunft mitgestalten zu können.

*Szenarium 4* schließlich beschreibt die *Konsequenzen für den Bildungsprozess der LehrenderstudentInnen*, die sich aus den Szenarien 2 und 3 ergeben:

*Das Prinzip der Unverfügbarkeit: Der Erfolg der Lehrerausbildung, gerade auch in ihren schulbezogenen Teilen, ist als ein auf Mündigkeit gerichteter Prozess durch kein noch so klug ausgedachtes Ausbildungscurriculum determinierbar.*

Damit soll nicht nur an Pestalozzis Satz erinnert werden, dass der Mensch immer auch "Werk seiner selbst" ist (Liedtke 1995, 107) - und somit auch das bestausgedachte Curriculum der Lehrerbildung nicht mehr als eine herausfordernde Lehr-Lern-Situation sein kann, in der sich Studierende selbst zur Lehrerin oder zum Lehrer bilden müssen. Szenarium 4 warnt vor curriculärer Überperfektion. Zwar braucht Hochschule ein gut organisiertes und herausforderndes Curriculum. Mit ihm können jedoch Lernprozesse nicht erzwungen werden; diese müssen sich bei den Studierenden selbst vollziehen, und die Hochschule kann sie dabei - besser oder schlechter - unterstützen und kritisch begleiten. Das Szenarium warnt auch vor der Arroganz frühzeitiger Etikettierung der Studierenden als zum Lehrerberuf geeignet oder nicht. Die Empirie belegt, wie sehr sich Hochschulen mit vorschnellen Eignungsurteilen irren können. Einzelne Menschen sind unter veränderten Bedingungen zu einer völlig neuen Organisation und Anwendung ihrer Fähigkeiten imstande. Wenn z.B. Lebenskrisen überwunden werden und neues Selbstvertrauen gewonnen ist, gehen frühere Einschätzungen oft fehl. Möglich ist in aller Regel nur, schon in der Erstausbildung herausfordernde Handlungssituationen zu schaffen, in denen sich künftige Lehrerinnen und Lehrer, beraten von ihren Ausbildern, mit den Anforderungen

ihres künftigen Berufs realistisch auseinander setzen können. Die Entscheidung, ob sie sich für den Lehrerberuf befähigt halten, müssen, von eklatanten Ausnahmen abgesehen, die Betroffenen selbst treffen.



## Literatur

- Altrichter, H./Lobenwein, W.: Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika. In Dirks, U. und Hansmann, W. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Beltz: Weinheim 1999, 169-196.
- Altrichter, H./Posch, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 1990 (1998).
- Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch der Schulentwicklung. StudienVerlag: Innsbruck 1998.
- Berliner, D.C.: In pursuit of the expert pedagogue. In: Educational Researcher. August/September 1986, 5-13.
- Bromme, R.: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Huber: Bern 1992.
- Burow, O.-A.: Gestaltpädagogik. Ein Handbuch. Junfermann: Paderborn 1993.
- Cohn, R.C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Klett-Cotta: Stuttgart 1997.
- Dauber, H.: Grundlagen humanistischer Pädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 1997.
- Dalin, P.: Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. Luchterhand: Neuwied 1997.
- Dick, A.: Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 1994.
- Dreyfus, H.L./Dreyfus, S.E.: Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg 1987.
- Elliott, John: Action research for educational change. Open University Press: Milton Keynes 1991.
- Elliott, John (Ed.): Reconstructing teacher education. Falmer Press: London 1993.
- Fuller, F.F./Brown, O.H.: Becoming a Teacher. In: Ryan, K: (Ed.): Teacher Education: A Search for New Relationships. University of Chicago Press: Chicago, Ill. 1975.
- Hentig, H. v.: Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung. In: Becker, H./Hentig, H.v.(Hrsg.): Der Lehrer und seine Bildung. Frankfurt a.M. 1984.
- Huberman, M.: The Professional Life Cycle of Teachers. In: Teachers College Record 91(1989)1, 31-57.
- Keuffer, J./Oelkers, J.(Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Beltz: Weinheim und Basel 2001.
- Liedtke, M.: Johann Heinrich Pestalozzi. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg 1968.
- Liket, Th.M.E.: Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh 1993.
- Messner, H./Reusser, K.: Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung 18(2000)2, 157-171.
- Messner, R.: Pädagogische Schulentwicklung zwischen neuer Lernkultur und wachsendem Modernisierungsdruck. In: Beiträge zur Lehrerbildung 16(1998)1, 86-110.
- Messner, R.: Gymnasiale Bildung und Wissenschaft. In: Messner, R./Wicke, E./Bosse, D.: Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Beltz: Weinheim 1998.
- Müller-Fohrbrodt, G./Cloetta, B./Dann, H.-D.: Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Klett: Stuttgart 1978.

- Neuweg, G.H.: Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung - Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells. In: Erziehung und Unterricht 5-6/1999, 363-372: 1999a.
- Neuweg, G.H.: Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Micheal Polanyis. Waxmann: Münster 1999b.
- Neuweg, G.H.: Wissen - Können - Reflexion. Studienverlag: Innsbruck 2000.
- Oser, F.K./Dick, A./Patry, J.-L.: Responsibility, Effectiveness, and the Domains of Educational Research. In: Oser, F.K./Dick, A./Patry, J.-L. (Eds): Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis. Jossey-Bass: San Francisco 1992, 3-13.
- Oser, F.: Standards in der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15(1997)1, 26-37 und 15(1997)2, 210-228.
- Rogers, C.R.: Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Uiniversität. Kösel: München 1969.
- Rolff, H.-G.: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Juventa: Weinheim 1993.
- Schön, D.A.: The Reflective Practitioner. Temple Smith: London 1983.
- Schön, D.A.: Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions. Jossey-Bass: San Francisco 1987.
- Stenhouse, Lawrence: An introduction to curriculum research and development. Heinemann: London 1975.
- Terhart, E. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Beltz: Weinheim 2000.
- Terhart, E./Czerwenka, K./Ehrich, K./Jordan, F./Schmidt, H. J.: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Lang: Frankfurt a. M. 1994.
- Wahl, D.: Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Beltz: Weinheim 1991.

## **Anmerkungen**

1. Beim vorliegenden Text handelt es sich um die leicht gekürzte Version der Teile 1 und 2 der Abhandlung "Lernort Schule im Spannungsfeld von Theorie und Praxis". Der Text wird in voller Länge erscheinen in: Brunner, H., Mayr, E., Schratz, M., Wieser, I.: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der LehrerInnenbildung. StudienVerlag: Innsbruck-Wien 2001.
2. Ab Anfang der sechziger Jahre wurde in fast allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland auch die Ausbildung von Grund-, Haupt-, Real- und BerufsschullehrerInnen an die Universitäten verlagert (vgl. Terhart 2000, 22 ff.).