

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education / Reprints

Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis

Reinhold Hedtke

2016 (2007)

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education

Reprints

ISSN 2364-771X

Herausgeber / Editors:

Prof. Dr. Reinhold Hedtke

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen

Die Reprints in der Reihe Working Papers Didaktik der Sozialwissenschaften machen bereits andernorts veröffentlichte Forschungsergebnisse leicht zugänglich.

Reprints as a part of the series Social Science Education Working Papers make already elsewhere published research easily accessible.

Universität Bielefeld / Bielefeld University
Fakultät für Soziologie / Faculty of Sociology
Postfach / Postbox 100 131
33501 Bielefeld
Germany

Homepage

<http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/ab9/>

E-Mail

reinhold.hedtke[at]uni-bielefeld.de

bettina.zustrassen[at]uni-bielefeld.de

Sekretariat / office: Tel. +49 (0)521-106-3985



Bielefeld 2016

© Copyright by the author(s)

**Das Studium als vorübergehende
Unterbrechung der Schulpraxis**

Reinhold Hedtke

1	Das Theorie-Praxis-Schema – eine duale Welt	1
1.1	Theorie versus Praxis: Ein Fall für die Vermittlung	3
1.2	Alltagshandeln und Praxiswissen: Unterricht als soziale Praktik	4
1.3	Biographische Kontinuität: Das Studium als Unterbrechung der Schulpraxis	6
1.4	Unschärfe und Perspektivität: Praxis der Theorie, Theorie der Praxis	10
2	Praxis! Welche Praxis? Der zirkuläre Praxisbezug	12
2.1	Homogene Wünsche: Institution und Monopol	15
2.2	Unvereinbare Ansprüche: Handeln und Heucheln	17
2.3	Die praktische Praxis: Beruf und Legitimation	18
3	Schluss: Wissensformen und Praktiken statt Theorie und Praxis	20
	Literatur	21

Reinhold Hedtke

Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis

Anmerkungen zur geschlossenen Welt der Lehrerausbildung¹

Das Verhältnis von Theorie und Praxis speist einen anscheinend unendlichen Diskurs in der Lehrerausbildung. Theoretisches Wissen und berufliche Praxis zu vermitteln gilt allgemein als das Kernproblem der Lehrerbildung, obwohl man empirisch eher wenig Gesichertes darüber weiß (vgl. Stadelmann 2004, 29-31). Forderungen nach mehr Praxisbezug scheinen kaum erfüllbar zu sein, da Praxisbezug immer als zu knapp empfunden wird (vgl. Hedtke 2000). Beim Praxisbezug in der Lehrerausbildung handelt es sich darüber hinaus um einen Sonderfall, der sich in wesentlichen Punkten von anderen akademischen Studiengängen grundlegend unterscheidet. Der Sonderweg der Lehrerausbildung und ihres Praxisbezuges setzt spezifische Institutionen und ein besonderes Verhältnis zum Staat voraus. Diagnose und Therapie des Theorie-Praxis-Problems blenden diese sozialen und politischen Voraussetzungen aber meist aus und konzentrieren sich auf erziehungswissenschaftliche und pragmatische Aspekte. Historische Pfadabhängigkeit, soziale Einbettung und institutionelle Rahmung des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerausbildung bleiben weitgehend unverstanden. Mit diesem Beitrag versuche ich, zur sozialwissenschaftlichen Aufklärung dieses Problems beizutragen. Praktische „Lösungen“ interessieren mich hier nur am Rande, da es mir darum geht, erst einmal zu analysieren, was Sache ist und was dahinter steckt.

Dabei gehe ich wie folgt vor: Zunächst gebe ich einen Überblick über das Theorie-Praxis-Muster und seine typische Lösungsschemata (1.1). Dann wende ich die Theorie der Strukturierung von Anthony Giddens und das Konzept soziale Praktiken auf Schule und Unterricht an, vor allem um den kollektiven und prägenden Charakter von Wissen, Praxis und Handeln herauszuarbeiten (1.2). Im nächsten Schritt zeige ich, wie sich Lehrerausbildung und Schulpraxis zirkulär aufeinander

beziehen, gestützt und verstärkt durch die für Lehrerinnen² typische biographische Kontinuität des Lebens in der Schule (1.3). Eine Auseinandersetzung mit der Unschärfe der Theorie-Praxis-Unterscheidung und mit ihrer Beobachterabhängigkeit schließt sich an (1.4). Im zweiten Teil des Textes geht es zunächst um die für die Lehrerausbildung typische Verengung des Praxisbezuges, die die nicht-schulische Praxis als nicht-relevant weitgehend ausschließt (2.1). Dann versuche ich, zentrale Spezifika des Praxisbezuges in der Lehrerausbildung zu erklären, indem ich sie zum einen auf die institutionellen Besonderheiten des Arbeitgebermonopols und des Homogenisierungsinteresses von Organisationen zurückführe (2.2). Zum anderen kann man die Widersprüchlichkeiten des Theorie-Praxis-Verhältnisse besser verstehen, wenn man sich vor Augen führt, wie Organisationen auf unvereinbare Ansprüche reagieren: durch organisierte Heuchelei (2.3). Schließlich gehe ich kurz auf die Besonderheiten des Praxisbezuges in der Lehrerausbildung für berufliche Schulen ein (2.4). Ein kurzes Fazit folgt (3.).

1 Das Theorie-Praxis-Schema – eine duale Welt

Theorie und Praxis sind im Prinzip getrennt. Genauer formuliert: Wissenschaftliche Theorie und berufliche Praxis sind im Prinzip getrennt. Dies gilt für die universitäre Ausbildung ganz selbstverständlich³. In der Lehrerausbildung trennten sich pädagogische und wissenschaftliche Theorie auf der einen, und schulische Praxis auf der anderen Seite im säkularen Prozess ihrer Akademisierung; dieser fand in fast ganz Europa mit der Integration in die Universitäten in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts seinen Abschluss (vgl. Stadelmann 2004, 42). „Die“ Theorie

¹ Dieser leicht bearbeitete Text ist auch erschienen in Frank Kostrzewa (Hg.), 2007, *Lehrerbildung im Diskurs*, Berlin, 25-89. – Ich danke Andreas Bergheim, Volker Schwier und Birgit Weber für ihre Kritik und ihre Anregungen.

² Selbstverständlich ist mit der weiblichen Form hier und im Folgenden die männliche immer mitgemeint.

³ Auch diverse Formen von Praktika lockern diese Trennung nur marginal, da sie in der Regel ein rein additives Element bleiben oder – wie in den Naturwissenschaften – vor allem ein methodisches Element der Ausbildung zu (forschenden) Wissenschaftlerinnen sind.

wird meist mit Wissenschaft, „die“ Praxis mit Berufshandeln assoziiert. Der organisatorische Ort der Theorie sind die Hochschulen, der organisatorische Ort der Praxis sind die Schulen, und dazwischen liegt noch ein organisatorischer Ort, die Studienseminare. Theorie und Praxis weist man in der Lehrerbildung traditionell bestimmten Institutionen so zu, dass ein duales Schema entsteht mit der Theoriewelt der Hochschulen auf der einen Seite und der Praxiswelt der Schulen auf der anderen Seite (vgl. Stadelmann 2004, 34). Die Theoriewelt erscheint als praxisfrei, die Praxiswelt als theoriefrei.

Als pädagogischer Ausdruck wird der Doppelbegriff „Theorie und Praxis“ seit dem späten 18. Jahrhundert gebraucht; er steht in engem Zusammenhang damit, dass sich die Pädagogik zu einer von der Praxis emanzipierten, eigenständigen Wissenschaft entwickelt, die auch von praktischen Anwendungsbezügen freie Forschung umfasst (Langewand 2004, 1016). Im deutschen Lehrerbildungsdiskurs kritisiert man seit vielen Jahrzehnten die Differenz von wissenschaftlicher Theorie und lehrberuflicher Praxis als solche und den konkreten Zustand des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Lehrerbildung. Als defizitär beklagt man vor allem, dass der Wissenschaftsbezug und wissenschaftliches Wissen⁴ vorherrschen, während der Praxis- und Anwendungsbezug und berufsbezogenes Wissen fehlten oder zu schwach wären (vgl. die Übersicht bei Stadelmann 2004, 10-17; 28). Dies steht, wie auch internationale Studien zeigen, im Widerspruch zu den Erwartungen der Lehramtsstudierenden, die Können und praktische Orientierung wichtiger finden als Reflexion, Ein-

⁴ Im Lehrerbildungsdiskurs bleibt die wichtige, idealtypische Unterscheidung zwischen Produktion, Anwendung und Weitergabe wissenschaftlichen Wissens meist unberücksichtigt. Wissenschaftliches Wissen nimmt in der Perspektive einer akademischen Ausbildung für Bildungs- oder Vermittlungsberufe, u.a. für den Lehrerinnenberuf, drei disziplinäre Grundformen an: fachwissenschaftliches Wissen, von dem ein Teil als später an Lernende weiter zu vermittelndes Fachwissen ausgewählt wird, fachdidaktikwissenschaftliches Wissen, das, grob gesprochen, Wissen über die Auswahl des Fachwissens und seine Vermittlungsformen ist, und erziehungswissenschaftliches Wissen, das, ebenso grob beschrieben, Auswahl- und Vermittlungswissen sowie Wissen über Bildung und Erziehung ist. Fachwissenschaftliches, fachdidaktikwissenschaftliches und erziehungswissenschaftliches Wissen können zum Typ theoretisches Wissen oder zum Typ technologisches Wissen gehören; beide Typen sind wissenschaftliches, d.h. theoretisch fundiertes und methodologisch kontrolliertes Wissen, und können als „Theorie“ bezeichnet werden. Fachdidaktikwissenschaften und Erziehungswissenschaften produzieren allerdings nur selten technologisches Wissen (vgl. auch Luhmann 2002, 153-158). Praktisches Wissen (knowledgability; vgl. Abschnitt 1.2) dagegen bezeichnet das Vermögen, sich innerhalb der Routinen des gesellschaftlichen Lebens zurechtzufinden und Probleme des praktischen Handelns zu lösen, es ist Teil einer sozialen Praxis (Giddens 1997, 55-58; ähnlich Stehr 1994, 208: er definiert Wissen als Fähigkeit zum sozialen Handeln, als Handlungsvermögen), nicht einer epistemischen Praxis. Um praktisches Wissen in Giddens' Sinn, das sich auf soziale Praktiken in Schule / Unterricht bezieht, geht es meist, wenn „mehr Praxisbezug“ in der Lehrerbildung gefordert wird; hier liegt ein scharfer Unterschied zu wissenschaftlichem Wissen.

sicht und Erklärung (vgl. Stadelmann 2004, 25). Gefordert wird meist mehr und frühere Praxis in der Lehrerbildung, um die „Praxisferne der Theorie“, d.h. des wissenschaftlichen Wissens, zu überwinden. Von Seiten der Hochschulen kritisiert man dagegen häufig die „Theorieferne der Praxis“, also die Nichtberücksichtigung wissenschaftlichen Wissens durch die Praktikerinnen.

Ebenso trivial wie wichtig ist die Feststellung, dass alle Theorie-Praxis-Unterscheidungen wie auch Theorie- und Praxisbegriffe soziale Konstrukte sind. Damit hängt zusammen, dass diese Unterscheidungen beobachterbedingt, pfadabhängig und institutionenbezogen (s.u.) sowie mit Interessen verbunden sind. Auch in wissenschaftlicher Perspektive gibt es Theorie und Praxis nur im Plural; ebenso treten in praktischer Perspektive eine Vielfalt von Praxen mit teilweise gegensätzlichen Geltungsansprüchen auf. Auf wissenschaftlicher Seite gibt die Vielfalt fachdidaktischer Konzeptionen ein Beispiel dafür, auf praktischer Seite die Vielfalt von Schulkulturen und Unterrichtsstilen. Die Rede vom Theorie-Praxis-Verhältnis im Singular verdeckt die grundlegende und nicht auflösbare Pluralität, die auf seinen beiden Seiten herrscht. Genauer gesehen muss man deshalb von Theorien-Praxen-Verhältnissen sprechen⁵.

Wer Theorie-Praxis-Differenzen konstruiert, tut dies vor allem deshalb, weil er die eigene Praxis und die eigene Theorie legitimieren und schützen will. Die allgegenwärtigen Forderungen nach Praxisbezug und nach Vermittlung von Theorie und Praxis dienen in erster Linie organisationalen Interessen im Kampf um Deutungsmacht, Reputation, Ressourcen, Macht und Einfluss; hinter bestimmten Theorie-Praxis-Politiken im Feld der Lehrerbildung stehen bestimmte Interessen (vgl. Bommes/Radtke/Webers 1995; Hedtke 2000). Zentrale Akteure sind die Bildungsadministrationen der Länder, die Studienseminare, die lehrerbildenden Teile der Hochschulen sowie die Lehrerverbände; in den vergangenen 10-15 Jahren kommen verstärkt Einflüsse von Stiftungen, vor allem der Bertelsmann Stiftung⁶, und Wirtschaftsverbänden⁷ hinzu. Bestenfalls marginale Akteure sind die Organi-

⁵ Im Übrigen taucht die Theorie-Praxis-Unterscheidung auch in der Praxis selbst wieder auf, indem bestimmte Praxiskonzepte als Theorie etikettiert werden, andere dagegen als Praxis. Theorien-Praxen-Unterscheidungen dienen auch als Mittel in symbolischen Kämpfen über die Deutungsmacht im sozialen Feld Schule.

⁶ Hinsichtlich des Konzepts von Bildung, Schule und Lehrerbildung und darauf bezogenen Reformprojekten allgemein (z.B. Bertelsmann Stiftung 1999) sowie in spezifischen Bereichen wie Lehrerbildung und Neue Medien oder Fortbildungsangeboten wie Ökonomische Bildung online.

⁷ Z.B. die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände mit „Master of Education. Für eine neue Lehrerbildung“ (Berlin 2003).

sationen, in denen das Berufshandeln dauerhaft stattfinden wird: die Schulen⁸.

Wenn man aber Einheit von Theorie und Praxis, wie man sie sich für Lehrerbildungsseminare des 19. und frühen 20. Jahrhunderts vorstellen mag, aus unterschiedlichsten Gründen nicht wieder herstellen kann, dann soll man nach landläufiger Auffassung wenigstens versuchen, Theorie und Praxis „zu vermitteln“. Damit meint man meist, wissenschaftliches und berufspraktisches Wissen in Beziehung zu setzen oder methodische theoretische Reflexion und berufspraktisches Handeln zu verbinden. Diese Forderungen nach „Vermittlung“ und „Praxisbezug“ haben sehr anspruchsvolle Voraussetzungen und erscheinen nur deshalb als einigermaßen plausibel, weil sie den historischen Sonderweg und die aktuellen Institutionen der Lehrerbildung als selbstverständlich unterstellen; ich komme darauf zurück.

Vorschläge zur Theorie-Praxis-Vermittlung kann man analytisch typisierend zwei konzeptionellen Grundrichtungen zuordnen, *organisatorisch-institutionalistischen* Konzeptionen und *erzieherisch-individualistischen* Konzeptionen. Zum einen kann man Theorie-Praxis-Vermittlung institutionalisieren, z.B. in Form von Schulpraktika, Praxissemestern, Trainings, Studienseminaren oder Lehrerfortbildung. Auch Ansätze, die eine Theorie-Praxis-Vermittlung aus institutionellen oder wissensstrukturellen Gründen für nicht möglich halten, sind organisatorisch-institutionalistische Konzeptionen. Zum anderen kann man diese Vermittlung personalisieren und zur persönlichen Entwicklungs- und Professionalisierungsaufgabe der einzelnen Lehrkraft (berufsbiographischer Ansatz) oder zur persönlichen Aufgabe der zuständigen Ausbildungslehrkraft erklären (instruktivistischer Ansatz). Die beiden konzeptionellen Grundrichtungen lassen sich miteinander mischen.

Die organisatorisch-institutionalistische Grundkonzeption hat mindestens zwei Nachteile. Zunächst und vor allem kann man durch Institutionalisierung nicht garantieren, dass die damit beauftragten Institutionen tatsächlich wissenschaftliche Theorie und lehrberufliche Praxis vermitteln; Studienseminare etwa können sich zu akademischen Orten entwickeln, z.B. weil dies mehr Prestige verspricht als eine Art Trainingslager für die Praxis zu betreiben. Außerdem erscheint

⁸ Ein organisationssoziologisch interessanter Befund, da die Betriebe, das sind hier die Schulen, die die Qualifikationen, Kompetenzen usw. in ihrer Praxis benötigen, systematisch von der Debatte ausgeschlossen sind, welche Qualifikationen, Kompetenzen usw. gebraucht werden und wie diese vermittelt werden sollen. So gesehen ist die Theorie-(Schul-)Praxis-Debatte eine typische Stellvertreterdiskussion in ziemlich klaren Herrschaftsverhältnissen: Schulen sind nachgeordnete Behörden, sonst nichts. Es existieren nicht einmal Ansätze dazu, empirisch herauszufinden, wie die Lehrerbildung mittel- bis langfristig in der täglichen Praxis der Schulen tatsächlich *wirkt*. Das zeigt, dass es sich vorwiegend um eine ideologische Debatte mit zeremonieller Funktion handelt (vgl. Hedtke 2000).

den Landesregierungen die Institutionalisierung von Theorie-Praxis-Vermittlung eher als zu kostenträchtig. Deshalb verkürzen sie echte Praxisausbildungszeiten, verschlechtern die Arbeitsbedingungen der Studienseminare und bauen Organisationen der Lehrerfortbildung sowie Fortbildungsangebote ab⁹.

Auch die erzieherisch-individualistische Grundkonzeption hat mindestens zwei Nachteile. Ihr Verfahren und ihre Ergebnisse entziehen sich jeder Kontrolle durch die Bildungsadministration und die Organisation Schule, entlasten sie dafür allerdings auch von der Verantwortung. Außerdem kann man nicht sicherstellen, dass man mit dieser Konzeption anderes leisten kann als die fortwährende Reproduktion der Praxis, da die kritische Funktion der Wissenschaft fehlt. Hinzu kommt, dass man diese Konzeption nicht einmal öffentlichkeitswirksam als praxisorientierte Bildungspolitik ausweisen kann, denn individuelle subjektive Bereitschaften kann sich die Politik nicht zurechnen.

1.1 Theorie versus Praxis: Ein Fall für die Vermittlung

In den wissenschaftlichen und ausbildungspolitischen Diskussionen zur Lehrerbildung kann man analytisch mindestens fünf grundsätzliche Ansätze zum Theorie-Praxis-Verhältnis unterscheiden (vgl. zum Folgenden auch Stadelmann 2004, 33-53).

Der *perspektivische Ansatz* sieht in der „Theorie“ die Beobachtungsperspektive der Wissenschaft und in der „Praxis“ die Beobachtungsperspektive der Lehrkraft auf Unterricht, beide beziehen sich perspektivisch unterschiedlich auf dieselbe Realität (vgl. z.B. Terhart 1990). Die Theorieseite dieser beiden Wissensformen unterscheidet Terhart weiter in erkenntnisorientierte und gestaltungsorientierte Theorie. Die Entdeckung differenter Theorieformen ermöglicht es, auf der Praxisseite der Theorie-Praxis-Unterscheidung auch Theorie aufzuspüren, nämlich die Theorie der Praktikerin (vgl. Weniger 1929, 33). Im perspektivischen Ansatz tritt die Unterscheidung von Theorieformen an die Stelle des Theorie-Praxis-Dualismus.

Der *differentielle Ansatz* geht davon aus, dass das theoretische Wissen der Disziplin – womit meist Erziehungswissenschaft gemeint ist, nicht Fachdidaktik – und das praktische Wissen der Profession – womit

⁹ Die Bildungsadministration begleitet dies mit weiteren Maßnahmen, die die durchschnittliche Fortbildungsbereitschaft der Lehrkräfte senken; administrativ besonders beliebt sind Vorschläge, dass die Fortbildung in den Schulferien stattfinden soll. Die nordrhein-westfälischen Schulen z.B. können neuerdings pro Schuljahr einen Fortbildungstag veranstalten; dazu die Schulministerin Sommer: „Wir sind bisher dafür gescholten worden, dass wir zu wenig Fortbildung ermöglichen. Daraus haben wir gelernt. (...) Wenn die Schule einen [Fortbildungs-]Tag nehmen will, dann gibt sie dafür auch einen Brückentag oder einen Ferientag her.“ (Interview, Neue Deutsche Schule 8-2006, 9). Wer die individuellen Kosten für Fortbildung erhöht, wird kaum mit mehr Fortbildungswilligen rechnen können.

meist der Lehrerberuf gemein ist – von grundsätzlich unterschiedlicher Qualität sind (vgl. z.B. Radtke 1996, Hedtke 2000). Die empirische Befunde der Wissensverwendungsforschung haben die Hoffnungen auf einen Transfer wissenschaftlichen Wissens in die Praxis professionellen Handelns weitgehend enttäuscht. Die Vorstellung, man könne in der hochschulischen Lehrerausbildung wissenschaftliches Wissen in handlungsleitendes Wissen umwandeln, müsse deshalb aufgegeben werden, Reflexionswissen trete ins Zentrum der Ausbildung. Theorie und Praxis, Wissen und Können seien zu trennen, nicht zu vermitteln, „[j]ede Phase muss tun, was sie kann“ (Radtke 2000, 3).

Der *integrative Ansatz* will in der Lehrerausbildung Theoriewissen und Handlungskompetenzen systematisch miteinander verbinden (vgl. z.B. Oser 2001; Stadelmann 2004). Zu den integrativen Ansätzen gehört der standardgeleitete Ansatz (Oser 2001). Dieser will integrieren, indem er Lehrerkompetenzen als Standards definiert, die wissenschaftlich-theoretisch fundiert, empirisch prüfbar, qualitativ angemessen und auf eine vorhandene Praxis bezogen sind. Solche Standards sollen Theorie, Expertise und Situation integrieren, indem sie theoretische Wissensvermittlung mit reflektierender Anwendung auf Praxisfälle und Erprobung in der Praxis selbst verbinden, ohne dabei die Differenz und Autonomie von Wissenschaft und Praxis aufzuheben.

Der *praktizistische Ansatz* sieht im Lernen durch Handeln in der Praxis die Lösung des Theorie-Praxis-Problems (z.B. Schön 1991). Die unterschiedlichen Wissensformen miteinander zu verbinden lernt man nur durch praktische Erfahrung, die man in der Praxis selbst reflektiert, wobei man durch erfahrene Expertenlehrerinnen unterstützt wird. Professionelle Kompetenz erwirbt man durch reflexive Verarbeitung eigener Praxiserfahrungen; dies sei in Form von reflexiven Praktika zu organisieren.

Schließlich kann man den *personalen Ansatz* anführen, der aufgaben- bzw. kompetenzorientiert ist (vgl. z.B. Stadelmann 2004). Für die Inbezugsetzung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen weist er den Praxislehrkräften die entscheidende Rolle zu; sie leiten die Studierenden in den Phasen der berufspraktischen Ausbildung an und begleiten sie. „Als entscheidend erweist sich die Bereitschaft, in der Rolle als Praxislehrkraft Verbindungen zwischen dem Ausbildungswissen der Studierenden und dem situativ geforderten Handlungswissen in den Lehrübungen oder Praktika herstellen zu wollen“ (Stadelmann 2004, 166). Wille, Überzeugung und Rollenverständnis der Praxisanleiterinnen rücken damit ins Zentrum, sie verkörpern in ihrer Person das Wirksamwerden von Theorie-Praxis-Bezügen, indem sie die Praxisausbildung entsprechend gestalten. Strukturen der Lehrerausbildung erscheinen demgegenüber als nachrangig (Stadelmann 2004, 169).

Der praktizistische und der personale Ansatz verkörpern eher das erzieherisch-individualistische Grundkonzept, der differentielle Ansatz und im Wesentlichen auch der perspektivische Ansatz gehören eher zum organisatorisch-institutionalistischen Konzept. Der integrative Ansatz verbindet Elemente beider Grundkonzepte von Theorie-Praxis-Vermittlung; der differentielle Ansatz trennt Theorie und Praxis.

Theorie und Praxis kann man nur dann miteinander vermitteln, wenn man einigermaßen genau weiß, was man vermitteln will, ob sich das im Prinzip vermitteln lässt, was man erreichen will, indem man es vermittelt, und ob man es auch unter konkreten Bedingungen vermitteln kann. Ob so vorgestellte Vermittlung dann auch real funktioniert und erfolgreich ist, bleibt eine andere Frage. Trotz zahlloser Publikationen zum Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerausbildung mangelt es nach wie vor an begrifflicher Schärfe und analytischer Differenzierung (vgl. Hedtke 2000). Vor allem aber fehlt im Lehrerausbildungsdiskurs eine sozialwissenschaftliche Theorie der Praxis und des Wissens sowie der Wissenspolitik und der Wissensverwendung in der Praxis. Die diffusen Vorstellungen vom Theorie-Praxis-Problem verleiten zu pragmatischen ausbildungspolitischen Aktionismen, die nur unzureichend durchdacht sind, weil ihnen angemessene Theorien der Praxis, empirisches Wissen über die Praxis und über die praktische Wirkung von Ausbildungskonzepten fehlen. Die seit Jahrzehnten andauernde unermüdliche Umgestaltung der Lehrerausbildungs- und -prüfungsordnungen, die die Bildungsadministrationen der deutschen Bundesländer im Rhythmus von wenigen Jahren immer wieder neu erlassen, legen ein beredtes Zeugnis für diesen Aktionismus ab. Hier gilt, was Luhmann für das Erziehungssystem insgesamt feststellt, „dass das Hauptresultat von Reformen die Erzeugung des Bedarfs für weitere Reformen ist. (...) Die wichtigste Ressource der Reformer scheint daher (...) das Vergessen“ zu sein (Luhmann 2002, 166 f.).

1.2 Alltagshandeln und Praxiswissen: Unterricht als soziale Praktik

Im Lehrerausbildungsdiskurs (der fast ausschließlich ein erziehungswissenschaftlicher und berufsbezogener Diskurs ist) dominiert wie in Erziehungswissenschaft, Kognitionspsychologie oder Erkenntnistheorie eine individualistische Konzeption des Wissens; sie prägt auch Theorie und Praxis schulischer Bildung. Danach sind theoretisches Wissen und praktisches Wissen und Wissen überhaupt ein individuelles Phänomen des einzelnen Menschen (vgl. zum Folgenden einleitend Knobloch 2005, 342-353; Walgenbach 2001, 356-364). Jede einzelne Lehrerin hat, erwirbt und verliert ihr eigenes individuelles Wissen. Der Theorie-Praxis-Diskurs in der Lehrerbildung setzt individualistisch an, d.h. er führt jede existierende Praxis auf das individuelle Wissen und Handeln der

jeweils involvierten Praktikerinnen zurück und berücksichtigt dabei vielleicht auch die Strukturen, die deren Handeln rahmen. Theorie-Praxis-Probleme therapiert man deshalb auch, indem man Individuen anderes Wissen – vielleicht auch anders – vermittelt, damit sie anders praktisch handeln können. Der individuelle Zusammenhang von Wissen und Handeln steht im Zentrum der Aufmerksamkeit, Praxis entsteht durch das Denken und Handeln von Individuen und ändert sich, wenn die Individuen ihr Denken und Handeln ändern. Aus neuem Wissen entsteht neues Handeln, wenn es handlungswirksam werden kann und wird.

Eine kollektivistische Konzeption von Wissen geht dagegen von der Gesellschaftlichkeit aus, die alles individuelle Wissen bestimmt. Aus dieser Perspektive ist Praxis nie eine nur individuelle. Praxis wird vielmehr konstituiert durch kollektive Praktiken, die die individuellen Handlungen institutionell rahmen und sie prägen. Institutionen, wie z.B. Schulpraktika oder Studienseminare, sozialisieren individuelle Akteure in die bestehenden Praktiken hinein. Schulpraktika z.B. finden in oder zwischen Organisationen statt (Hochschule und Schule) und sind im doppelten Sinne organisierte Praxis: organisierte Praxis der Organisation Schule und organisierter Praxiszugang für Novizen. Die Praxis ist eine kollektive, organisierte, die die Praktikantinnen aber als rein individuelle erleben und die von Organisationen wie z.B. Studienseminaren individuell auf die Leistung von Referendarinnen zugerechnet wird. Alle Unterrichtsvisitationen, sei es durch Schulaufsichtsbeamtin, Schulleiterin oder Seminarleiterin, stehen im Konflikt um die Zurechnung von Phänomenen und Problemen auf die Situation versus Zurechnung auf die Handelnde (vgl. Luhmann 2002, 161).

Vor dem Hintergrund des kollektiven und organisierten Charakters von Praxis und Praktikum wird soziologisches Wissen im Praxisbezugsdiskurs der Lehrerbildung wichtig. Das zeige ich im Folgenden ebenso so kurz wie exemplarisch an Giddens' Theorie der Strukturierung und seinem Konzept sozialer Praktiken¹⁰ sowie später am organisationssoziologischen Konzept der Heuchelei von Brunsson.

¹⁰ Für eine breitere und systematische Analyse des Praxis/Praktikum-Komplexes sind Bourdieus Konzepte der Praxis, der symbolischen Herrschaft, des sozialen Habitus und des sozialen Feldes aufschlussreich (vgl. einführend Münch 2004, 417-454; Bourdieu 1993, 277-399; Bourdieu 1998). Für Bourdieu vermittelt Praxis zwischen individuellem Handeln und Gesellschaft; durch ihr Handeln produzieren und reproduzieren die einzelnen Akteure z.B. Kultur und Sozialstruktur. Symbolische Herrschaft vermittelt sich über die Perspektiven auf die Welt und über die Selbstverständlichkeiten des Denkens, und das praktische Wissen und Bewusstsein prägt. Habitus bezeichnet die im Individuum im Laufe seiner Sozialisation inkorporierten Perspektiven, Denk- und Wahrnehmungsschemata, Urteils- und Bewertungsprinzipien, die sein Handeln und seine Äußerungen strukturieren. Soziales Feld schließlich benennt besondere Kräftefelder, z.B. Wissenschaft oder Bildung, die als eigenlogisch funktionierende Spiele um Macht und Einfluss der Akteure und Geltung ihrer jeweiligen Auffassungen verstanden werden

Die Theorie der Strukturierung und das mit ihr verbundene Konzept sozialer Praktiken (vgl. Giddens 1997) ermöglichen es, analytisch weder nur individualistisch auf die Handlungen der individuellen Akteure, noch nur kollektivistisch auf die sozialen Strukturen, die die Handlungen determinieren, blicken zu müssen. Im Konzept sozialer Praktiken verbindet sich beides, individuelle Handlungen und soziale Strukturen, so dass der Dualismus von Objektivismus und Subjektivismus überwunden wird (Giddens 1997, 41). Mit Struktur bezeichnet Giddens die Regeln und Ressourcen, die interaktive Beziehungen über Raum und Zeit stabilisieren (Giddens 1997, 45). Als soziale Praxis bezeichnet man Typen von Handlungen, (a) die man nur in den und durch die Konzepte verstehen kann, die sie prägen, (b) die sich auf von allen Mitgliedern einer Gemeinschaft geteilte Ziele richten, (c) die durch die Mittel definiert werden, die man mit Blick auf die Ziele anwendet, (d) und deren Ziele von den Bedingungen abhängen, unter denen die soziale Praxis stattfindet (vgl. Harris 1980, 29). Struktur ist nach Giddens beides, Medium und Ergebnis sozialer Praktiken, sie konstituiert zugleich die Handelnden und die sozialen Praktiken (Giddens 1997, 77 f.). Indem sie im Rahmen sozialer Praktiken handeln, reproduzieren die Akteure die Strukturen, die ihr Handeln erst ermöglichen. Anders ausgedrückt: individuelle Handlung und soziale Struktur setzen sich wechselseitig voraus. Soziale Systeme sieht Giddens als reproduzierte soziale Praktiken, d.h. als fortlaufend reproduzierte Beziehungen zwischen individuellen oder kollektiven Akteuren; diese Beziehungen haben die Form kontextgebundener, regelmäßiger sozialer Praktiken (Giddens 1997, 68-70; vgl. Walgenbach 2005, 363). Organisationen, etwa Hochschulen, Schulen und Studienseminare, sind ein Typ solcher sozialen Systeme, weitere Typen sind z.B. Gemeinschaften oder ganze Gesellschaften.

Folgt man diesem Ansatz, dann nimmt Wissen „eine Art Zwischenstellung zwischen Subjektivem und Kollektivem ein“ (Walgenbach 2005, 348). Wissen ist weniger eine individuelle Eigenschaft, sondern vielmehr als gemeinsames Wissen in soziale Begegnungen inkorporiert (Giddens 1997, 55) und in diesem Sinne ein Merkmal von Gruppen. Die Akteure verfügen über ein umfangreiches und differenziertes praktisches Wissen, das es ihnen erlaubt, sich in den sozialen Praktiken zu behaupten. „Was die Handelnden über ihr Handeln und die entsprechenden Handlungsgründe wissen – ihre Bewusstheit (*knowledgeability*) als Handelnde – ist ihnen weitgehend in der

können; in sozialen Feldern finden symbolische Kämpfe um die legitimen Weltansichten statt. Weitergehende Einsichten sind zu erwarten, wenn man das, was als professioneller Diskurs erscheint, insbesondere den Ausbildungsdiskurs im Studienseminar, mit Foucault als Machtmittel und deshalb als autoritär strukturiert analysiert, als einen Diskurs, der dadurch gekennzeichnet ist, dass gerade nicht jede gleichberechtigt Frage stellen und über alles sprechen kann.

Form des praktischen Bewusstseins präsent. Dieses Praktische Bewusstsein (*practical consciousness*) umfasst all das, was Handelnde stillschweigend darüber wissen, wie in den Kontexten des gesellschaftlichen Lebens zu verfahren ist, ohne dass sie in der Lage sein müssten, all dem einen direkten diskursiven Ausdruck zu verleihen“ (S. 36). Alltagshandeln ist grundsätzlich kontinuierlich – Giddens nennt dies die *durée* des Alltagslebens – und reflexiv, d.h. die Akteure nehmen steuernd Einfluss auf die fortlaufenden gesellschaftlichen Praktiken (S. 58), die Akteure wissen Inhalte und Gründe des eigenen Handelns, verstehen in einer normalen Situation das Handeln ihrer Interaktionspartner und beziehen routinemäßig das Umfeld in die Handlungssteuerung mit ein (S. 53-56; vgl. Walgenbach 2005, 359-361).

Soziale Praktiken und Strukturen werden dadurch reproduziert, dass sie in der handlungspraktischen Bewusstheit der Akteure vorhanden sind und dass das individuelle, absichtsvolle Handeln sich an ihnen orientiert, kurz: Struktur ist den Handlungen inwendig (Giddens 1997, 77-79; ähnlich bei Bourdieu im Habitus). Raumzeitliche soziale Strukturen existieren nur durch und in menschlichen Erinnerungsspuren und dadurch, dass sie sich in sozialen Praktiken tatsächlich realisieren (S. 69 f.). So gesehen bildet erst das handlungspraktische Wissen der Akteure das Medium, in dem soziale Strukturen fortbestehen können (Giddens 1997, 33; vgl. Walgenbach 2005, 362 f.).

Aus dieser theoretischen Analyse folgt zunächst, dass man das Alltagshandeln wissenschaftlich nur dann angemessen beschreiben kann, wenn man die eigenen Handlungsbeschreibungen der Akteure rekonstruiert (Giddens 1997, 44)¹¹; das ist ein methodologisches Plädoyer für verstehende und interpretative Ansätze (vgl. als Beispiele Audigier/Tutiaux-Guillon 2004, Lenoir 2006, Kalthoff 1995 und 2000). Bei einer – wenn auch elaborierten – Verdoppelung des Alltagswissens der Akteure kann eine sozialwissenschaftliche Analyse aber nicht stehen bleiben (Giddens 1997, 47-50). Das Handeln der Akteure muss erklärt und die soziale Struktur aufgedeckt werden. Dazu erschließt Giddens' Ansatz zum einen in der und durch die Analyse der handlungspraktischen Wissensbestände die Struktur von sozialen Systemen, die ja nur in den individuellen Erinnerungsspuren und sozialen Praktiken existiert (institutionelle Analyse). Zum anderen ist das strategische Handeln der Akteure zu untersuchen (strategische Analyse); da Akteure die Freiheit haben, anders handeln zu können als sie handeln, können sich Strukturen durch abweichendes Handeln auch ändern (sozialer Wandel). Schließlich betont Giddens die kritische Funktion

¹¹ Ähnlich argumentierend insistiert Bourdieu darauf, dass es darauf ankommt, zunächst die innere Logik in jeder Praxis des Alltags zu erschließen, die den Akteuren selbst präsent ist, d.h. ihr Selbstverständnis zu verstehen (vgl. Bourdieu 1979).

der Wissenschaft, die das Wissen der Laien kritisch zu prüfen hat (kritische Analyse; Giddens 1997, 49, 391-401). Dazu gehört vor allem, blinde Flecken der handlungspraktischen Bewusstheit aufzuklären.

1.3 Biographische Kontinuität: Das Studium als Unterbrechung der Schulpraxis

Damit stellt sich das Problem der Theorie-Praxis-Vermittlung in der Lehrerausbildung in einer neuen Perspektive. Fasst man die soziale Praktik, um die es geht, formal als Lehren/Unterrichten, verbunden mit einem als typisch unterstellten Wissensgefälle vom Lehrenden/Unterrichtenden zum Lernenden, findet man diese Praktik als dominantes Muster des Alltagshandelns in allen drei an der Lehrerausbildung beteiligten Institutionen, Hochschule, Studienseminar und Schule, sowie in den zugehörigen konkreten einzelnen Organisationen. Die Akteure auf der Seite Lehren/Unterrichten dieser Praktik wechseln mit den Institutionen – Hochschullehrerin, Wissenschaftlerin, Seminar- und Fachleiterin, Ausbildungslehrerin –, die Akteure auf der Seite Lernen bleiben dieselben: Es sind die Personen, die die unterschiedlichen Phasen der Lehrerausbildung durchlaufen. Sie ändern aber durch den Wechsel der Institutionen und Organisationen ihre Rolle – (Schülerin) Studentin, Referendarin.

Für unseren Zusammenhang entscheidend ist, dass die soziale Praktik Lehren/Unterrichten in der Institution Hochschule in zwei differente Praktiken unterschieden wird, Lehre für Studentinnen einerseits, Lehre für Lehrerstudentinnen andererseits. Institutionell findet die soziale Praktik der akademischen Lehrerausbildung ihren Niederschlag in gesonderten Lehramtsstudiengängen an Hochschulen. Man hat es also mit einer eigenen, abgesonderten soziale Praktik Lehrerausbildung zu tun, die sich von anderen akademischen Ausbildungen grundsätzlich abhebt und ein Bewusstsein ihrer Sonderstellung pflegt¹², die durch politische Eingriffe gestützt und geschützt wird. Das lässt sich in einer institutionellen Analyse auf spezifische Faktoren zurückführen (vgl. Abschnitt 2.1). Die Forderung nach Vermittlung zwischen akademischer Ausbildung und Schulformpraxis drückt dieses Bewusstsein der Besonderheit ebenso aus wie die Vorstellung, wer Lehrerin eines Faches werden will, brauche nicht so viel oder wenigstens anderes fachwissenschaftliches Wissen als jemand, der dieses Fachstudium beruflich anderweitig verwenden will¹³. Der Sonderweg führt auch dazu, dass Schul-

¹² Diese Sonderstellung hat zwar gemeinsame Züge mit der Ausbildung für Professionen wie Ärzte und Juristen; in diesen beiden Fällen fehlen aber „die anderen“, weil alle Studierenden in diesen Fächern im Prinzip gleich behandelt werden, und die akademische Ausbildung fokussiert nicht so extrem auf einen konkreten Beruf bei einem Monopolarbeitgeber wie bei schulformspezifischen Lehramtsstudiengängen.

¹³ Dass in Deutschland in der Regel Zwei- oder Mehr-Fach-Lehrerinnen ausgebildet werden (womit man die Besonderheit des

praxis nicht aus wissenschaftlicher Perspektive als methodisch zu erschließendes Forschungsfeld, sondern aus schulischer Perspektive als praktisch zu bewältigendes Handlungsfeld konstruiert wird.

Die Ansprüche auf Praxisbezug, die Studierende in Lehramtsstudiengängen oder Studierende mit Berufsziel Lehrerin in anderen Studiengängen, formulieren (vgl. Stadelmann 2004, 12-16), bieten ein gutes Exempel für die Zirkularität von Struktur und Handeln im Rahmen einer sozialen Praktik. Das Konzept einer besonderen und abgesonderten Lehrerbildung als vorhandene soziale Struktur ermöglicht erst individuelle Schulpraxisbezugserwartungen im akademischen Studium, und die besondere soziale Praktik der Schulpraktika i.w.S. ermöglicht erst das schulpraktische Handeln von Nicht-Praktikerinnen verbunden mit dem ausbildungspraktischen Handeln von Schul-Praktikerinnen und Schulpraxisdozentinnen. Alle Akteurinnen reproduzieren zugleich die soziale Praktik Schulpraktikum, indem sie handelnd teilnehmen, dabei die verfügbaren und legitimen Handlungsformen nutzen, die gemeinsamen Inhalte und Gründe ihres eigenen Handelns und des Handelns der anderen kennen, und zugleich die gemeinschaftlich anerkannte Sinnhaftigkeit dieser Praktik bestätigen. Weiter differenzierend kann man sehen, dass erst die – eher ideologisch und bildungspolitisch als wissenschaftlich legitimierte – soziale Struktur eines drei-, vier- oder fünfgliedrigen Schulsystems verbunden mit dem Konzept einer schulformspezifisch geteilten Lehrerbildung die soziale Praktik Schulpraktikum nach Schulformen separiert. Sie fokussiert die individuellen Erwartungen auf Praxisbezug zu genau derjenigen Schulform, für die man Lehrerin werden möchte. In der Teilnahme an diesen Schulpraktika reproduziert sich so die schulformspezifische Teilung im handlungspraktischen Bewusstsein der Akteurinnen – schon allein auf Grund fehlender Vergleichsmöglichkeiten¹⁴.

Studentinnen haben an der sozialen Praktik Unterricht im Kontext Schule bereits viele Jahre lang als Schülerinnen handelnd teilgenommen, wissen, wie man sich in dieser Praktik bewegt und verfügen über ein umfangreiches, spezifisches handlungspraktisches Wissen, durch Beobachtung und Erfahrung auch über auf Unterricht bezogenes Wissen. Der Begriff *forme scolaire* bezeichnet alle materiellen und

reduzierten Fachwissens von Fachlehrerinnen im Studium begründen könnte), liegt nicht in der Natur der Sache oder des Faches, sondern daran, dass der öffentliche Monopolarbeitgeber seine schulorganisatorischen Rationalisierungsinteressen über staatliche Lehramtsprüfungsordnungen rechtlich durchsetzen kann und andere Zugänge zum Lehramt in der Regel versperrt sind. In den zyklisch wiederkehrenden Zeiten des Lehrermangels macht man davon ebenso großzügige wie großflächige Ausnahmen.

¹⁴ Dies wird im Referendariat durch die sehr kurze Zeit, die man in anderen Schulformen verbringt (symbolische Politik!), noch einmal verstärkt (vgl. auch Abschnitt 2.1 zur Homogenisierung).

intellektuellen Einrichtungen, die durch die und in den schulischen Institutionen installiert sind, die als Schöpfer der spezifischen Schulkultur der Industriegesellschaften wirken und mit dem demokratischen Erziehungsstaat eng verbunden sind (Audigier 2001, 160 f.; vgl. zum Folgenden auch Giddens 1997, 187-192, 201-205). Zu den Grundmerkmalen der *forme scolaire* zählen die bürokratische Organisation der Schule mit einer strikten personellen, räumlichen und zeitlichen Trennung von innen und außen (Abgeschlossenheit des Schullebens), hierarchische Ordnung und administrative Autorität, geordnete und progressive Vermittlung von Wissen und Kompetenzen, die sich in unterschiedliche Fächer aufteilen, die Jahrgangsklasse mit einer gewissen Kontinuität ihrer Mitglieder, organisierte räumliche und zeitliche sowie körperliche und mentale Disziplin, Parzellierung des Lernens und Stundenrhythmus des Unterrichts, laufende und abschließende Prüfungen, vorgedachte Wege von Lernprogression innerhalb eines Faches, in unterrichtsspezifischen Handbüchern und Büchern gesammeltes Wissen, breit gebildete Lehrerinnen in der Grundschule, fachliche spezialisierte in den Sekundarstufen, Vorrang der Schriftlichkeit vor der Mündlichkeit.

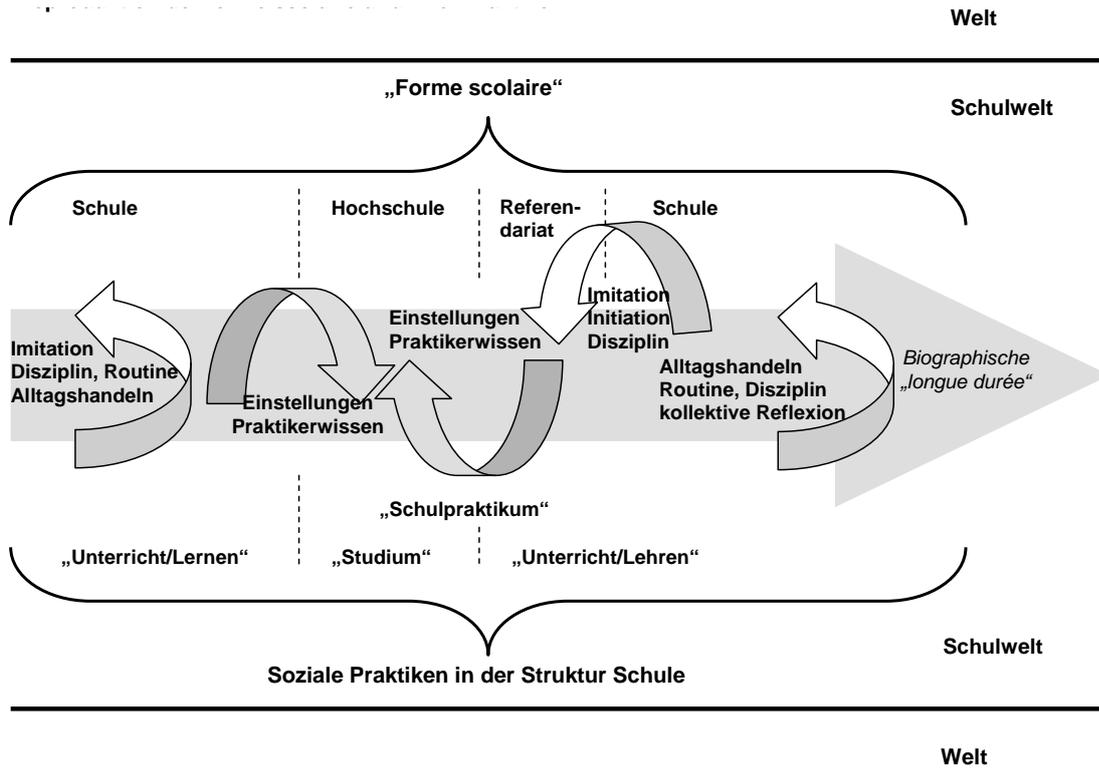
Berücksichtigt man Dauer, Macht und Wirkung der *forme scolaire* und ihrer sozialen Praktiken überrascht es nicht, dass die Studentinnen zu Studienbeginn die wichtigsten Überzeugungen über Schule, Unterricht und Lehren schon mitbringen und diese sich nur noch verfestigen (vgl. z.B. Wideen/Mayer-Smith/Moon 1998). Verfestigend wirkt insbesondere die soziale Form Schulpraktikum. Sie holt die *forme scolaire* – oder mit Giddens gesprochen die soziale Struktur Schule – in das Studium¹⁵ hinein und verleiht so ihren konkreten sozialen Praktiken, z.B. Unterricht, besondere Relevanz. Das Schulpraktikum trägt dazu bei, dass die sozialen Praktiken Unterricht / Schule reproduziert werden¹⁶.

Die *forme scolaire* ist aber nicht nur ein gesellschaftliches Exempel für die *longue durée* einer Struktur, sondern verkörpert auch für die Studentinnen *durée biographique*, eine biographische Konstante (vgl. Abb. 1 und 2): 12-14 Jahre haben die Studentinnen schon in der sozialen Struktur Schule gelebt, dort haben sie bei Studienbeginn rund zwei Drittel ihres Lebens verbracht, Kindergartenzeiten nicht eingerechnet. Erweitert man den Blick auf das Erziehungssystem i.w.S. (ausbildende Hochschule und Schule), dann verbringen Lehrerinnen ihr gesamtes Bildungs- und Berufsleben im Erziehungssystem.

¹⁵ Das Studium seinerseits weist einige wichtige Merkmale der *forme scolaire* auf.

¹⁶ Stadelmann (2004, 26) sieht gerade in der traditionellen Trennung von universitären Wissensvermittlung und praktischer unterrichtlicher Arbeit in Schulpraktika die Ursache für die Verfestigung vorgängiger Vorstellungen.

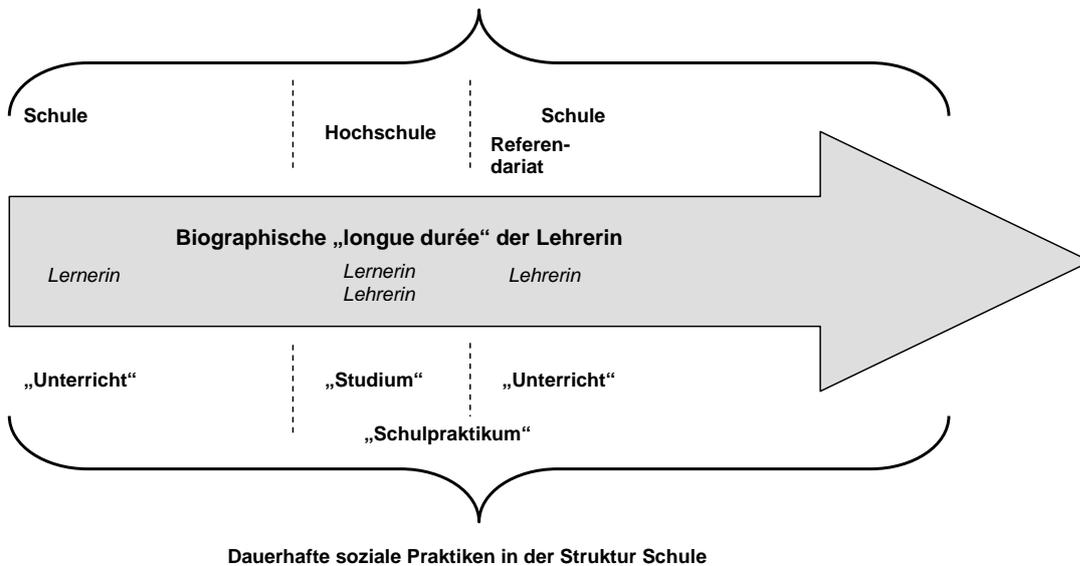
Abb.1: Reproduktion der forme scolaire und ihrer Praktiken



© 2007 Reinhold Hedtke, Bielefeld

Abb.2: Lange Dauer – Struktur, Praktiken, Biographie

„Forme scolaire“, gesellschaftliche „longue durée“ der Struktur Schule



© 2007 Reinhold Hedtke, Bielefeld

Studienanfängerinnen in der Lehrerbildung befinden sich also in einer gegenüber allen anderen Studiengängen einzigartigen Situation. Sie kennen die Praxis, auf die sich ihr Studium beziehen soll, schon in- und auswendig, wenn auch „nur“ als Schülerinnen, denen die Gründe für gerade diese Praxis meist verschlossen bleiben. Eine so umfassende und intime Praxiskenntnis wie bei Lehramtsstudierenden gibt es in keinem anderen Studiengang und in keinem¹⁷ anderen Beruf. Lehramtsstudierende verfügen schon vor der Aufnahme des Studiums über ein umfangreiches spezifisches handlungspraktisches Wissen und handlungspraktisches Bewusstsein aus Schule und Unterricht, das sie durch langjähriges Handeln in diesen Praktiken akkumuliert haben. Sie haben die dort geltenden Ziele, Inhalte und Gründe, Fachphilosophien, Habitusformen und Rollenkonzepte mehrheitlich verinnerlicht und vertreten in manchen Fällen eine moderate, meist individualisierende Reformperspektive („ich kann das besser machen“). Diese persönlichen Erfahrungen stammen aus den Praktiken Schule und Unterricht, die systematisch, hierarchisch und berufsförmig organisiert sind, einen erheblichen Teil der Lebenszeit beanspruchen, massiv in den Lebensalltag eingreifen, in vergleichsweise strikte Rollenschemata drängen und für Biographie und Lebenslauf hoch relevant sind. Dies zeigt: nicht nur die pure Existenz biographisch wichtiger Erfahrungen der Studierenden in den Praktiken Schule und Unterricht ist einzigartig, einzigartig sind vielmehr auch die besonderen Eigenschaften dieser Praktiken. Bei vielen derjenigen, die sich für ein Lehramtsstudium entscheiden, führt all dies zu einer im Allgemeinen positiven Einstellung zur *forme scolaire* und zur sozialen Praktik Unterricht. Alles zusammen fördert mentale Nähe zu Schule / Unterricht, so wie sie sind, und weniger eine distanzierte, reflektierte und kritische Grundhaltung. Indem man besondere und teils abgesonderte Lehramtsstudiengänge als soziale Praktik an den Hochschulen etabliert, verschärft man diese einzigartige Sondersituation noch.¹⁸ Je früher, je mehr und je intensiver Schulpraxis und Unterrichtspraxis *handlungsorientiert* in das Studium einbringt, desto reibungsloser kann sich die *forme scolaire* samt ihrer vielfältig disziplinierenden Macht reproduzieren, indem sie Denken und Handeln des Lehrerinnen-nachwuchses kontrolliert.

So gesehen unterbricht die soziale Praktik Studium, die als wissenschaftlich angeleitete Ausbildung zu

¹⁷ Vielleicht mit Ausnahme der beiden marginalen Fälle einer Erzieherin oder einer Hauswirtschafterin im privaten Haushalt.

¹⁸ Die Forderung nach Praxisbezug mutiert nebenbei auch zu einer Strategie, mit der man anspruchsvollere Zumutungen, die die individuelle Aneignung vor allem fachwissenschaftlichen, aber auch erziehungswissenschaftlichen Wissen mit sich bringt, abwehren kann: man will ja „nur“ Lehrerin werden, und im Unterricht kann man den Schülerinnen so anspruchsvolle Inhalte sowieso nicht vermitteln.

Analyse und Reflexion an der Hochschule etabliert ist, nur vorübergehend die sozialen Praktiken Schule und Unterricht, aus denen die Lehramtsstudentin kommt und in die sie geht. Als relativ kurze außerschulische Phase wirkt das Lehrstudium wie eine mehrjährige Auszeit vom lebenslangen Schulaufenthalt. Während dieser Auszeit aber behält man die Schule in Form von Praxisbezug immer fest im Blick. Dabei sind die sozialen Praktiken Studium, insbesondere Lehramtsstudium, und Schule eng miteinander verwandt, wie ich gleich zeigen werde (vgl. Abschnitt 1.4). Folgt man dieser Diagnose einer eher marginalen Stellung des Studiums in der Schul- und Berufsbiographie von Lehramtsstudierenden, stützt man tendenziell den differentiellen Ansatz der Lehrerbildung. Er geht bekanntlich davon aus, dass Theorie/Wissenschaft und Praxis/Berufshandeln nicht vermittelbar sind. Man kann ihn auch damit begründen, dass man die knappe verfügbare Zeit für etwas anderes, für Wissenschaft nutzt, statt für noch mehr von demselben: für Praxisbezug.

Verschärft stellt sich die Frage, wie man angesichts der Überlast von Schulpraxis als Lernpraxis und als Lehrpraxis wissenschaftlichem Theoriewissen überhaupt Geltung verschaffen kann. Ganz allgemein kehrt sich dann die Problemlage um: Die Frage lautet, wie kann es gelingen, angemessenes Theoriewissen in die als kontinuierlich erlebten und erstrebten Praktiken Schule und Unterricht zu bringen und dort wirksam werden zu lassen? Es geht dann um das Theorieproblem der Praxis, nicht um das Praxisproblem der Theorie. Denn rund vierzig Jahre lang bleibt eine Lehrerin von Theoriebezügen jenseits von Alltagstheorien ganz oder überwiegend verschont, und wenn sie hergestellt werden, bleiben sie meist episodisch. Wenn es der Praxis an theoretischem Wissen mangelt, dann stehen wir vor einem Praxis-Theorie-Problem, es fehlt der Theoriebezug, wir brauchen mehr Theoriephasen in der Praxis. Insofern Lehrerfortbildung eine dafür potenziell geeignete Strategie ist, erleben wir aber in den letzten Jahren das genaue Gegenteil, Organisationen der Lehrerfortbildung werden aufgelöst, Bildungsangebote reduziert, die Fortbildungsetats zusammengestrichen, die individuelle Teilnahme wird erschwert.

Wissenschaftliches Theoriewissen hat in der Praxis kaum noch einen Ort. Außerdem scheint es praktisch nicht attraktiv zu sein. In aller Regel sieht „die“ Praxis dieses Theorieproblem gar nicht, weil sie weitestgehend selbstbezüglich bleibt. Wozu braucht eine soziale Praktik wie Schule oder Unterricht externes wissenschaftliches Wissen, wenn praktisch „alles einigermaßen läuft“? Kommt es dazu, dass Praktiken doch theoretisches, sozialwissenschaftliches oder erziehungswissenschaftliches Wissen aufnehmen, dann transformieren sie es, d.h. sie wählen es so aus, gestalten es so um, oder ignorieren es so, dass es zu Eigenlogik, Problemen, Bedürfnissen und Theorien

der eigenen Praxis passt¹⁹ (vgl. z.B. Beck/Bonß 1989). Aus systemtheoretischer Sicht überrascht das kaum.

Allerdings kann man gerade mit der Theorie der Strukturierung von Giddens gegen das Bild von zwei strikt voneinander getrennten Welten Hochschule und Schule oder Theorie und Praxis argumentieren. Im zirkulären Verhältnis von Struktur und Handlung haben die Akteurinnen erstens immer die Option, anders zu handeln als es bisher in der sozialen Praktik praktiziert wurde, und damit können sie soziale Praktiken und damit auch soziale Strukturen potenziell ändern. Zweitens handeln die Akteurinnen gleichzeitig oder nacheinander in mehreren sozialen Praktiken²⁰ und es ist nicht auszuschließen, dass sie ihr handlungspraktisches Wissen aus einer sozialen Praktik in einer anderen aktivieren oder sich zumindest dadurch irritieren lassen. Das setzt voraus, dass sie die Kontextgebundenheit des Wissens überwinden können; dies aber ist nicht einfach eine Frage des individuellen Wissens, Wollens oder Könnens, da sich soziale Praktiken in *Beziehungen* zwischen den Akteurinnen und deren gemeinsamem Verständnis von Zielen, Mitteln und Situationen reproduzieren.

Treffen Versuche von Transfer, Nachfragen oder Kritik nicht auf Resonanz bei den anderen Akteurinnen einer sozialen Praktik, scheitern sie. Genau hier liegt das Dilemma der sozialen Praktik Schulpraktikum. Wer davon nur erwartet, dass die Praktikantinnen in eine etablierte Praktik einsozialisiert und eingeübt werden und ihr theoretisches Wissen durch Praxiserfahrung irritiert wird, kann das hinnehmen. Wer will, dass die Praktikantinnen die sozialen Strukturen und Praktiken mit Hilfe ihres theoretischen Wissens kritisch reflektieren, sieht es dagegen als kontraproduktiv. Die eigene Schulsozialisation, die soziale Stellung der Praktikantin und die normative Kraft der faktischen Praktik Unterricht lassen wenig Hoffnung, dass sie ihre Alternativen und Kritik aufrechterhalten oder sogar praxiswirksam machen können. Hinzu kommt, dass für die Praktikantin die sozialen Praktiken Schule und Unterricht ihr Berufsziel bedeuten, und dass sich Lehramtsstudierende ihre Berufstätigkeit in diesen Praktiken mehrheitlich als dauerhaft und alternativlos vorstellen. Vor diesem Hintergrund ist die soziale Praktik der wissenschaftlichen, distanzieren Reflexion nur eine vorübergehende und kurze

¹⁹ Vgl. zur relativen Autonomie des Bildungssystems am Beispiel Frankreichs auch Bourdieu/Passeron (1971, 185 f.): „Das Bildungswesen ist [...] in der Lage, alle von außen gestellten Forderungen in seine eigene Logik zu übersetzen“.

²⁰ Bezogen auf berufliche soziale Praktiken ist genau dies für Lehramtsstudierende aber in fast allen Fällen faktisch, absichtlich und systematisch ausgeschlossen. Im spezifischen Selbstverständnis der Lehramtsstudiengänge und der Lehramtsstudierenden wird die mögliche zweite soziale Praktik, Wissenschaft, gerade marginalisiert und mit der Standardkritik konfrontiert, dass man „das in der Schule nicht anwenden kann“.

Phase. Dass die Lehramtsstudierenden unter diesen Voraussetzungen auch einen gewissen stabilen wissenschaftlich-reflektierenden Habitus entwickeln, kann man nicht erwarten.

1.4 Unschärfe und Perspektivität: Praxis der Theorie, Theorie der Praxis

Zu den Problemen der Wirkungsmächtigkeit, die die etablierten sozialen Praktiken Schule und Unterricht entfalten, und der eng damit verbundenen hohen (berufs-)biographischen Kontinuität, die die Studierenden prägt, sowie der Sonderform Lehramtsstudengang, die beide Phänomene noch verstärkt, kommen zwei weitere, wenig beachtete Probleme hinzu, die die Theorie/Praxis-Unterscheidung kennzeichnen: ihre Unschärfe und ihre Beobachterabhängigkeit. Der Theorie-Praxis-Unterscheidung fehlt die Trennschärfe, weil Theorie und Praxis auf beiden Seiten der Unterscheidung vorkommen und weil weitere Institutionen ausgeblendet bleiben, die im Theorie-Praxis-Kontext eine Rolle spielen. Darüber hinaus hängt die Unterscheidung von Theorie und Praxis davon ab, welche Beobachterin jeweils diese Unterscheidung trifft und von welchem Ort im Theorie-Praxis-Kontinuum sie dies tut.

Zunächst einige Bemerkungen zum Trennschärfenproblem. „Theorie“ und „Praxis“ tauchen auf beiden Seiten der Theorie-Praxis-Unterscheidung auf. „Theorie“ existiert auch auf der Praxisseite der Unterscheidung, „Praxis“ prägt auch die Theorieseite der Unterscheidung. Die Unschärfen resultieren insbesondere daraus, dass man die Unterscheidung von Erkenntnis- und Handlungstypen unkontrolliert mit der Unterscheidung von Organisations- oder Institutionentypen mischt. Hochschulen sind ebenso wie Schulen Orte von wissenschaftlichen Theorien *und* von pädagogischen Praxen – in welcher reduzierter Form auch immer „Theorien“ und „Praxen“ dort jeweils vorkommen mögen. Als Ausbildungsinstitutionen organisieren, präsentieren und vermitteln Hochschulen theoretisches wissenschaftliches Wissen (einschließlich damit verbundener praktischer Fähigkeiten) durch ihre Lehr-Lern-Praxis, in der die Lehramtsstudierenden überwiegend Lernende, und je nach herrschender Lehr-Lern-Kultur gelegentlich auch Lehrende sind. Auch in „der Theorie“, d.h. in der wissenschaftlichen Ausbildung an Hochschulen, ist Lehr-Lern-Praxis allgegenwärtig – wird aber in der Lehrerausbildung nicht als solche thematisch. Im Bereich der Lehre unterscheiden sich Hochschulen strukturell nicht wesentlich von Schulen. Lehrerausbildung findet ebenso wie die Ausbildung anderer Studierender zwar im Wissenschaftssystem statt, ist aber im Kern eine

Funktion des Erziehungssystems, die das Wissenschaftssystem vikarisch übernimmt. Denn genau betrachtet ist die Ausbildungsfunktion von Hochschulen kein Spezifikum des Wissenschaftssystems, sondern eine charakteristische Funktion des Erziehungssystems (vgl. Luhmann 1990, 678 f.).

Phänomenal und funktional unterscheidet sich die akademische Lehr-Lern-Praxis nicht grundlegend von der Lehr-Lern-Praxis in den Schulen des Erziehungssystems. Denkt man dies konsequent weiter, dann ist Lehrerbildung einerseits als Studium eine erziehungssystemspezifische Praktik; andererseits wird sie in Form von Schulpraktischen Studien oder Schulpraktika zum Praxisbezug auf eine andere erziehungssystemspezifische Praktik. In beiden Fällen geht es um Wissensvermittlung und Wissensaneignung und beides Mal werden dafür im Prinzip dieselben Verfahren angewendet, nämlich bestimmte Lehr-Lern-Formen, Lernmedien und Leistungsprüfungen. Beide, Hochschulen und Schulen, haben eine Lehr-Lern-Praxis – mit dem wichtigen Unterschied, dass Lehrerinnen im ersten Fall die zugewiesene Hauptrolle der Lernenden, im zweiten Fall die erworbene Hauptrolle der Lehrenden innehaben.

Als Bildungsinstitutionen organisieren, präsentieren und vermitteln Schulen theoretisches Wissen und praktische Fertigkeiten in ihrer Lehr-Lern-Praxis an Schülerinnen. Dabei stützen sich die sozialen Praktiken Schule und Unterricht auf kollektiv geteilte theoretische Vorstellungen über angemessenes Berufshandeln (handlungspraktisches Wissen und Bewusstsein), die aber zum Teil implizit bleiben. Das Handeln in Schulen und Unterricht ist theoriegeleitet (vgl. schon Weniger 1929), ganz gleich, ob es sich auf wissenschaftliche, pragmatische, traditionelle oder alltägliche theoretische Vorstellungen stützt. Die schulische Praxis hantiert mit Theorien aller Art. In der Lehr-Lern-Praxis ist Theorie ebenso allgegenwärtig wie in der Bildungsadministration, die die Praxis im Sinne ihrer theoretisch-ideologischen Vorstellungen beeinflussen will.

Hinzu kommt, dass im System der zweiphasigen Lehrerbildung die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Teile des theoretischen wissenschaftlichen Wissens teilweise gedoppelt werden²¹.

²¹ Jedenfalls sofern eine erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung auch zur hochschulischen Lehrerbildung gehören. Auch im Studienseminar finden symbolische Kämpfe um die legitimen Weltansichten auf Bildung und Unterricht statt. Weitergehende Einsichten sind zu erwarten, wenn man das, was als professioneller Diskurs erscheint, insbesondere den Ausbildungsdiskurs im Studienseminar, mit Foucault als Machtmittel und deshalb als autoritär strukturiert analysiert, als einen Diskurs, der dadurch gekennzeichnet ist, dass gerade nicht jede gleichberechtigte Frage stellen und über alles spre-

Sowohl die Hochschule und das Studium wie auch das Studienseminar und das Referendariat – die beiden letzten im internationalen Vergleich einzigartige Phänomene (Terhart 2004, 562) – sind Institutionen, die zum Bereich Theorie der Lehrerbildung zu rechnen sind, aber zugleich, wie eben betont, Praxis einschließen. Beide Institutionen sollen – im Studienseminar zumindest: auch – im engeren Sinne theoretisches, d.h. wissenschaftlich validiertes Wissen vermitteln. Das Personal beider Institutionen nimmt seine Ausbildungsfunktion inhaltlich und organisatorisch unabhängig von einer praktischen Lehrtätigkeit in Schulen wahr²². In Form von Visitationen besuchen sowohl das universitäre Personal aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik wie das seminaristische Personal die Studierenden bzw. Referendarinnen im Unterricht an den Schulen; der Unterschied liegt nicht in der Qualität, sondern in der Quantität. Auch wenden die Studienseminare im Prinzip dieselben Lehr-Lern-Formen an wie die Hochschulen, vielleicht mit anderen Akzenten. Methodische Verfahren des praktischen Trainings oder der systematischen Beobachtung und Evaluation von Berufshandeln fehlen dort ebenso weitgehend wie an Hochschulen. Die typische Vermittlungsform ist hier wie dort das „Lesen von“ und „Reden über“. Geht es um Reden über Praxis, dann dominiert in den Hochschulen dokumentierte Praxis, in den Studienseminaren dagegen erlebte Praxis.

Auch das Problem der Perspektivität der Theorie-Praxis-Unterscheidung legt nahe, das duale Theorie-Praxis-Schema ganz aufzugeben. „Praxis“ und damit auch „Praxisbezug“ sind auch im Bildungs- und Ausbildungsdiskurs relative, beobachterabhängige Begriffe, die man je nach Standort und Perspektive unterschiedlich von anderen „Nicht-Praxen“ abgrenzt. Institutionell abgegrenzt erscheint die Hochschule dem Lehrerbildungsdiskurs in der Regel als Nicht-Praxis oder Theorie, während die Schule als Praxis

chen kann. Die Verquickung von scheinbar freiem Diskurs und autoritärer – beruflich äußerst folgenreicher – Selektion ist ein typisches Phänomen für Schulhierarchien und die Zweite Phase der Lehrerbildung in Deutschland, denn fast immer sind Beratung und Beurteilung vermischt.

²² Das gilt auch dann für die Studienseminare, wenn die Fachleiterinnen mit einem Teil ihrer Stelle an der Schule verbleiben und dort weiterhin unterrichten. Denn ihre Ausbildungsfunktion ist auf ihre Unterrichtsfunktion nicht angewiesen; man nimmt nur an, dass der weiterlaufende eigene Unterricht der Ausbilderin die Qualität ihrer Ausbildungsleistung verbessere, was übrigens nicht nachgewiesen ist (dieser Zusammenhang ist prekär, weil es sich um überwiegend implizites Wissen handelt; ob hier eine systematische Differenz zu anderen Professionen, etwa medizinischen liegt, wäre zu prüfen). In anderen gesellschaftlichen Bereichen, z.B. im Sport, konzentrieren sich Ausbilderinnen, d.h. Trainerinnen, im Sinne funktionaler Differenzierung und Spezialisierung auf ihre Ausbildungsfunktion.

betrachtet wird. Aus der Sicht der Hochschule wird das Studienseminar zur Praxis, während die Schulen es zur Nicht-Praxis oder Theorie rechnen, da Schulen ausschließlich sich selbst für die Praxis halten. Man hat es also mit einer Theorie-Praxis-Pyramide zu tun, bei der die eine „Praxis“ die andere „Praxis“ als Theorie bezeichnet; am Fuße der Pyramide trifft man dann auf die „letzte“ Praxis: das alltägliche Unterrichtsgeschehen – sofern man die „ultimative“ Praxis außerhalb von Schule ausblendet: die Wirtschaftswelt. So wiederholt sich die Forderung nach mehr Praxisbezug als universal einsetzbare Generalformel auf allen Ebenen des Erziehungssystems, jede Ebene hält der „theoretischeren“ Ebene vor, sie sei zu praxisfern.

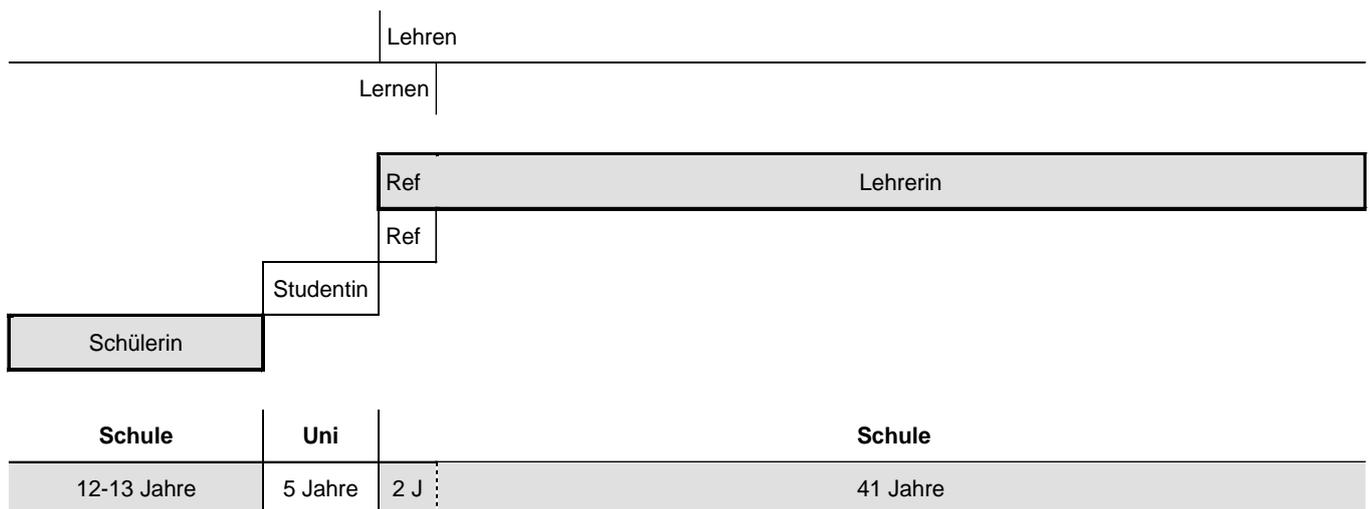
Mit Blick auf die unterschiedlichen Rollen der Akteurinnen im Theorie-Praxis-Diskurs kann man den gängigen Vorwurf der Theorielastigkeit auch in Form einer Pyramide darstellen, bei der die Hochschullehrerin an der Spitze steht, etwa gefolgt von der Absolventin, der Fachleiterin, der Referendarin, der didaktischen Schulleiterin, der Ausbildungslehrerin und schließlich der Normallehrerin, die die größte Praxisnähe verkörpert (sich aber u.U. wieder von Schülerinnen, Eltern oder betrieblichen Ausbilderinnen als zu praxisfern kritisieren lassen muss).

Mit Praxis meint man im Lehrerausbildungsdiskurs die Berufspraxis von Lehrerinnen als Schulpraxis. Aus der Perspektive des Bildungsdiskurses auf Schülerinnen erscheint die Schule dagegen als Nicht-Praxis und vor allem das Wirtschafts- und Arbeitsleben als Praxis. Formal gemeinsam ist beiden Praxisbezügen, dass sie Praxis vorwiegend als zukünftige Berufspraxis begreifen, einmal als beruflich genau festgelegte, einmal als beruflich noch festzulegende.

2 Praxis! Welche Praxis? Der zirkuläre Praxisbezug

Die Forderung nach mehr Praxisbezug in der Lehrerausbildung nimmt durchaus absurde Züge an, wenn man bedenkt, dass 55 Jahre Praxis in der *forme scolaire* Schulpraxis die Normalbiographie einer Lehrerin ausmachen. Schulpraxis als Schülerin, Schulpraxis als Referendarin, Schulpraxis als Lehrerin – unterbrochen wird das Schulleben nur durch das Hochschulleben, das mit Praxisbezugsforderungen und Schulpraxisphasen die Verbindung zur Schule hält, vielleicht auch durch eine Familienphase, vielleicht durch ein Sabbatjahr, verkürzt vielleicht durch vorzeitige Pensionierung (Abb. 3).

Abb.3: 55 Jahre Schule?



Dass die große Mehrheit der Lehrerinnen beruflich nichts als Schule kennt, scheint kein Problem von Praxisbezug zu sein. Es reicht anscheinend, ein einziges berufliches Praxisfeld zu kennen, und zwar genau das, in dem man bereits mehr als ein Jahrzehnt als Schülerin verbracht hat²³ und in dem man in Kürze jahrzehntelang als Lehrerin arbeiten wird. Praxis ist nichts als Schulpraxis, Praxiserfahrungen sind Schulpraxiserfahrungen, sonst nichts. Die Lehrerausbildung begnügt sich mit einem erstaunlich zirkulären Praxisbezug, mit einer selbstbezüglichen Praxis, die von Praxis außerhalb des Erziehungssystems nichts wissen will und nichts weiß²⁴. Schulpraxis dagegen gilt als unverzichtbar, und dies schließt andere Praxen faktisch aus. Ausbildungszeit kann nur einmal verausgabt werden, was für Schulpraxis verwendet wird, steht für „Weltpraxis“ nicht mehr zur Verfügung²⁵.

Dieser Befund steht in Gegensatz zu politischen und pädagogischen Programmatiken, die nachdrücklich fordern, dass sich Schule und Unterricht auf „die Wirklichkeit“ orientieren sollen²⁶. Schule soll sich nicht selbstbezüglich nur auf Schule beziehen, sondern Schule soll auf „das Leben“, insbesondere auf „das Berufsleben“ vorbereiten. Einschlägige Programmatiken heißen „Öffnung von Schule“, „Gemeinwesenorientierte Schule“, „Schule / Wirtschaft“ oder „Schule, Wirtschaft/Arbeitswelt“. Programmatisch gerät dabei

bevorzugt die betriebliche Wirklichkeit in den Blick, die man zur wirklich wichtigen Wirklichkeit erklärt. Die Forderung nach Praxisbezug von Schule und Unterricht – wie auch immer er konkret ausgestaltet wird und was auch immer er wirklich bewirkt und bewirken kann – kommt anscheinend programmatisch und praktisch gut mit *dieser* Praxisferne des Lehrpersonals zurecht. Von ihm verlangt man meist nicht einmal Praxiserfahrungen im nicht-schulischen Bildungs- und Beratungssektor. Abgeschlossenheit nach außen als Kernmerkmal der *forme scolaire* scheint für Lehrerinnen stärker als für Schülerinnen zu gelten. Denn mittlerweile erklärt man Schülerbetriebs- und Berufspraktika zum Standardprogramm des Erziehungssystems, inzwischen vielerorts sogar an Gymnasien²⁷.

Die Forderung nach Praxisbezug in der Lehrerausbildung klingt weit, allgemein und offen. Aber hinter diesem Praxisbezug verbirgt sich meist ein enges Bild von Praxis und ein enges Verständnis von Praxisbezug. Zugespitzt lautet die mehrstufige Verengung: Praxisbezug ist nur Berufspraxisbezug, Berufspraxisbezug ist nur Bildungsberufspraxisbezug, Bildungsberufspraxisbezug ist nur Lehrerberufspraxisbezug, Lehrerberufspraxisbezug ist nur Schulpraxisbezug²⁸, Schulpraxisbezug ist nur Unterrichtspraxisbezug und Unterrichtspraxisbezug hat nur die Form des Schulpraktikums, in welcher Variante auch immer (vgl. Abb. 4).

²³ Diese typische Verengung verbindet Schule und Hoch-Schule, zumindest im Bereich der Kulturwissenschaften.

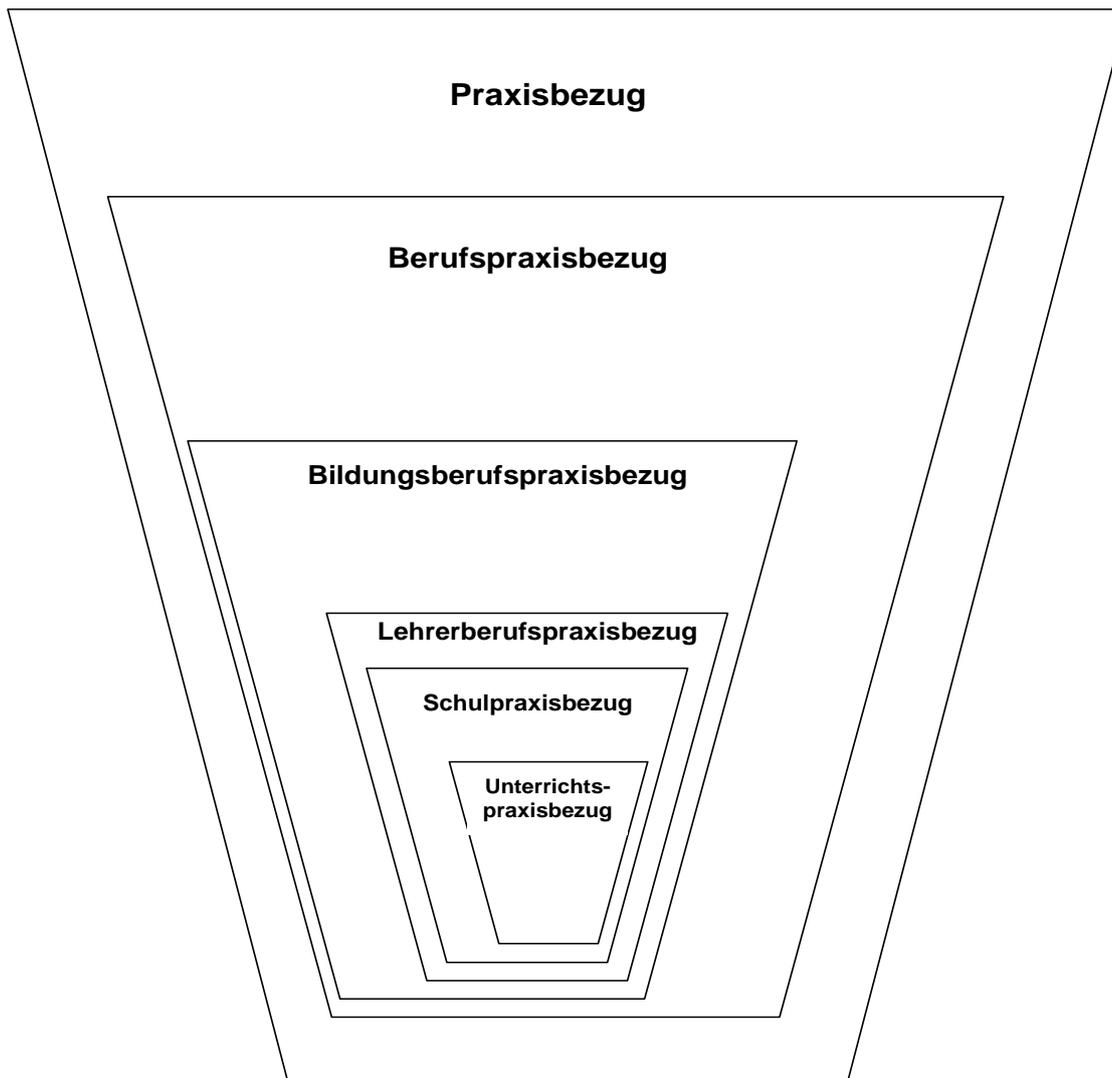
²⁴ Vgl. Fn. 19. Eine starke Ausnahme bildet die Ausbildung von Lehrerinnen für berufliche Schulen, von denen in der Regel einen Berufsausbildung oder ein Äquivalent dazu gefordert wird, wenn sie ein berufliches Fach studieren und unterrichten wollen (vgl. Abschnitt 2.3).

²⁵ Relativierend sollte allerdings der im Theorie-Praxis-Schema oder im Schule-Welt-Schema regelmäßig ausgeblendete Sachverhalt betont werden, dass Schule und Hochschule sowohl Welt wie auch Praxis sind. Hochschulen und Schulen sind Organisationen mit Zielen, Personal, Finanzmitteln, Produktionstechniken, Produkten, Umweltbeziehungen und einer Reihe typischer Probleme, die z.B. auch Unternehmen haben. In öffentlichen Schulen waren 2004 immerhin rund 925 000 Personen beschäftigt, etwa 3,1 % aller Erwerbstätigen arbeiteten in Bildung, Wissenschaft und Forschung (zum Vergleich: etwa 2,4 % in der Landwirtschaft). 2004 gab es in Deutschland rund 9,6 Mio Schülerinnen und Schüler, das sind etwa 11,6 % der Gesamtbevölkerung. Insgesamt arbeitet oder lernt mehr als ein Achtel der Bevölkerung in Schulen.

²⁶ Vgl. exemplarisch Bertelsmann Stiftung 1999 und BLK 2000.

²⁷ So fordert z.B. das Bundesinstitut für Berufsbildung (2005) zur Berufsorientierung und Berufswahl: „Gemeinsam mit ihren Kooperationspartnern unterstützt sie [die Schule; RH] ihre Schülerinnen und Schüler, durch Praktika, andere betriebliche Kontakte und außerschulische Experten/innen breite, wirklichkeitsnahe Einblicke in die Arbeitswelt zu bekommen. Sie fördert die Fähigkeit realistischer Selbsteinschätzung und Handlungskompetenz, die für eine tragfähige Berufswahlentscheidung Voraussetzung sind“.

²⁸ Diese Engführung von Praxisbezug widerspricht dem Konzept einer polyvalenten Hochschulausbildung; die Diskussion über die grundlegende Lehrerausbildung lasse ich hier aber unberücksichtigt.

Abb.4: Die Verengung des Praxisbezugs in der Lehrerausbildung

© 2007 Reinhold Hedtke, Bielefeld

Zur inhaltlichen Verengung kommt eine zeitliche Verengung hinzu. Man thematisiert das Problem des Praxisbezuges für Lehrerinnen üblicherweise *nur* für die Phase der Hochschulausbildung, nicht dagegen für das Referendariat. Der zweiten Phase der Lehrerausbildung schreibt man Praxisbezug als selbstverständlich gegeben zu. Das Referendariat *hat* also kein Theorie-Praxis-Problem. Dafür gibt es zwei Gründe. Zum einen sind das Studienseminar als Organisation und das Referendariat als Institution per definitionem dafür zuständig, für die Praxis auszubilden²⁹. Das Referen-

²⁹ Faktisch bereitet das Referendariat allerdings mehr auf die Zweite Staatsprüfung als auf das anschließende Berufsleben vor; wenn ihm die Prüfungsvorbereitung gut gelingt, hat das Studienseminar seine wesentliche Funktion erfüllt. Die gängigen expliziten und impliziten Anforderungen an Vorführ- und Examenstunden liegen im Durchschnitt dramatisch über dem, was man bei 25-28 Unterrichtsstunden pro Woche leisten kann. Eine gewisse Standardisierung des Unterrichts, z.B. indem man vorhandene Unterrichtseinheiten übernimmt und modifiziert realisiert, oder arbeitsteilige Kooperationen zwischen Lehrerinnen in der Unterrichtsvorbereitung könnten entlasten, werden vom Bewertungs- und Prüfungssystem aber nicht nur nicht honoriert, sondern eher bestraft. Auch hier hat man es mit systematischer Heu-

dariat inkorporiert Praxis institutionell als schulische Praxis, weil die Referendarinnen zugleich Mitglieder von Studienseminar und Schule sind und häufig selbst unterrichten, also praktizieren. So fällt es dem Studienseminar leicht, sich der Universität als Vertreterin „der Praxis“ zu präsentieren, obwohl es typischerweise Theorie vermittelt, auch wenn es sich dabei um eine besondere Art von „praxisbezogener“ Theorie handeln mag. Das Studienseminar hat ein ähnliches Theorie-Praxis-Problem wie die Universität.

Wer Praxisbezug in der Lehrerausbildung sagt, meint nicht andere Formen gesellschaftlicher Praxis, sei es in Politik, Wirtschaft, Verwaltung, Ehrenamt, Freizeit oder Familie. In der Regel weiß die Politiklehrerin aus eigener Arbeitserfahrung nichts über Politik, die Chemielehrerin nichts über Chemie im Arbeitsleben und die Deutschlehrerin nichts über Sprachkompetenz als Beruf. Politikwissenschaftliches, chemisches, germanistisches Wissen reicht für den Lehrerberuf, fachbezogene Praxiserfahrungen außerhalb von Schule braucht man nicht.

chelei zu tun, denn die Anforderungen resultieren aus der Prüfungspraxis, nicht aus der Unterrichtspraxis.

Wer Praxisbezug sagt, meint meist Schulpraxis und nicht Hochschulpraxis oder außerschulische Bildungspraxis – schon der exkludierende Sammelbegriff „außerschulisch“ zeigt die Dominanz der Schulperspektive. Auch hier handelt es sich um einen Sonderweg der Lehrerausbildung, der sie von anderen Berufen klar unterscheidet. Wer Schulpraxis sagt, meint meist Unterricht im Klassenverband und nicht die vielfältigen Alternativen dazu. Wer Unterricht sagt, meint meist selbstständiges, vollständiges Unterrichtshandeln in Form von ganzen Unterrichtsstunden oder -reihen. Schulpraxis heißt meist Praxis in genau der Schulform, für deren Lehramt ausgebildet wird. Warum auch sollten angehende Grundschullehrerinnen Schulpraktika in Gymnasien, angehende Gymnasiallehrerinnen in der Grundschule machen? Die einen werden doch Grundschullehrerinnen und die anderen doch Gymnasiallehrerinnen, und beide wollen das auch bleiben ...

Die Berufspraxisbezüge von Schülerinnen und Lehramtsstudentinnen stehen in unterschiedlichen Perspektiven. Bei 15jährigen Schülerinnen versucht man mit berufsorientierenden Programmen Fixierungen auf einen einzigen Ausbildungsberuf aufzubrechen und ihnen einen breiteren Einblick in mögliche Berufstätigkeitsfelder zu geben. Drei bis vier Jahre später, bei 18-19jährigen Lehramtsstudentinnen im grundständigen Lehramtsstudium dagegen gilt die Berufsentscheidung für ein spezifisches Lehramt als fixe Vorentscheidung, auf die hin alle weiteren Berufspraxisbezüge auszurichten sind³⁰. Bestenfalls weist man einem Schulpraktikum die Funktion zu, nebenbei die getroffene Berufsentscheidung durch eigenes praktisches Handeln im Unterricht zu überprüfen. Aus Erlebnissen, die man durch mit allen Anfängerproblemen gleichzeitig belastetes Laienhandeln gewinnt, kann man nur zufällige Rückschlüsse auf die eigene Berufseignung ziehen. Zum einen fehlt diesen Selbsterfahrungspraktika jegliches methodisch einigermaßen abgesicherte Verfahren der Selbstbeobachtung, Selbstdiagnose, Selbstreflexion und der kollektiven Kommunikation über die Erfahrungen anderer. Es fehlt auch jegliche einigermaßen zuverlässige Theorie der Berufserfolgsprognose, aus der man begründetere und genauere Kriterien für die Prognose gewinnen könnte als nur Alltagswissen wie „kann gut mit Kindern umgehen“ oder „kann sich sprachlich gut verständlich machen“. Zum anderen weiß man, dass die Professionalisierung der Lehrerin erst einige Jahre nach dem Referendariat abgeschlossen ist (vgl. Terhart 1991).³¹

³⁰ Das ändert sich in gestuften Studiengängen, sofern man diese so organisiert, dass man in mehrere Berufsfelder eingeführt wird und eine Berufsfeldentscheidung erst in der zweiten Hälfte des Bachelorstudiums treffen muss.

³¹ Wenn man überhaupt erreichen kann und will, dass angehende Lehrerinnen ihre Berufswahlentscheidung einigermaßen rational

Man kann also einen auffällig zirkulären Praxisbezug in der Lehrerausbildung feststellen, der sich mit einer starken Verengung des Praxisbegriffs und einem besonders starken Verlangen nach Praxisbezug verbindet (vgl. Hedtke 2000). Diese Zirkularität und diese Verengung überraschen insbesondere deshalb, weil – wie oben gezeigt – Nicht-Praxis nur eine kurze Unterbrechung in der persönlichen und beruflichen Biographie von Lehrerinnen darstellt und sie in die sozialen Praktiken Schule und Unterricht schon längst hineinsozialisiert sind, bevor sie ihr Lehramtsstudium aufnehmen.

2.1 Homogene Wünsche: Institution und Monopol

Man kann eine Erklärung für Verengung und Zirkularität zunächst in den institutionellen Bedingungen der Lehrerausbildung suchen. Über formale Strukturen und inhaltliche Vorgaben der Lehrerausbildung entscheiden in Deutschland die Länderparlamente auf Vorschlag der Bildungsministerien der Länder. Sie entscheiden auch über die Kriterien und das Verfahren für die Einstellung von Lehrerinnen in den Schuldienst³².

Das spezifische Praxisverhältnis der Lehrerausbildung – und sei es nur als Vorstellung und Forderung – entspricht ihrer ebenso spezifischen institutionellen Struktur. Nur diese ermöglicht es, dass sich die Erwartung einer eng abgestimmten Theorie-Praxis-Vermittlung entwickeln konnte und halten kann; das bleibt aber meist unreflektiert. Zum einen begründet sich eine historische Pfadabhängigkeit des Theorie-Praxis-Diskurses aus der Geschichte der Volksschullehrerausbildung (vgl. Terhart 2004, 555-557, 562). Deren Akademisierung und Verwissenschaftlichung steht am Ende eines historischen Prozesses, der völlig unregelmäßige Ausbildungswege im 19. Jahrhundert durch seminaristische Ausbildungsformen ablöste, die Ausbildung dann im frühen 20. Jahrhundert an Pädagogische Akademien verlagerte, die sich später zu Pädagogischen Hochschulen weiterentwickelten,

überprüfen – eine institutionelle Aufgabe, die nicht nur die Universität völlig überfordern würde –, dann käme es darauf an, ihnen wenigstens Erfahrungen außerhalb von Schule in affinen Berufstätigkeiten im Bildungsbereich zugänglich zu machen, besser noch in weiteren Berufsfeldern, die man mit den gewählten Studienfächern erreichen kann. Denn nur wenn man realistische Alternativen zu seiner vorgängigen Entscheidung sieht, kann man sich eine kritische Selbstreflexion leisten. Wo man keine konkrete berufliche Alternative hat, kann man nur auf Durchhaltestrategien für den Lehrerberuf setzen. All dies gilt prinzipiell für jede andere akademische Ausbildung, von Ausnahmen abgesehen. Die methodisch angeleitete Reflexion von Studien- und Berufsentscheidungen gehört in der Regel nicht zum Studienprogramm.

³² Im Zuge der Politik mancher Bundesländer, den Schulleitungen mehr Entscheidungskompetenz zu überlassen, können diese allerdings seit einiger Zeit bei so genannten schulscharfen Einstellungen ihr Personal selbst auswählen.

bis diese in den 1970er Jahren in die Universitäten integriert wurden. Im Gegensatz zur stark wissenschaftlich ausgerichteten und schon im 19. Jahrhundert an Universitäten angesiedelten Gymnasiallehrerbildung kommt die Volksschullehrerbildung aus einer langen Tradition, die durch eine große Nähe zur Schulpraxis und eine gewisse Distanz zur akademischen Wissenschaftlichkeit geprägt ist; die beiden Begriffe Pädagogik und Erziehungswissenschaft bringen dies symbolisch auf den Punkt. Vor dem Hintergrund dieser besonderen Geschichte liegt es nahe, dass man den mit der Verwissenschaftlichung anscheinend einhergehenden Verlust an Praxisbezug beklagt und mehr Praxisnähe der Lehrerbildung fordert. Zum Teil resultieren der spezifische Theorie-Praxis-Diskurs und der Sonderstatus, den Lehramtsstudiengänge an der Universität genießen, aus dieser Pfadabhängigkeit.

Zu einem anderen Teil beruhen diese Besonderheiten auf staatlichen Machtstrukturen mit einer ebenfalls langen Tradition. Im Unterschied zur großen Mehrheit anderer akademischer Ausbildungen in Deutschland und im Ausland hat der Staat als exklusiv abnehmende Organisation (Arbeitgeber) ein Nachfragemonopol³³. Der staatliche Einfluss auf die lehrerbildenden Hochschulen, z.B. über Lehrerprüfungsordnungen, staatliche Prüfungsämter und grundständige Lehrerbildungsstudiengänge, aber auch aufgrund der Masse an Lehramtsstudierenden, verlängert dieses Monopol auf die Angebotsseite des Lehrerarbeitsmarktes, da der Staat zumindest in groben Zügen bestimmt, welche Qualität das Lehrerarbeitsangebot haben soll. Als institutionelle Besonderheiten kommen der politische Charakter der Lehrerbildung und der Schulregulation hinzu, die von politischen Instanzen gesteuert wird (Parlament und Ministerien), sowie der Rechtsstatus der Lebenszeitbeamtin, der den Beruf (auch) zu einer Laufbahn im öffentlichen Dienst und berufliche Immobilität zum Normalfall macht. Diese institutionalisierte Mischung aus fehlendem Wettbewerb und Marktmacht, politischer Macht sowie Beamtenstatus nutzen die staatlichen Instanzen – d.h. aber nicht: die Schulen selbst – dafür, ihre spezifischen Vorstellungen von Schulpraxisbezug politisch und administrativ durchzusetzen. Vor allem Macht, Masse und Mentalität bilden die Grundpfeiler einer besonderen und abgegrenzten Lehrerbildung an den Universitäten.

Ein weiterer institutioneller Grund für Verengung und Zirkularität des Praxisbezuges liegt darin, dass Organisationen an Standardisierung und Homogenisierung interessiert sind, weil dies die interne, d.h. organisati-

³³ Zumindest haben die Bundesländer (und/oder andere Gebietskörperschaften) Gebietsnachfragemonopole für Lehrerbildung an öffentlichen Schulen. Der deutsche Lehrerarbeitsmarkt ist extrem segmentiert, sowohl zwischen den Bundesländern als auch zwischen den einzelnen Lehrämtern. Die hohen Mobilitätshürden für Lehrerinnen verschärfen noch einmal das staatliche Nachfragemonopol.

onseigene, und externe, d.h. umwelttypische Komplexität und Widersprüchlichkeit reduziert und es erleichtert, die Organisation routinemäßig agieren zu lassen und zu steuern. Homogenisierung ist eine Hauptstrategie des Erziehungssystems, insbesondere des deutschen. Ein extern vielgliedriges und intern hochdifferenziertes Schulsystem schöpft die Möglichkeiten, durch Sortierung in Schulformen, Bildungsgänge und niveaudifferenzierte Kurse möglichst homogene Lerngruppen zu bilden, weitestgehend aus. Auf der Personalseite drückt sich diese Homogenisierungsstrategie in der schulformspezifischen Struktur der Lehrerbildung aus. Auch organisierte und obligatorische Praxisbezüge in der Lehrerbildung folgen dieser Homogenisierung, indem sie sich erstens auf institutionalisierte *schulische* Bildung beschränken und das breite Bildungsspektrum in der Gesellschaft oft ausblenden³⁴, und sich zweitens auf die Praxis genau derjenigen Schulform konzentrieren, für die die jeweiligen Lehrerinnen ausgebildet werden. Das dient vor allem der frühzeitigen Angleichung des Lehrernachwuchses an die schulformspezifische Kultur³⁵ z.B. der Gymnasien, die sich so ohne Irritationen durch fremdsozialisiertes Personal, etwa von der Gesamtschule, reproduzieren kann.

Andere Praxisbezüge neben dem Bezug auf Schulpraxis bleiben marginalisiert, weil sie nicht dem Homogenisierungsinteresse der Organisation entsprechen. Im Gegenteil, nicht schulgebundene und schulstrukturierte Erfahrungen könnten ein Irritationspotenzial in die Organisation tragen und drohen damit, Regeln und Routinen, Gewohnheiten und Gewisshei-

³⁴ Außerschulische Praktika für Lehramtsstudierende an allgemein bildenden Schulen beziehen sich oft eng auf die Schule, so in Nordrhein-Westfalen, wo in der 2006 geltenden Lehrerprüfungsordnung ein zweiwöchiges Praktikum in der Kinder- und Jugendarbeit an der Schnittstelle zur Schule Pflicht ist. Für Schulformen, denen eine besondere Berufsorientierung zugeschrieben wird, verlangen die Behörden gelegentlich auch Betriebspraktika, so z.B. für Realschulen in Baden-Württemberg.

³⁵ Interessant ist, dass die einzelnen Schulen aus sich selbst heraus fast überhaupt kein organisationales oder institutionelles Wissen produzieren, also nicht über von Personen unabhängiges Systemwissen wie Standardverfahren, Leitlinien, Arbeitsprozessbeschreibungen, gesichertes Rezeptwissen für Situationstypen usw. verfügen (vgl. z.B. Willke 1998, 14-18). Eine absurde Situation: Nirgendwo kann sich die Berufsanfängerin informieren, welche unterrichtliche Vorgehensweisen z.B. zur Einführung des Wirtschaftskreislaufs oder des Politikzyklus sich besonders bewährt haben – obwohl diese Stunden schon tausendmal gehalten wurden. Deshalb können Sie Wissen bestenfalls nur in personaler Form – Vorbesprechung, Nachbesprechung, persönlicher Kommentar – an Novizen weitergeben; im schlechteren Falle bleibt es implizit und unausgesprochen. In der Lehrerbildung verdeckt man diese systematische Schwäche gern mit Weisheiten wie: jede Klasse hat eine eigene Persönlichkeit, Rezepte kann es nicht geben, weil jede Lehrerin ihren eigenen Weg finden müsse, alle Situationen seien immer wieder neu und sperrten sich gegen Routinelösungen usw. Weil man in Schulen typischerweise weder kollektiv handelt, noch kollektives Wissen bildet, können Schulen auch nicht kollektiv lernen. Die einzigen Speicher kollektiven Wissens der Schulen, die einschlägigen Angebote der Landesinstitute, werden zurückgefahren oder die Landesinstitute gleich ganz geschlossen, wie in NRW.

ten aus der Perspektiven anderer, real existierender und funktionierender Praxen in Frage zu stellen. Darüber hinaus hat die Organisation ein wirtschaftliches Interesse, möglichst frühzeitig im Ausbildungsverlauf der Lehrerin möglichst hohe Anteile der Arbeitszeit für planmäßige Unterrichtsarbeit verwenden zu können. Nicht auf Schule und vor allem nicht auf Lehr-Lern-Handeln bezogene Ausbildungszeiten behindern die Realisierung dieses Interesses an möglichst umfassender Nutzung der Arbeitskraft der Referendarinnen und Lehrerinnen. Ein Beispiel dafür bietet die bildungsadministrative Strategie mancher Bundesländer, wie z.B. Nordrhein-Westfalens, die Ausbildungszeit der Lehrerinnen in der zweiten Ausbildungsphase erheblich zu reduzieren und die dadurch eingesparte Zeit dafür zu nutzen, dass die Referendarinnen selbstständigen Unterricht erteilen und so reguläre Lehrkräfte ersetzen. Hier stehen kurzfristige Arbeitgeberinteressen und Professionalität der Ausbildung in klarem Gegensatz.

2.2 Unvereinbare Ansprüche: Handeln und Heucheln

Die Bildungsadministration sieht sich allerdings damit konfrontiert, dass nicht-schulische Praxisbezüge³⁶ der Lehrerausbildung (und der Schule selbst) aus Wirtschaft, Politik und Gesellschaft nachdrücklich gefordert werden. Deshalb muss die Bildungsadministration Wege finden, wie sie mit – auch noch in sich inkonsistenten³⁷ – öffentlich hoch geschätzten Ansprüchen auf Praxisbezug ihres Personals umgehen kann, die mit ihren Organisationsinteressen nicht vereinbar sind, die sie aber auch nicht einfach zurückweisen kann. Schulen leiden typischerweise unter einer Anspruchsinflation, die sich daraus speist, dass ihnen Öffentlichkeit, Gesellschaft, Wirtschaft und Politik laufend die Zuständigkeit für gesellschaftliche Probleme aller Art zuweisen. Den unauflösbaren Widerspruch, relevante Ansprüche weder zurückweisen noch einlösen zu können, bearbeiten Organisationen unbewusst oder bewusst durch Doppeldeutigkeiten

und organisierte Heuchelei³⁸ (vgl. Brunsson 1989). Zu den verbreitetsten Formen dieser Heuchelei gehört, dass man immer neue Spezialbildungen und fächerübergreifende Unterrichtsprinzipien³⁹ erfindet und rechtlich durch Sondererlasse der Bildungsadministration absichert, oder das man immer neue Spezialprogramme und Modellversuche auflegt. „Entsprechend ist Schul- und Universitätspolitik ein wichtiger Bestandteil symbolischer Politik, wo man Tätigkeit auf der Ebene des Redens und der Entscheidungen nachweisen kann. Andererseits sind von da aus Durchgriffe auf das, was im Klassenzimmer tatsächlich geschieht, schwer möglich (...) So trennen sich die Systeme wieder in regulative, weithin symbolische Politik und Interaktionssysteme des Unterrichts in Schulklassen“ (Luhmann 2002, 130 f.).

Bisher gelingt es den Bildungsadministrativen, den Praxisbezug der Schulen zu organisieren und dadurch zu begrenzen. Sie kanalisieren Forderungen nach Praxisbezug zum einen intern auf der Programmebene (Öffnung von Schule, Schulprogramm, Richtlinien) und auf der Unterrichtsebene (Lehr-Lern-Inhalte) – und überlassen weitere Initiativen den Schulen vor Ort. Allerdings kann man im Zuge von Bildungsstandards, Kerncurricula, Lernstandserhebungen, Zentralprüfungen und der damit verbundenen Konzentration auf testbares Wissen und Einschränkung von Fächerwahlmöglichkeiten erwarten, dass sich der inhaltliche Praxisbezug reduziert. Zum anderen reagieren Bildungsadministrativen auf die Praxisforderungen aus ihrer Umwelt extern, indem sie Schülerpraktika institutionalisieren und andere Formen der Kooperation zwischen Schule und Wirtschaft einführen (vgl. Hedtke 2007, Winkelmann 2003). Auf diese externen Formen von Praxisbezug nimmt ein vielfältiges Netzwerk von unternehmens- und arbeitgebernahen Organisationen mehr oder weniger direkten Einfluss; so gelingt es (diesen Teilen) der Praxis, Praxisbezüge in ihrem Interesse zu gestalten. Je weniger die Schule diese Praxisbezüge selbst fachlich und pädagogisch begleitet, umso mehr kontrolliert die Praxis selbst den Praxisbezug⁴⁰.

³⁶ Interessanterweise scheint diese Forderung nicht umkehrbar zu sein, weil man den Forderungen aus einem gesellschaftlichen Teilsystem, „der Wirtschaft“, eine höhere Legitimation zuschreibt, als den Forderungen aus dem Teilsystem „Erziehung“ oder „Schule“. Denn mit dem gleichen Begründungsschema, das Betriebspraktika von Lehrerinnen nahe legt, könnte man Praktika von Unternehmerinnen und Ausbilderinnen in Schulen fordern.

³⁷ So kann die Organisation angesichts begrenzter Zeit-, Personal- und Lernressourcen (u.a. aufgrund tendenziell sinkender Pflichtschulzeiten, zunehmend höheren Qualifikationsansprüchen an Schulabgängerinnen und stark wachsender Wissensbestände) beispielsweise Forderungen nach Wirtschafts-, Betriebs- und Berufspraktika nicht mit Forderungen nach Sozial-, Karitativ- oder Kreativpraktika vereinbaren (z.B. gemeindeorientierte Schule, Service Learning).

³⁸ Das ist hier selbstverständlich eine deskriptive, keine moralische Kategorie, und unterstellt keineswegs „böse Absichten“ irgendeiner Art.

³⁹ Die dann aber wieder – ein organisatorisches Paradox – in und durch Fächerstrukturen umgesetzt werden müssen, da schulisches Lernen in Fächern organisiert und schulisches Personal in Fächern ausgebildet ist. Diese Disziplinierung von Wissens und Lernen – diszipliniert im doppelten Sinne von Bindung und Bändigung einerseits, Eingrenzung und Spezialisierung andererseits – dürfte eines der Kernmerkmale der modernen westlichen Schule sein (vgl. Audigier 2001, 150 f., 160 f.). Sie charakterisiert auch die Lehrerausbildung.

⁴⁰ Sofern eine externe Kontrolle individueller Praxiserfahrungen überhaupt möglich ist; die Anstrengungen richten sich auch mehr auf eine ideologisch korrekte Interpretation von Praxis, die den normativen Selbstbildern dieser Praxis möglichst nahe kommen soll.

Schließlich kanalisiert die Bildungsadministration den Praxisbezug extern, indem Wirtschafts-, Betriebs- oder Sozialpraktika empfiehlt oder sogar obligatorisch macht. Sie unterstützt entsprechende Angebote aus Einzelunternehmen und Wirtschaftsverbänden, z.B. durch Freistellung des Lehrpersonals. Wenn sie solche Praktika obligatorisch macht, dann nur für manche Lehrämter und von kurzer Dauer⁴¹. Diese Praktika bleiben von der Lehrerbildung isolierte Ereignisse, und sind mit ihr nur zufällig dadurch verbunden, dass es sich um dieselben Personen handelt, die zur Lehrerin ausgebildet werden und deshalb ein solches Praktikum machen (müssen). Diese Praktika bleiben ephemere und systematisch irrelevante Einzelereignisse im Ausbildungsverlauf, sie sind nichts als symbolische Politik. Im Feld der Lehrerbildung verzichtet die Bildungsadministration typischerweise auf jede Form der organisierten, qualifizierten fachlichen Begleitung und Evaluation von Wirtschafts-, Betriebs- oder Sozialpraktika. Im Normalfall bleiben sie schlicht Erlebnisse, von denen man später im Unterricht erzählen kann, vielleicht als Beweis, dass man auch mal „draußen“ gearbeitet hat. Im besten Fall führen sie zu individuellen Erfahrungen, die persönliche Konsequenzen für die weitere berufliche Biographie bringen mögen oder auch nicht. Lehrerbetriebspraktika genießen aber eine hohe Akzeptanz als institutionalisierte und wirksame Form von Praxisbezug. Auch sie folgen konzeptionell einem dualen Theorie-Praxis-Schema, das auf die Selbstwirksamkeit von Praxiserlebnissen setzt⁴².

Da sich die Organisation für die Resultate dieser Praktika nicht interessiert und nicht einmal versucht, sie in irgendeiner Weise systematisch und kontrolliert für die Lehrerbildung oder für die Lehrarbeit oder gar für die Forschung zu nutzen, bleiben sie schulsystemintern in Ausbildung und Unterricht folgenlos. Die Bildungsadministration kann sie aber extern in ihrer Umweltkommunikation nutzen, um verbunden mit einigen programmatischen Äußerungen nachzuweisen, dass sie die Verbindungen zwischen Schule und Wirtschafts- oder Arbeitswelt vertieft. Sie löst den Widerspruch zwischen unvereinba-

⁴¹ Z.B. zwei Wochen obligatorisches Betriebspraktikum für angehende Realschullehrerinnen in Baden-Württemberg. Die Universität Bremen sieht in ihrer Studienordnung für Lehramtsstudierende ein obligatorisches, vierwöchiges Wirtschafts- oder Sozialpraktikum vor, gerahmt von einem Einführungs- und einem Auswertungstag; mehr als 90 % der Studierenden wählen ein Sozialpraktikum.

⁴² So preisen z.B. die norddeutschen Industrie- und Handelskammern ihr zweiwöchiges (!) Betriebspraktikum: „Einen attraktiven Weg, ökonomische Strukturen, betriebswirtschaftlich orientiertes Denken und Handeln sowie die Gestaltung von Arbeits- und Geschäftsprozessen praxisnah zu vermitteln, bietet das Lehrerbetriebspraktikum (...) Das Lehrerbetriebspraktikum bietet einen Rahmen für vielfältige Praxiserfahrungen (...). Damit leistet das Lehrerbetriebspraktikum einen unmittelbaren Beitrag zur Stärkung des Praxisbezugs und zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts“ (<http://www.bm.ihk.de/Lehrerbetriebspraktikum.htm>, 24.9.2006).

ren Ansprüchen, indem sie symbolisch handelt und ein Interesse an einem außerschulischen Praxisbezug in der Lehrerbildung heuchelt, das sie auf der Ebene von ausbildungswirksamem oder gar unterrichtswirksamem Handeln gar nicht hat. Denn die Bildungsadministration versucht (ebenso wie die ausbildenden Hochschulen) nicht einmal, Verfahren zu entwickeln, die einigermaßen sicherstellen könnten, dass aus den nicht-schulischen, nicht-lehrenden Praxisbezügen von zukünftigen oder derzeitigen Lehrerinnen auch kontrollierte, verallgemeinerungsfähige Erfahrungen entstehen könnten. Sie organisiert weder, dass die individuellen Erfahrungen expliziert, kommuniziert und wissenschaftlich reflektiert werden, noch eine plausible Unterrichtswirksamkeit dieser Erfahrungen jenseits der puren Erlebnisschilderung. Kurz, diese Praktika werden nur politikwirksam, d.h. sie dienen der Bildungsadministration dazu, die Legitimation ihres schulpolitischen Handelns und die Legitimation der Institution Schule zu sichern.

Betrachtet man die Lehrerbildung unpräventios als einen Produktionsprozess, der den Erwerb von spezifischem Wissen und spezifischen Kompetenzen organisiert, agiert die Bildungsadministration in dualistischen Parallelstrukturen. Sie handelt intern (action), d.h. in der Produktion, eindeutig ohne erfahrungsbasierten außerschulischen Praxisbezug und präsentiert in der Kommunikation nach außen (talk) praxisorientierte Programmatiken und symbolische Praxisbezugspolitiken, die mit dem Handeln im Kern der Organisation inkonsistent sind, kurz: sie institutionalisiert Scheinheiligkeit (vgl. Brunsson 1989, 6-8, 14-33). Brunsson (1989, 29) stellt lakonisch fest, „talk seems to make action less needed“, jedenfalls dann, wenn die kommunizierten Programmatiken hinreichend glaubwürdig und hinreichend handlungsfern sind.

2.3 Die praktische Praxis: Beruf und Legitimation

Erstaunlicherweise kann man dieselbe Diagnose auch für die Lehrerbildung für berufliche Schulen stellen. Zwar erhebt die Lehrerbildung für berufliche Schulen einen doppelten Praxisbezug auf Schulpraxis und Berufspraxis zur Norm, indem sie meist eine Berufsausbildung oder ein mindestens einjähriges Berufspraktikum als Voraussetzung für das Studium eines beruflichen Faches festlegt. Diese Berufspraxis hat eine formal, zeitlich und ideologisch hohe Bedeutung. Es legitimiert die Berufsschullehrerin gegenüber den mächtigen Geltungs- und Einwirkungsansprüchen „der Praxis“, d.h. der Ausbildungsbetriebe und der Verbände der arbeitgebenden und unternehmerischen Wirtschaft, als eine „aus der Praxis kommende“ Lehrerin. Auf legitimatorische Wirkung kann man auch gegenüber den Schülerinnen

hoffen, die, jedenfalls im Dualen System, als Auszubildende in Betrieben „die Praxis“ gegenüber der Lehrerin repräsentieren und dies argumentativ gegen das „theoretische“ Schulwissen und damit gegen die Anforderungen der Schule verwenden können. Umso stärker haben Berufsausbildung bzw. Berufspraktikum der Lehrerin hier eine symbolische Funktion, mit der die Ansprüche und das Wissen der Schule legitimiert werden. Sie verleihen der Lehrerin die Weihen der „echten“ Praxis und damit eine gewisse Immunität gegen den allgegenwärtigen Vorwurf der Praxisferne. Dies gibt ihr eine gewisse Sicherheit im Organisationstyp berufliche Schule, der sich vor allem über seine Ausbildung „für die Praxis“ legitimiert. Darüber hinaus kann sie nun beanspruchen, die Praxis aus eigener Erfahrung zu kennen und zugleich die bessere, verallgemeinerte, theoretisch aufgeklärte und technisch überlegenere Praxis zu vertreten.

Damit haben wir eine paradoxe Situation: In den Schulformen, in denen „die Praxis“ in Person der Auszubildenden aktuell gegenwärtig ist und deshalb jederzeit von den Lernenden selbst zur Sprache gebracht werden kann, verlangt man von Lehrerinnen einen extensiven eigenen Praxisbezug als formale Voraussetzung für das Lehramt. In den Schulformen dagegen, in denen „die Praxis“ (als wirtschaftlich-betriebliche Praxis) nicht in Form von Schülerinnen, die dort „extern“ arbeiten oder ausgebildet werden, anwesend ist, verzichtet man auf eine Wirtschafts- und Arbeitspraxis der Lehrerinnen. Das widerspricht der starken Betonung der berufsorientierenden und berufsvorbereitenden Aufgaben von Schule. Dieser fehlende Praxisbezug in der Lehrerausbildung trifft nur scheinbar besonders die Haupt-, Realschulen und Gesamtschulen, denn dass das Gymnasium kein Ort der Berufsvorbereitung sei⁴³, ist nichts als eine Homogenitätsfiktion.

Wichtig ist festzuhalten, dass auch der starke Praxisbezug, der in Form von Berufsausbildung oder Berufspraktikum in der Ausbildung von Berufsschullehrerinnen institutionalisiert ist, rein symbolisch bleibt⁴⁴. Denn auch hier fehlt von Seiten der Bildungsadministration und der Hochschulen jedes geordnete Verfahren, wie diese Praxiserfahrungen systematisch in der Lehrerausbildung und im Lehrerhandeln wirksam werden sollen⁴⁵. Dieses Defizit wird dadurch ver-

schärft, dass die Praxiserfahrungen in aller Regel, jedenfalls bei Berufsausbildungen, vor dem Studium liegen und schon deshalb weder vorbereitet, noch begleitet, noch dokumentiert, noch ausgewertet wurden und der nachfolgenden Lehrerausbildung schon deshalb kaum zugänglich sind. Sieht man von eingeübten praktischen Fertigkeiten, die später im fachpraktischen Werkstattunterricht angewendet werden können, ab, verfügt man auch in der Berufsschullehrerausbildung nur über Beschwörungsformeln, die letztlich nicht mehr aussagen, als dass man darauf vertrauen soll, dass sich eine Berufsausbildung oder ein Praktikum positiv auf Lehrerausbildung und Lehrerarbeit in beruflichen Schulen auswirken wird. Auf der inhaltlichen Ebene des Unterrichts müssten Wirkungsmechanismen und reale Wirkungen erst nachgewiesen werden, auf der legitimatorischen Ebene des Lehrerinnenstatus sind positive Wirkungen durch Homogenisierung des Personals offensichtlich.

Grundsätzlich besteht wenig Hoffnung, dass man mit Argumenten, Kampagnen und Engagements für *andere*, nichtschulische Praxisbezüge für alle Lehrerinnen aller Schulformen irgendetwas erreicht. Wenige soziologisch inspirierte Überlegungen mögen das illustrieren. Erstens liegt es in der Autonomie der Erziehungssysteme begründet, dass es sich – trotz aller abweichenden Rhetorik (talk) – nur für die eigene Praxis interessiert und nicht für die Praxis anderer gesellschaftlicher Teilsysteme (vgl. Luhmann 2002). Zweitens hat das Erziehungssystem keinen direkten Zugang zu anderen gesellschaftlichen Teilsystemen und zu anderen sozialen Praktiken. Man kann diese zwar den Mitgliedern von Organisationen, hier den Lehrerinnen der Schulen, durch Praktika zugänglich machen und die dadurch entstehenden Erlebnisse können von ihnen individuell zu persönlicher Erfahrung verarbeitet werden. Diese persönliche Erfahrung kann aber nur als persönliches Wissen mehr oder weniger spontan in den Unterricht eingebracht werden. Dadurch wird es drittens ein Wissen unter anderem Wissen, das sich bestenfalls durch den Anspruch einer höheren Authentizität von anderem Schulwissen oder anderem Lehrerinnenwissen unterscheidet. Ohne systematische sozialwissenschaftliche Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung solcher Praxisbezüge bleiben die Validität und Repräsentativität des Praktikumswissens ebenso dem Zufall überlassen,

⁴³ Je nach Stichjahr, Erhebungszeitraum, Geschlecht und Herkunftsbundesland nehmen zwischen einem Viertel und einem Drittel der Abiturientinnen und Abiturienten kein Studium auf (Konsortium 2006, 102 f.).

⁴⁴ Hinzu kommen noch die sozialisatorische Funktion einer Anpassung an betriebliche und beruflichen Kulturen und die berufsständische Funktion einer gewissen Schließung dieses Lehrerarbeitsmarktes gegenüber Akademikern ohne Berufsausbildung.

⁴⁵ Im System der akademischen Fachausbildung kann dies auch nicht realisiert werden, da die Lehrerstudierenden in der überwältigenden Mehrzahl der Fälle mit Studierenden anderer Studiengänge in denselben Veranstaltungen sitzen, die sich schon aufgrund dieser Heteroge-

nität ihres Publikums nicht auf die Praktikumserfahrungen der Gruppe der Lehrerstudierenden beziehen können. Ganz abgesehen davon liegt die Hauptschwierigkeit darin, dass sich die Praktikumserfahrungen nicht so standardisieren lassen, dass man darauf in der wissenschaftlichen Reflexion generell Bezug nehmen kann, da sie ja rein individuelle, nicht reflektierte oder wissenschaftlich aufgearbeitete Erfahrungen bleiben. Deshalb kann man sie nicht für Wissensvermittlung oder Lernprozesse gezielt adressieren, sondern nur als scheinbar geteilte Erlebnisse/Erfahrungen in Erinnerung rufen, ohne sie im Einzelnen oder im Durchschnitt zu kennen. Für einen konstruktivistischen Ansatz wäre dies wohl eine Selbstverständlichkeit.

wie seine Aktivierung und Interpretation im Unterricht. Individuell zufälliges Praktikumswissen kann den Zugang zur „Praxis“ sogar noch mehr verstellen, als wenn es ganz fehlt, denn es gilt als wahre, weil selbst erlebte Realität, auch wenn sie tatsächlich singulär ist.

3 Schluss: Wissensformen und Praktiken statt Theorie und Praxis

Insgesamt betrachtet kann man diesen Beitrag als ein Plädoyer lesen, sich in der Lehrerbildung ganz davon zu verabschieden, die Theorie / Praxis-Unterscheidung als Leitkonzept zu verwenden und dabei immer wieder zu versuchen, das so genannte Problem des Praxisbezugs zu lösen. Das Praxisbezugsproblem ist falsch gestellt. Die institutionelle Gemengelage und die organisationalen Interessen, insbesondere der starke Einfluss der Bildungsadministrationen und ihre unruhig-kurzzeitige Symbolpolitik in der Lehrerbildung, lassen wenig Hoffnung auf schlüssige und wirksame Praxisbezüge. Man hat wenig Grund anzunehmen, dass außerschulische gesellschaftliche Praxis anders Eingang in Schulen findet als in Form von Schulwissen. Man kann nicht erwarten, dass die starke Verengung von Praxisbezug auf Unterrichtsbezug aufgehoben wird. Man kann nicht damit rechnen, dass die Bildungsadministrationen sich im wissenschaftlichen Sinne dafür interessieren, wie Praxisbezüge in der Lehrerbildung langfristig wirklich wirken. Vielmehr nutzen sie die Forderung nach mehr Praxisbezug als politisches Instrument, um mehr Einfluss auf die akademische Ausbildung ihres Personals zu gewinnen.

Statt die scheinbar eingängige Formel von „Theorie und Praxis“ weiter zu strapazieren, sollte man auch in der Lehrerbildung mit einem differenzierten Konzept unterschiedlicher Wissensformen arbeiten (vgl. Grammes 1998, 63-93). Dabei kommt es darauf an, die Falle des Individualisierens zu vermeiden und sehr genau zu analysieren, wie diese Wissensformen jeweils in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf institutionalisiert sind. Als kollektive soziale Praktiken gründen Schule und Unterricht vor allem auf kollektiv geteiltem praktischem Wissen. Dieses praktische Wissen bleibt aber oft implizit, privat bis geheim oder flüchtig und ist deshalb nur schwer zugänglich. Novi-

zinnen reagieren darauf typischerweise mit Imitation und Assimilation. Je später diese unvermeidlichen Prozesse in der Lehrerbildung einsetzen, umso besser. Das Studium sollte sich deshalb darauf konzentrieren, die sozialen Praktiken Schule und Unterricht als Forschungsgegenstand in den Blick zu nehmen.

Eine sozialwissenschaftlich inspirierte Analyse zeigt auch, dass Hochschule und Schule Orte sozialer Praktiken sind, die zum Teil ähnliche Züge aufweisen. Man kann sehen, dass die soziale Praktik Unterricht im Rahmen der forme scolaire als gesellschaftliche und biographische Konstante so mächtige Wirkungen entfaltet, dass das Studium zur kurzen Unterbrechung der Schulpraxis schrumpft. Das Studium durch die Generalformel Praxisbezug und einsozialisierende und einübende Schulpraxisphasen noch weiter in den Bann der Institution Schule zu bringen, erweist sich deshalb als wenig sinnvoll. Personalwirtschaftlich mag man diese Art von Praxisbezug bevorzugen. Zur Entfaltung der kritischen Kraft von wissenschaftlichem Wissen vermag sie aber nur wenig beizutragen. Statt das wissenschaftliche Studium enger mit praktischem Handeln der Lehramtsstudierenden in Schulen zu verbinden, sollte es darauf setzen, die soziale Praktik Schule zum Feld wissenschaftlicher Forschung zu machen, an der die Studierenden partizipieren. Wenn dies gut geht, dann lernen sie, die Selbstverständlichkeiten der Praktik Unterricht mit einem ethnografisch distanzierten Blick zu betrachten, ihre alltagstheoretischen Begründungen aufzuspüren, zu analysieren und zu kritisieren. Im besten Fall entwickeln sie einen gewissen Hang zu sozialer Phantasie und zum fachdidaktischen Experiment.

Schließlich könnte sich die akademische Lehrerbildung darauf besinnen, dass auch an Hochschulen laufend unterrichtet wird, von Lehrenden wie von Studierenden. Wird diese Lehr-Lern-Praxis zum Forschungsobjekt, kann sich zeigen, ob wissenschaftliche Reflexivität auch selbstreflexiv wirksam werden kann. Stellt man die traditionelle Distanz der universitären Lehre zur Hochschuldidaktik in Rechnung, besteht aber auch hier nur sehr bedingt Anlass zu Optimismus.

Literatur

Audigier, François (2001): Les contenus d'enseignement plus que jamais en question. In: Collectif sous la direction de Christiane Gohier et Suzanne Laurin: Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale, un espace à redéfinir. Montréal, 141-192.

Audigier, François; Tutiaux-Guillon, Nicole (Hg.) (2004): Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire. Saint-Fons Cedex.

Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang (Hg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main.

Bertelsmann Stiftung (1999): Zukunft gewinnen, Bildung erneuern. Memorandum Initiativkreis Bildung der Bertelsmann Stiftung unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten. Gütersloh. Online am 21.9.2006: <http://ddi.cs.uni-potsdam.de/HyFISCH/Produzieren/RahmenplanS1Brandenburg/BertelsmannMemorandum.pdf> besucht am 12.2.2015.

BLK (2000) = Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Herausforderungen an Bildung. Stand der aktuellen Diskussion. Hintergrundinformation für die Arbeit des Forum Bildung. O.O. Online: <http://www.forum-bildung.de/bib/material/herausforderungen.doc>

Bommers, Michael; Radtke, Frank-Olaf; Webers, Hans-Erich (1995): Gutachten schulpraktische Studien an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt. Bielefeld: Universität Bielefeld, Zentrum für Lehrerbildung, 2. Aufl.

Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre (1993): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 6. Aufl. Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.

Brunsson, Nils (1989): The Organization of Hypocrisy. Talk, decisions and actions in organizations. Chichester, New York, Brisbane u. a.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2005): Berufsorientierung und Berufsberatung Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung beschließt Empfehlungen. Pressemitteilung.

Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typ pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main.

Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen.

Dubs, Rolf (1999): Wissenschaftsbezug und Praxis im Bereich der Bildungspolitik und in der Schule. In: Pollak, Guido; Prim, Rolf (Hg.): Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen kritischer Reflexion und Dienstleistung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Helmut Heid. Weinheim, 31-45.

Harris, Christopher Charles (1980): Fundamental Concepts and the Sociological Enterprise. London.

Giddens, Anthony (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung (Orig. 1988). Frankfurt am Main, New York, 3. Aufl.

Grammes, Tilman (1998): Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft. Opladen.

Hedtke, Reinhold (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In: Schlösser, Hans Jürgen (Hg.) (2000): Berufsorientierung und Arbeitsmarkt (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften; 21). Bergisch Gladbach, 67-91.

Hedtke, Reinhold (2007): Praktikum. In: Richter, Dagmar; Reinhardt, Sibylle (Hg.): Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, 83-87.

Kalthoff, Herbert (1995): Die Erzeugung von Wissen. Die Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. Zeitschrift für Pädagogik 41, H. 6, 925-939.

Kalthoff, Herbert (2000): »Wunderbar, richtig«. Zur Praxis des mündlichen Bewertens im Unterricht. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3, H. 3, 429-446.

Kieser, Alfred (Hg.) (2001): Organisationstheorien. Stuttgart, Berlin, Köln, 4. Aufl.

Knoblauch, Hubert (2005): Wissenssoziologie. Konstanz.

Kolbe, Fritz-Ulrich (1997): Lehrerbildung ohne normative Vorgaben für das praktische Handlungswissen? Eine anglo-amerikanische Kontroverse um die Bedeutung von Unterrichtsforschung beim Aufbau professionellen Wissens. In: Bayer/Carle/Wildt (Hg.), 121-138.

Konsortium 2006 = Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hg.): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration Bielefeld 2006. <http://www.bildungsbericht.de/> besucht am 12.2.2015.

Langewand, Alfred (2004): Theorie und Praxis. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel, 1016-1030.

Lenoir, Yves (2006): Practices of disciplinarity and interdisciplinarity in Quebec primary schools: Results of twenty years of research. In: Journal of Social Science Education 5, H. 4, 19-36.

Luhmann, Niklas (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main.

Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde. Frankfurt am Main.

Luhmann, Niklas (1997a): Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen, Dieter; Luhmann, Niklas (Hg.), Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main, 11-29.

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main.

Marmann, Melanie (2005): Erdkundelehrpläne im Elfenbeinturm? Untersuchungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis am Beispiel des Lehrplans Erdkunde für die gymnasiale Oberstufe des Landes Nordrhein-Westfalen. Münster.

Münch, Richard (2004): Soziologische Theorie. Bd. 3: Gesellschaftstheorie. Frankfurt am Main.

Oelkers, Jürgen (1998): Lehrerbildung – ein ungelöstes Problem. Einleitung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, H. 1, 3-6.

Oelkers, Jürgen (1999): Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. In: Radtke (Hg.), 66-81.

Oser, Fritz (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, Fritz; Oelkers, Jürgen (Hg.): Die Wirksamkeit der Lehrbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur, 215-336.

Radtke, Frank-Olaf (1996): Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen.

Radtke, Frank-Olaf (1999): Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Neue Argumente in der Lehrerbildungsdiskussion? In: ders. (Hg.), 11-24.

Radtke, Frank-Olaf; Webers, Hans-Erich (1998): Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem. In: Die Deutsche Schule 90, H. 1, 199-216.

Scherer, Andreas Georg (2001): Kritik der Organisation oder Organisation der Kritik? Wissenschaftstheoretische Bemerkungen zum kritischen Umgang mit Organisationstheorien. In: Kieser (Hg.), 1-37.

Schön, Donald A. (Hg.) (1991): The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational Practice. New York.

Stadelmann, Martin (2004): Differenz oder Vermittlung? Eine empirisch-qualitative Studie zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften für die Primar- und Sekundarstufe I. Diss. Bern.

Stehr, Nico (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt am Main.

Stichweh, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe/Helsper (Hg.), 49-69.

Terhart, Ewald (1990): Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien: das Beispiel Lehrer. In: Drerup, Heiner; Terhart, Ewald (Hg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim, 117-134.

Terhart, Ewald (1992): Lehrerberuf und Professionalität. In: Dewe/Ferchhoff/Radtke, (Hg.), 103-131.

Terhart, Ewald (2004): Lehrer. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel, 548-564.

Terhart, Ewald (Hg.) (2000): Perspektive der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission hg. von Ewald Terhart. Weinheim, Basel.

Walgenbach, Peter (2001): Giddens' Theorie der Strukturierung. In: Kieser (Hg.), 355-375.

Walgenbach, Peter (2001): Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: Kieser (Hg.), 319-353.

Weniger, Erich [1929] 1975: Theorie und Praxis in der Erziehung. In: ders., Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim/Basel: 29-44.

Wideen, Marvin; Mayer-Smith, Jolie; Moon, Barbara (1998): A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. In: Review of Educational Research 68, H. 2, 130-178.

Willke, Helmut (1998): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart.

Winkelmann, Ulrike (2003): Das Praktikum. In: Sowi-online-Methodenlexikon. Bielefeld.



Didaktik der Sozialwissenschaften
Social Science Education
Reprints
ISSN 2364-771X

Fakultät für Soziologie
Faculty of Sociology

Didaktik der Sozialwissenschaften
Social Science Education
Reprints
ISSN 2364-771X

Anschrift des Autors:
Reinhold Hedtke
Universität Bielefeld
Fakultät für Soziologie
33501 Bielefeld
reinhold.hedtke[at]uni-bielefeld.de

urn:nbn:de:0070-pub-29052692
Bielefeld: Faculty of Sociology 2016

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education

Reprints

ISSN 2364-771X

Herausgeber / Editors:

Prof. Dr. Reinhold Hedtke

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen

Die Reprints in der Reihe Working Papers Didaktik der Sozialwissenschaften machen bereits andernorts veröffentlichte Forschungsergebnisse leicht zugänglich.

Reprints as a part of the series Social Science Education Working Papers make already elsewhere published research easily accessible.

Universität Bielefeld / Bielefeld University
Fakultät für Soziologie / Faculty of Sociology
Postfach / Postbox 100 131
33501 Bielefeld
Germany

Homepage

<http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/ab9/>

E-Mail

reinhold.hedtke@uni-bielefeld.de

bettina.zustrassen@uni-bielefeld.de

Sekretariat / office: Tel. +49 (0)521-106-3985



Bielefeld 2016

© Copyright by the author(s)

Didaktik der Sozialwissenschaften

Social Science Education

Reprints

ISSN 2364-771X

Herausgeber / Editors:

Prof. Dr. Reinhold Hedtke

Prof. Dr. Bettina Zurstrassen

Die Reprints in der Reihe Working Papers Didaktik der Sozialwissenschaften machen bereits andernorts veröffentlichte Forschungsergebnisse leicht zugänglich.

Reprints as a part of the series Social Science Education Working Papers make already elsewhere published research easily accessible.

Universität Bielefeld / Bielefeld University
Fakultät für Soziologie / Faculty of Sociology
Postfach / Postbox 100 131
33501 Bielefeld
Germany

Homepage

<http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/ab9/>

e-Mail

reinhold.hedtke@uni-bielefeld.de

bettina.zustrassen@uni-bielefeld.de

Sekretariat / office: Tel. +49 (0)521-106-3985



Bielefeld 2016

© Copyright by the author(s)