

Wider den „Praxisschock“ – besser duales Lehramtsstudium als getrennte Theorie-Praxis-Phasen?

Pro Praxisschock ist wohl das Wort, das nach wie vor am treffendsten die Situation umschreibt, in der sich nicht wenige Absolventen eines Lehramts im Referendariat wiederfinden. Sicher, Lehrjahre sind keine Herrenjahre. Aber waren da zu diesem Zeitpunkt nicht bereits vier oder fünf Lehrjahre an einer Universität? Ja, aber die sind bekanntlich ja nur die erste Phase, die theoretische nämlich, deren Aufgabe es nicht ist, den praktischen Vollzug des Unterrichtens zu lehren, sondern deren theoretische Grundlagen. Fürs Praktische folgt sodann Phase zwei, das nämliche Referendariat. Und das ist dann oft ein Sprung ins kalte Wasser.

So konsequent aber ist die inhaltliche Trennung der Phasen dann doch gar nicht. Dies belegt die seit Jahrzehnten fachöffentlich geführte Diskussion über Sinn und Unsinn sowie über die konkrete Ausgestaltung von Praxisphasen innerhalb des universitären Studiums. Kurioserweise gingen mit dieser Diskussion kaum intensivere empirische Forschungsaktivitäten einher, so dass man im Ergebnis von 70 Jahren bundesrepublikanischer Lehramtsausbildung bisher lediglich konstatieren kann,

dass abgesichertes Wissen darüber, welche Maßnahmen des Praxisbezugs die höchste Wahrscheinlichkeit haben, die gewünschten Kompetenzen zu fördern, kaum existiert. So kommt es, dass sich in den letzten Jahrzehnten bundesweit ein bunter Strauß von unterschiedlichen Praxis-Varianten entwickelt hat. Sie unterscheiden sich darin, an welcher

»Mehr oder minder erfolglos bastelt man am Praxisbezug der Phase 1 und an der theoretischen Fundierung von Phase 2 herum.«

Stelle im Studium sie mit welcher Dauer und mit welcher Funktion angesiedelt sind. Ebenso unterscheiden sie sich deutlich bezüglich der Begleitung durch das universitäre Personal. Kurzum: Seitdem man die Lehramtsausbildung in zwei Phasen mit ausdrücklich unterschiedlicher Aufgabenstellung getrennt hat, bastelt man mehr oder minder erfolglos und kaum empirisch unterlegt am Praxisbezug der Phase 1 und an der theoretischen Fundierung von Phase 2 herum.

Mit der Qualitätsoffensive Lehrerbildung sind erneut viele Millionen Euro in die sogenannte „Verzahnung“ beider Phasen geflossen. Mehr allerdings, als dass sich dadurch bundesweit viele kleine akademische Spielwiesen finanzieren lassen, darf man sich davon nicht erwarten. Die Evaluation der Maßnahmen findet unter je so unterschiedlichen Bedingungen statt, dass vergleichbare Ergebnisse nicht zustande kommen können.

Auch um das inneruniversitäre Ansehen der Lehrerbildung steht es nicht sonderlich gut. Die ab den 1970er Jahren erfolgte schrittweise Verlagerung der Lehramtsausbildung an die Universitäten hatte rein berufspolitische Gründe: Die Akademisierung und die damit verbundene Erhöhung von Lehrerein-

kommen und sozialem Status sollte die Ausbildung attraktiver machen. So verwundert es wenig, dass Universitäten bis heute mit ihren Lehramtsstudierenden „fremdeln“. Weder Lehrveranstaltungen noch studienorganisatorische Abläufe sind konsequent auf das Lehramt ausgerichtet, stattdessen sieht sich die Lehramtsausbildung oft mit einer

wenig wertschätzenden Attitüde irgendwo zwischen Belächeln und Anerkennung als notwendigem Übel konfrontiert. Der qualitätsoffensive Geldregen hilft möglicherweise dem inneruni-

versitären Ansehen der Lehrerbildung, löst aber kein einziges Problem. Im Gegenteil wird die Offensive selbst Teil des Problems.

Die praktizierte Lehrerbildung muss als gescheitert angesehen werden

Der Lehrermangel in Deutschland ist in erster Linie ein Ergebnis mangelnder Planung und mangelnder Planbarkeit. Nichtsdestotrotz kann man von Universitäten erwarten, dass die Potenziale im Sinne williger Studierender ausgeschöpft werden. Stattdessen aber ist die Quote derer, die ein Lehramtsstudium abbrechen, erschreckend hoch. In den Untersuchungen zu Studienabbrüchen finden sich immer wieder die gleichen Gründe: ungenügende Übereinstimmung zwischen den Erwartungen an das Studium und der Studienrealität, zu wenig Vorbereitung auf die Schulpraxis während des Studiums (mangelnder Berufsfeldbezug), undurchsichtige und studierendenunfreundliche organisatorische Abläufe und allgemein eine geringe Wertschätzung der Lehramtsstudiengänge an den Universitäten. Man wird das Gefühl nicht los, dass sich da grundsätzlich etwas beißt: Akademisierung und Verwissenschaftlichung auf der einen, Entfremdung der

AUTOREN



Stephan Ellinger ist Professor für Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen an der Universität Würzburg.



Katja Koch ist Professorin für Pädagogik mit dem Forschungsschwerpunkt geistige Entwicklung an der Universität Rostock.

Studierenden auf der anderen Seite.

Der Kern des Problems findet sich dabei in der *Verwissenschaftlichung der Lehramtsausbildung* an den Universitäten. Universitäre Lehre vermittelt eine Wissenschaft in der ihr eigenen fachlichen Systematik einschließlich ihrer methodischen Grundlagen. Wer eine Wissenschaft studiert, ist danach ein Wissenschaftler. Aber kann er dadurch automatisch auch ein *Vermittler* dieser Wissenschaft sein? Nein, denn als Lehrer braucht er mehr als nur Kenntnisse über ein wissenschaftliches Fach und dessen Methodik. Er braucht Wissen über die individuellen Eigenarten des Schülers, über die Ziele von Bildung und Erziehung und über die Mittel, die unter den gegebenen Umständen geeignet sind, diese Ziele zu erreichen. Und ebenso benötigt er eine Haltung zu seinem Beruf. Lehrer brauchen also Kompetenzen, die weit über die jeweilige Fachwissenschaft hinausgehen. Lehrerbildung muss daher der Logik des Berufsfeldbezuges folgen. Pädagogik ist, wie sollte es anders sein, an der Praxis von Erziehung und Unterricht orientiert. Das Studium heute ist über weite Strecken vollkommen praxisfern. Die Transferstrecke von isolierten Hörsälen und Seminarräumen zum späteren Handlungsfeld Schule ist schlicht zu lang. Das Ergebnis liegt auf der Hand: Abbrüche und damit ein kräftiger Beitrag zum Lehrermangel.

Theorie und Praxis müssen miteinander verschränkt werden

In einem sinnvollen Lehramtsstudium müssen Theorie und Praxis konsequent und kontinuierlich miteinander verschränkt werden, indem die Kandidaten schon während des Studiums einen großen Teil ihrer Zeit in der Schule verbringen, um im Anschluss in universitären Veranstaltungen über die Wirksam-

keit eingesetzter Erziehungs- und Bildungshandlungen reflektieren zu können. Nur so ist möglich, dass Studierende frühzeitig und vielfach Einblick in die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern erhalten und sie, angeleitet, aktiv mitgestalten. Eine derart angeleitete Praxis ist unbedingte Voraussetzung für eine gelungene Professionalisierung.

»Die Transferstrecke von isolierten Hörsälen zum späteren Handlungsfeld Schule ist schlicht zu lang.«

Dafür werden nicht nur motivierte Mentorinnen und Mentoren an den Schulen gebraucht, sondern auch wissenschaftliches Personal, das selbst über weitreichende Praxiserfahrungen verfügt. Im Gegenteil aber werden die angehenden Lehrkräfte an Universitäten vielfach von berufsfernen, forschungsorientierten Wissenschaftlern und Nachwuchswissenschaftlern ausgebildet. Nur etwa die Hälfte verfügt selbst über relevante Praxiserfahrungen als Lehrkraft in der Schule, die andere Hälfte hat niemals auch nur eine Stunde selbst unterrichtet.

Eine Lehramtsausbildung kann nur effektiv sein und durch die Studierenden als sinnvoll erfahren werden, wenn sie einen konsequenten und kontinuierlichen Schulbezug aufweist, d.h. wenn Theorie und Praxis während der gesamten Ausbildung miteinander verschränkt sind. Realisierbar ist dies nur in einer einphasigen Ausbildung und mit Lehrpersonal, das selbst über deutliche Praxisbezüge verfügt.

Mit einem solchen „dualen“ Studium wären weitere Vorteile verbunden: Einphasigkeit garantiert nicht nur eine vollständige inhaltliche, sondern ebenso auch die organisatorische Kohärenz: Anschlussprobleme zwischen den Phasen, wie wir sie heute kennen, gäbe es

nicht mehr. Notwendige Voraussetzung einer durchgängigen Verschränkung mit der Schulpraxis ist allerdings eine Anpassung der Studienorganisation an das Schuljahr. Das stellt für Universitäten in der Tat eine Herausforderung dar, aber auch dafür sind kluge Modelle vorstellbar. Ein weiterer Vorteil ergäbe sich daraus, dass sich die Dauer der Ausbildung verkürzt.

Schlussendlich muss die Frage erlaubt sein, ob die Universitäten unter den beschriebenen Umständen der richtige Ort sind, Lehrerinnen und Lehrer auszubilden. Unsere Antwort darauf: Wenn die Unis den Mut aufbringen, die Strukturen der Lehrerbildung grundlegend berufsorientierend auszurichten, können sie der richtige Ort für die Lehramtsausbildung werden.

Wider den „Praxisschock“ – besser duales Lehramtsstudium als getrennte Theorie-Praxis-Phasen?

Contra

„Schade, dass es nicht praktischer war!“ Solche Äußerungen sind nach fachdidaktischen Lehrveranstaltungen an der Universität gelegentlich zu hören. Auf den ersten Blick scheint die Forderung nach mehr „Praxis“ im Lehramtsstudium berechtigt. Immerhin finden hier ja Menschen den Weg an die Universität, die eine eindeutige Berufsperspektive haben: sie kommen aus der Schule und wollen zurück in die Schule. Die Hochschule ist der dafür nötige, wenn auch nicht immer als „praktisch“ empfundene Weg. Der Berufsfeldbezug von Studiengängen tritt im Lehramtsstudium strukturell und biographisch besonders deutlich zu Tage und evoziert Forderungen nach einer stark an der späteren beruflichen Tätigkeit orientierten Studienstruktur. Zudem sind die Lehramtsstudierenden ja irgendwie bereits Expertinnen und Experten in der Sache, denn sie haben unzählige Unterrichtsstunden selbst erlebt und wissen, wie das System Schule funktioniert. Überlegungen zu einem dualen Lehramtsstudium oder einer „einphasigen Lehrerbildung“ zielen daher auf eine produktive Bearbeitung eines vermeintlichen Problems einer unpraktischen (universitären) Lehrerbildung.

Im Hintergrund steht die Vorstellung, dass sich Theorie und Praxis,

Lehramtsstudium und die spätere Tätigkeit als Lehrkraft durch eine an praktischen Erfordernissen orientierte Re-Strukturierung der Lehrerbildung unproblematisch überbrücken ließen. Für eine solche Vorstellung gibt es durchaus Anknüpfungspunkte in der Geschichte der Pädagogik, etwa bei J.A. Comenius, der in seiner „Großen Didaktik“ Grundzüge einer universellen Methode des Lehrens entwirft, deren Aneignung und Umsetzung zur Lehrtätigkeit befähigt.

»Es geht darum, die Differenz zu den eigenen (impliziten) Erfahrungen in und mit Schule und ihren Fächern reflexiv bearbeiten zu können.«

Die in bildungspolitischen Diskursen geäußerte Hoffnung, die Wirksamkeit universitärer Lehrerbildung über einphasige Modelle optimieren zu können, rekurriert – meist unreflektiert – auf die seit langer Zeit tradierte Annahme, das Lehren sei eine Kunst, die im Studium erlernbar sei. Suggestiert wird, dass Studierende weitgehend reibungslos ihr Studium mit dem Ziel unterrichtlicher Tätigkeit absolvieren könnten, wenn Unterricht und Lehre gleichsam in den Mittelpunkt gerückt werden. Universitäre Lehrerbildung erhält so strukturell den Status einer Zwischenphase zwischen Schule und Schule, die ihre Berechtigung der Logik beruflicher Tätigkeit am Lernort Schule verdankt, nicht der Logik von Wissenschaft am Lernort Universität. Versprochen wird so die Vermittlung professioneller Handlungskompetenz, die vor einem vermeintlichen „Praxisschock“ in Vorbereitungsdienst und/oder ersten Berufsjahren bewahrt.

Das alles mag nun sowohl den Erwartungen der Studierenden als auch den (bildungspolitischen) Anforderungen des Systems Schule auf den ersten

Blick entsprechen, weist aber bei näherem Hinsehen *bildungs- bzw. professionstheoretische Vereinfachungen und praxistheoretische Unschärfen auf*.

Bildungs- bzw. professionstheoretische Vereinfachungen und praxistheoretische Unschärfen

Professionstheoretisch ruhen Forderungen nach einer einphasigen Lehrerbildung auf der Annahme, dass im Mittelpunkt der universitären Lehrerbildung die (spätere) unterrichtliche Tätigkeit zu stehen habe. Das Leitbild der zukünftigen Lehrkräfte, zu denen die Studierenden ausgebildet werden sollen, ist dann eher das eines „Unterrichtstechnikers“, wie Heinz-Elmar Tenorth es formuliert.

Dem gegenüber liegt allerdings „der Kern der eigenständigen professionellen Aufgabe und Kompetenz der Lehrenden“ in der kompetenten „Handhabung der Differenz von Schulfach und Fachwissenschaft“ (Tenorth). Universitäre Lehrerbildung muss in der Logik von Wissenschaft gerade diese Differenz von reflektiertem, fachlichem Wissen und schulischem Wissen als Bildungsprozess inszenieren und nicht bloß Rezepte bereitstellen, fachliches Wissen so zu reduzieren, dass es schulisch vermittelbar wird. Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung beginnt nicht an der Tafel im Klassenzimmer, sondern in der individuellen Auseinandersetzung der Studierenden mit der Logik fachlicher Wissensproduktion. Statt eine Kontinuität von den eigenen Erfahrungen als Schüler/in zur späteren Lehrperson zu suggerieren, macht eine berufsbiographisch orientierte Professionstheorie (U. Hericks) nachdrücklich darauf aufmerksam, dass es darum geht, die Differenz zu den eigenen (impliziten) Erfahrungen in und mit Schule und ihren Fächern reflexiv bearbeiten zu können. Die damit einhergehenden

AUTOR



Marcell Saß ist Professor für Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik an der Universität Marburg und dort Mitglied im Direktorium des Zentrums für Lehrerbildung.

Brüche und Krisen bei der Aufnahme eines universitären Lehramtsstudiums sind kontingente, gleichzeitig aber überaus produktive Momente, die dezidiert der Logik der Universität entsprechen und nicht zugunsten eines (dann später) notwendigen schulpraktischen Vorbereitungsdienstes abgeschliffen werden dürfen. Bildungstheoretisch wird damit betont, dass sich die Widersprüche und die Pluriformität fachlicher Weltdeutungen eben nicht unproblematisch harmonisieren lassen. Vielmehr geht es in der universitären Lehrerbildung, wie der Religionspädagoge B. Dressler es formuliert, darum, die Inkompatibilität und Inkommensurabilität unterschiedlicher Modi der Weltbegegnung (Baumert) individuell bewältigen zu lernen, nicht sie kurzer Hand einseitig aufzulösen.

Darin liegt Kern und Ziel der Lehrerbildung in ihrer ersten Phase, um später professionell als Lehrkraft agieren zu können. Dazu aber braucht es Distanz zum Lernort Schule. Zunächst einmal müssen die individuellen Bildungsprozesse der Studierenden in Distanz zu ihren eigenen schulischen Erfahrungen thematisch werden, bevor ihre Rolle als spätere Lehrkräfte fokussiert wird.

Solche eine differenztheoretisch informierte Sicht auf die universitäre Lehrerbildung ist mitnichten unpraktisch. Einerseits bleibt sie selbstverständlich prinzipiell bezogen auf die schulische Praxis. Andererseits begeht sie nicht den Fehler, *Theorie und Praxis* als einen für die Lehrerbildung hinderlichen Gegensatz einseitig aufzulösen. In unserem, dank der Qualitäts-offensive Offensive Lehrerbildung geförderten und wesentlich vom Sportpädagogen Ralf Laging konzeptionell mit entwickelten, Marburger Projekt „Pro-Praxis“ wird deshalb die universitäre Lehrerbildung im Horizont von Fachlichkeit und (individueller) Professionalisierung konsequent als eine eigenstän-

dige, erste Praxis verstanden, in deren Mittelpunkt die (fachliche) Bearbeitung von Differenz durch die Studierenden selbst steht, bevor dann, gleichsam als eine zweite Praxis, die schulischen und unterrichtlichen Logiken in den Blick geraten. Mit dieser Idee eines „doppelten Praxisverständnisses“ werden Vorstellungen dekonstruiert, die im Primat praktischer Vollzüge in der Schule *Praxis* gleichsam als eine *Anti-Theorie* in Stellung bringen. In der universitären Lehrerbildung folgt das Marburger Modell

»Vernetzungen sind erwünscht, aber nur, wenn sie die differenten Logiken von Universität, Studienseminaren und schulischer Praxis beachten.«

nicht der populären Einschätzung, dass alle Theorie „grau“ sei, wie schon Goethe Mephisto in der Schülerszene sagen lassen kann. Stattdessen wird praxistheoretisch differenziert auf die universitäre Lehrerbildung gewendet, was schon Kant in seinem 1793 erschienenen Essay „Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“, betont hat – nämlich, dass die undifferenzierte Gegenüberstellung von Theorie und Praxis letztlich unvernünftig sei. Vielmehr sei im Prinzip der „Urteilkraft“ die Differenz zwischen Theorie und Praxis gleichsam „aufgehoben“. Für die Lehrerbildung folgt daraus eine durchaus handlungsorientierte Praxis, die allerdings die wissenschaftliche Eigenlogik der Universität gerade nicht zugunsten einer produktorientierten Poiesis (Aristoteles), d.h. Herstellung von Unterrichtstechnikern funktionalisiert.

Blick in die Geschichte der Lehrerbildung

Schließlich bewahrt auch ein knapper Blick in die *Geschichte der Lehrerbildung* im 19. Jahrhundert vor allzu stür-

mischer Begeisterung für eine einphasige Lehrerbildung. Wer sich z.B. an die sogenannten Stiehlschen Regulative aus dem Jahr 1854 erinnert, wird sich zögerlich zeigen gegenüber Ideen, die universitäre Bildung und staatlich-schulische Erwartungen bruchlos kurzzuschließen. Immerhin, daran sei hier erinnert, haben die Pädagogik als Wissenschaft und die Lehrerbildung an der Universität ein langes Jahrhundert darum gerungen, von kirchlicher Bevormundung und stattlicher Funktionalisierung unabhängig zu werden. Wer den darin liegenden emanzipatorischen Gewinn heute verändern möchte, sollte diese historische Perspektive zumindest mit im Blick haben.

Differenz statt Einphasigkeit bzw. praktischer Ausbildung gilt es zu betonen. Eine differenztheoretisch informierte Lehrerbildung zielt nicht auf die rigide Trennung einzelner Phasen. Vernetzungen sind absolut erwünscht, aber eben nur, wenn sie die differenten Logiken von Universität, Studienseminaren und schulischer Praxis beachten und konstruktiv in Beziehung setzen, und zwar zur Beförderung der Professionalisierung künftiger Lehrkräfte.