

Georg Hans Neuweg

LEHRERBILDUNG

Zwölf Denkfiguren
im Spannungsfeld von Wissen und Können

WAXMANN

Georg Hans Neuweg

Lehrerbildung

Zwölf Denkfiguren
im Spannungsfeld von Wissen und Können



Waxmann 2022

Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4490-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-9490-9

© Waxmann Verlag GmbH, 2022
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach,
Münster Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Vorwort

Vor fast zwei Jahrzehnten habe ich die Vielfalt an Ideen zur Bestimmung des Verhältnisses zwischen dem expliziten Wissen von Lehrpersonen und ihrem Können erstmals zu einem System von Denkfiguren verdichtet. Im vorliegenden Buch werden diese zwölf „Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen“ nun in elaborierter Form vorgestellt.

Das Werk will Orientierung bieten im unübersichtlichen Diskurs um das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis, indem es aktuelle, aber auch historisch bedeutsame Positionen und Diskurslinien aufgreift. Die Debatte nämlich zeichnet sich bisweilen durch eine gewisse argumentationsgeschichtliche Vergesslichkeit aus. Auch vollzieht sie sich innerhalb paradigmatischer und disziplinärer Grenzen, die zu überschreiten sich auf den folgenden Seiten oft als fruchtbar erweisen wird.

Vielleicht können die Leserinnen und Leser das Buch als mentale Landkarte nutzen, um Standpunkte zum Theorie-Praxis-Problem präziser zu verorten. Denn mit gewissen Vorbehalten kann man die dargestellten Figuren als umfassende, miteinander konkurrierende Vorstellungen vom Verhältnis zwischen Wissen und Können in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auffassen, ja bisweilen sogar zu ihrer Ausgestaltung überhaupt.

Man kann einzelne Denkfiguren aber auch verstehen als Ingredienzen im Ausbildungsgeschehen, die man nicht gegeneinander ausspielen sollte. Sie sensibilisieren je für sich für wichtige lehrerbildungsdidaktische Aufgaben. So betrachtet ginge es dann nicht darum, zwischen den Figuren zu wählen, sondern sie klug zu orchestrieren. Ich bin der Versuchung erlegen, einen Vorschlag zu ihrer Synthese zu formulieren – auch, weil es gegenwärtig kaum Versuche zur Integration der Argumente gibt. Er findet sich im abschließenden Teil des Buches und spiegelt meine eigene lehrerbildungsdidaktischen Position wider.

Diese Position bleibt vorläufig. Im Kontakt mit sehr unterschiedlichen Persönlichkeiten nämlich habe ich gelernt, dass es mehr als eine Art gibt, über Lehrerinnen- und Lehrerbildung klug nachzudenken, und ich bedanke mich bei allen, die mit mir dazu über die Jahre hinweg ihre Gedanken geteilt haben. Besonderen Dank schulde ich Klaus Beck, der die Rohfassung des Manuskripts zu diesem Buch kritisch kommentiert hat. Allfällige Fehler und Ungenauigkeiten sind selbstverständlich ausschließlich mir zuzurechnen.

Ebenfalls herzlich danken möchte ich Frau Beate Plugge für die Aufnahme auch dieses Werkes in das Verlagsprogramm von Waxmann. Nie hätte ich vor mehr als zwanzig Jahren gedacht, dass ihre verlegerische Kompetenz und ihre Freundlichkeit mein Wissenschaftlerleben so lange und verlässlich begleiten würden.

Amberg, im Januar 2022

Inhalt

Einführung	11
1. Das Wissen-Können-Problem in der Lehrerbildung	11
2. Lehrerwissen und Lehrerkönnen im wissenschaftlichen Diskurs	18
2.1 Die Vieldeutigkeit des Wissensbegriffes	18
2.2 Der weite Weg der deutschen Bildungswissenschaft zum „Können“	21
2.3 Könnerschaft als lehrerbildungsdidaktischer Fluchtpunkt	24
3. Ausblick auf unser Vorhaben	27
3.1 Grundfragen bei der Bestimmung des Verhältnisses zwischen Wissen und Können	27
3.2 Basale Verhältnisbestimmungen: Integration versus Differenz	29
3.3 Die zwölf Relationierungsfiguren im Überblick	30
Teil I: Die Integration von Wissen und Können	35
1. Denkfigur Technologie	37
1.1 Theorien und Technologien	38
1.2 Professionelles Lehrerhandeln als rationales Entscheiden	40
1.3 Würdigung	41
2. Denkfigur Brille	45
2.1 Brillen als Wahrnehmungs- und Denkgewohnheiten	46
2.2 Eigenschaften und Funktionen theoretischer Brillen	51
2.3 Brillen aneignen, Brillen vermitteln	53
2.4 Würdigung	54
3. Denkfigur Urteilskraft	56
3.1 Das Besondere betritt die Szene	58
3.2 Kontextualisierungskompetenz als Mittelglied zwischen Theorie und Praxis ..	62
3.3 Didaktische Implikationen	64
3.4 Würdigung	67
4. Denkfigur Training	67
4.1 Handeln unter Druck	68
4.2 Üben in Lehrertrainings	70
4.3 Würdigung	71
5. Denkfigur Induktion	72
5.1 Zur Bedeutung vorgängiger Praxiserfahrung	74
5.2 „Induktion“ versus „Reflexion“	79
5.3 Das Konzept der „Subjektiven Theorien“	82
5.4 Konzepte zur Bearbeitung subjektiver Theorien	83

5.5	Würdigung	89
6.	Denkfigur Parallelisierung	103
6.1	Die Verwobenheit von Sprache und Sache	104
6.2	Parallelisierung in der Lehrerbildungsdidaktik	106
6.3	Oasers Parallelisierungskonzept: Die „Professionsgenerierungsformel“	110
6.4	Würdigung	111
Teil II: Die Differenz zwischen Wissen und Können		117
7.	Denkfigur Persönlichkeit	120
7.1	„Persönlichkeit“ – eine unterschätzte Ressource in der Lehrerbildung	121
7.2	Zur Relevanz relativ stabiler Persönlichkeitsmerkmale für den Lehrerberuf	123
7.3	„Lehrertypen“: Riemanns psychoanalytische Persönlichkeitstheorie	127
7.4	Implikationen des Persönlichkeitsansatzes für die Lehrerbildung	129
7.5	Würdigung	134
8.	Denkfigur Erfahrung	135
8.1	Erfahrung statt Lehrerbildung?	136
8.2	Intuitiv-improvisierendes Handeln	146
8.3	Professionelles Erfahrungswissen als implizites Wissen	164
8.4	Erfahrungslernen im Lichte der Bewusstseinstheorie Michael Polanyis	172
8.5	Die Meisterlehre und die Sozialisation in <i>communities of practice</i>	178
8.6	Exkurs: Schulpraktika im Lichte der Denkfiguren	181
8.7	Würdigung	188
9.	Denkfigur Anreicherung	189
9.1	Warum Erfahrungslernen der Instruktion bedarf	189
9.2	Das Stufenmodell des Expertiseerwerbs von Dreyfus und Dreyfus	191
9.3	Würdigung	205
10.	Denkfigur Reflexion	207
10.1	Reflexion <i>in der</i> Handlung und Reflexion <i>über die</i> Handlung	209
10.2	Reflexivität als Vehikel produktiven Erfahrungslernens	221
10.3	Lehrerbildungsdidaktische Ausformungen des Reflexionskonzepts	225
10.4	Würdigung	242
11.	Denkfigur Interferenz	243
11.1	Psychologisch begründete Interferenzen: Internale versus externale Aufmerksamkeit	244
11.2	Handlungsmorphologisch begründete Interferenzen: Die Verfügungsgesinnung und der Dienst nach Vorschrift	248
11.3	Persönlichkeitstheoretisch begründete Interferenzen: Reflection-instead-of-action	250
11.4	Würdigung	252
12.	Denkfigur Konsekution	253
12.1	Professionelles Wissen als dritte Wissensform	254
12.2	Doppelte Professionalisierung als konsekutives Geschehen	256
12.3	Würdigung	260

Synthese	265
1. Die Konsekution von „Theorie“ und „Praxis“ als übergreifender Rahmen ...	266
2. Der Sinn des Studiums: Bildung, Fachlichkeit und Begründungskompetenz .	271
3. Zur phasenspezifischen Verortung der einzelnen Denkfiguren	275
3.1 Lernen in der ersten Phase	275
3.2 Lernen in der zweiten Phase und während der ersten Jahre im Beruf	279
3.3 Fortbildung als Arbeit an flexiblen Mustern	282
4. Gesamtkonzeption	285
Nachwort	287
Literatur	290
Tabellenverzeichnis	323
Abbildungsverzeichnis	324
Personen- und Sachregister	325

Einführung

Wie verhält sich, was erfahrene und kompetente Lehrpersonen *können*, zu dem, was sie *wissen*? Und wie soll – hier können die Antworten anders gelagert sein – die Beziehung zwischen *Wissensvermittlung* und *Erfahrung* in der Lernphase ausgestaltet werden? Dieses Buch ist das Ergebnis des Versuches, Ideen dazu zu sichten und zu einem System zu ordnen.¹

Dazu wird einführend zunächst das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung als Wissen-Können-Problem rekonstruiert (1). Wir werfen dann einen Blick auf einige Aspekte der Art und Weise, in der dieses Problem in der wissenschaftlichen Diskussion behandelt wird (2). Es folgen ein knapper Überblick über unser Ordnungssystem und ein Aufriss der Anliegen, die mit diesem Buch verfolgt werden (3).²

1. Das Wissen-Können-Problem in der Lehrerbildung

Angehende Lehrpersonen studieren einerseits ihre Fächer. Lehrerbildungseinrichtungen vermitteln aber auch didaktisches, pädagogisches, psychologisches, soziologisches und philosophisches Wissen. Dieses Wissen ist nicht Selbstzweck. Bei akademischen Prüfungen interessiert zwar üblicherweise, was eine Lehrerin oder ein Lehrer über Pädagogik und Didaktik zu *sagen* weiß. Letztlich aber kommt es darauf an, was sie oder er praktisch *kann*.³ Ursprünglich wird der Lehrerberuf denn auch – sofern

-
- 1 Dieses System habe ich erstmals in den Jahren 2004 und 2005 skizziert (Neuweg, 2004a, 2004b, 2005b) und die Skizze später mehrfach wieder aufgegriffen (Neuweg, 2010, 2014, 2016, 2021b). Die dabei entwickelte Terminologie übernehme ich weitgehend unverändert. Lediglich für die in diesem Buch so bezeichnete Figur „Urteilkraft“ habe ich in früheren Publikationen im Anschluss an Kant auch die Bezeichnung „Mutterwitz“, für die Figur „Training“ die Bezeichnung „Prozeduralisierung“ verwendet.
 - 2 Teile der folgenden Ausführungen zum Wissen-Können- bzw. Theorie-Praxis-Problem finden sich bereits in Beiträgen zum *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (Neuweg, 2014) und zum *Handbuch Schulforschung* (Neuweg, 2021b).
 - 3 Auch im Bereich des Fachlichen wirft das Verhältnis zwischen dem, was eine Lehrperson weiß, und dem, was sie praktisch kann, interessante Fragen auf. Je nachdem, ob die Schülerinnen und Schüler nach dem Unterricht ihrerseits eher etwas wissen oder etwas können sollen, mag das eine oder das andere für den Unterrichtserfolg wichtiger sein. Vielfach kann das Fachwissen der Lehrperson kaum explizit genug sein, weil es klar, deutlich und so variantenreich wie möglich artikuliert werden muss, um Lernen bestmöglich zu unterstützen. In anderen Fällen aber muss die Lehrperson als Vorbild und

überhaupt formell ausgebildet wird – in einer handwerklich orientierten Meisterlehre erlernt (vgl. Enzelberger, 2001).⁴ Mit der bei Gymnasiallehrkräften früher, bei Volksschullehrkräften später einsetzenden Akademisierung des Berufes erfolgt die Erstausbildung dann zunehmend wissens- und insbesondere wissenschaftsförmiger, ohne dass der berufsaus- (und nicht bloß vor-)bildende Anspruch der Lehrerbildung je wirklich zurückgenommen wird (vgl. dazu kritisch Neumann & Oelkers, 1982, 1984). Auch in diesem Prozess bildet sich das schulpädagogische Berufswissen zunächst in den Studienseminaren und damit relativ unabhängig von der universitären Lehrerbildung heraus (vgl. Enzelberger, 2001; Sandfuchs, 2004).

Recht früh meldet sich gleichwohl Theorieskepsis; Weniger berichtet schon 1929 von diesbezüglichen Klagen der Lehrerschaft über die pädagogischen Akademien in Preußen (vgl. Weniger 1929/1953, S. 7). Mit der Verwissenschaftlichung auch der pädagogischen Ausbildungsanteile in den 1960er- und 1970er-Jahren und der Transformation einer praktischen Erziehungs- und Unterrichtskunde in eine Erziehungswissenschaft, die von vielen immer noch als „Ausbildungswissenschaft“ (Sandfuchs, 2004, S. 16) gesehen wird, wird die Frage nach Art und Intensität des Zusammenhangs zwischen dem expliziten Berufswissen und dem Können von Lehrpersonen dann endgültig virulent.

Wesentlich im Medium des Wissens und über den Modus des Studierens bildet Lehrerbildung also seither für ein berufspraktisches Können. Deshalb kann man über sie kaum diskutieren, ohne gleichzeitig das Verhältnis zwischen Studium und Beruf, Disziplin und Profession, Theorie und Praxis, *formal knowledge* und *practical knowledge* (Fenstermacher, 1994), Ausbildungswissen und handlungssteuerndem Wissen, Wissenschaftswissen und Praxiswissen, explizitem Wissen und implizitem Wissen (Neuweg, 2002a, 2020c), Wissenschaft und Könnerschaft (Neuweg, 2020d), Studienfächern und Kompetenzen, Begründen und Handeln (Radtke, 2004), erster und zweiter Phase der Lehrerausbildung zu erörtern.

Die Diskussion wird weitaus aufgeregter geführt als etwa in den Bereichen der Jurisprudenz oder der Medizin. „In keinem vergleichbaren Ausbildungsfeld“, hat Jürgen Oelkers angemerkt, „wird in derartig intensiver und historisch weitgehend invariabler Weise ein Theorie-Praxis-Dilemma beschworen wie in der Lehrerbildung“ (Oelkers, 2002, S. 148), und, so Dewe und Radtke, keine Disziplin tue sich mit dem Theorie-Praxis-Problem so schwer wie die Pädagogik (Dewe & Radtke, 1991, S. 143). Bis heute

Trainer das Praktische hervorragend meistern können. Ob man Fächer beziehungsweise die in ihnen aufgehobene Sache als angehende Lehrperson also eher studiert oder aber praktiziert haben soll, ist, auch wenn heute das Studium als Mittel der Wahl gilt, im Einzelnen als offene Frage zu behandeln.

- 4 Die Schulmeister waren in der frühen Zeit des Lehrerberufs dem Handwerkerstand zugeordnet. Bis ins 18. Jahrhundert dominierte entsprechend eine Form der Ausbildung, bei der der Lehrjunge bei einem erfahrenen Schulmeister in die (in der Regel sechs-jährige) Lehre ging, um dann über den Schulgehilfen oder -gesellen durch eine Meisterprüfung selbst zum Schulmeister aufzusteigen (Enzelberger, 2001, S. 19 f.)

und aktuell eher zunehmend stärker steht das Lehramtsstudium zweifellos „im Bann eines geradezu *hysterischen Praxisanspruchs*“ (Wernet, 2021, S. 301). Die Zahl der zunehmend differenzierter werdenden Versuche, das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis, Wissen und Können zu klären, ist entsprechend Legion (s. u. a. Trapp, 1780; Herbart, 1802; Diesterweg, 1851; Litt, 1921; Weniger, 1929; Bollnow, 1978; Beck, 1983; Oelkers, 1984; Dewe, 1997; Dewe & Radtke, 1991; Radtke, 1996; Oelkers, 2000; Mägdefrau & Schumacher, 2001; Prondczynsky, 2001a, 2001b; Helsper, 2002; Herzog, 2002; Neuweg, 2002a, 2004a, 2004b.; Heid, 2004; Kolbe, 2004; Combe & Kolbe, 2004; Beck, 2015; Herzog, 2018; Leonhard, 2018a, 2018b, 2018c; Meseth & Proske, 2018; Leonhard, 2020; Rheinländer & Scholl, 2020; Rothland, 2020a, 2020b; Scheid & Wenzl, 2020; Schneider & Cramer, 2020; Neuweg, 2021b).

Die Bedeutung solcher Versuche liegt nicht nur, wie Schneider und Cramer (2020, S. 23 f.) herausstellen, darin, dass die Verhältnisbestimmung weitreichende Konsequenzen für die Ausgestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat, beispielsweise für die Konzeption und den Umgang mit Praxisphasen, für die methodische Konzeption von Lehrveranstaltungen oder für die Ansiedelung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entweder an Universitäten oder aber an Pädagogischen Hochschulen. Die Persistenz des Diskurses erklärt sich in hohem Maße auch aus dem Bemühen, die immer wieder neu in Frage gestellte Sinnhaftigkeit oder sogar Notwendigkeit eines nicht nur fach-, sondern auch bildungswissenschaftlichen Studiums für Lehrkräfte überhaupt zu begründen.

Es ist verständlich, wenn man den besagten „ermüdenden Antagonismus“ (Fraefel, 2016, S. 8) irgendwann konstruktiv überwunden wissen will. Die Klärung des Theorie-Praxis-Verhältnisses ist aber ein hochkomplexes Problem. Die Komplexität rührt zum einen daher, dass das Verhältnis sowohl deskriptiv als auch präskriptiv zu bestimmen ist. Deskriptiv ist klärungsbedürftig, wie Theorie auf Praxis, Wissen auf Können, Denken auf Handeln tatsächlich bezogen *sind* bzw. prinzipiell bezogen werden *können*, und Lehrerbildung im Besonderen und Bildung im Allgemeinen stehen zudem vor der Aufgabe, dieses Verhältnis auch bewusst zweckmäßig zu *gestalten*.⁵ Zum anderen können diese Klärungsbemühungen disziplinar unterschiedlich gerahmt werden, also etwa erkenntnis- und wissenschaftstheoretisch (bspw. Beck, 2015), soziologisch (bspw. Helsper, 2019), professionstheoretisch (bspw. Dewe, 1998), sprachphilosophisch (bspw. Ryle, 1949), handlungstheoretisch (bspw. Böhle, 2020;

5 Explizit formuliert wird dieser doppelte Anspruch auf Deskription und Präskription beispielsweise für das „epistemologische Subjektmodell“ des Forschungsprogrammes Subjektive Theorien (vgl. dazu näher das Kapitel zur Denkfigur „Induktion“). Menschliches Handeln wird dort als subjektiv rational und wissensgeleitet rekonstruiert. Weil damit Merkmale postuliert würden, „über die der Mensch nicht unbedingt in jeder Situation verfügt, über die er aber [...] in möglichst vielen Situationen verfügen sollte“, stehe das Modell „in einem eigentümlichen Spannungsverhältnis zwischen Deskription und Präskription“ (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988, S. 97).

Collins & Kusch, 1998; Volpert, 2003), psychologisch (bspw. Bromme, 1992; Dann, 2008) oder didaktisch (bspw. Wahl, 2002; Wildt, 1995).

Im vorliegenden Buch betrachten wir das Theorie-Praxis-Problem aus einer lehrerbildungs- und didaktischen und psychologischen Perspektive als *Wissen-Können-Problem*. Das erweitert das Fragespektrum. Denn die Rede vom Theorie-Praxis-Problem bringt „Praxis“ in der Regel als das Insgesamt *tatsächlicher* Handlungsvollzüge in Schule und Klassenzimmer in Stellung. Eine solche Praxis ist naturgemäß immer unvollkommen; weder wird sie normativen Ansprüchen je gänzlich gerecht, noch erreicht sie ihre Ziele effektiv und effizient genug. „Theorie“⁶ – potenziell immer ein Wissen darüber, wie man es machen *soll* – erscheint dann als Beschreibung einer idealen Praxis. Damit rücken durchaus wichtige Fragen in den Blick, zum Beispiel: Wie kann man „Praxis“ professionalisieren und innovieren? Wie müssen Lehrpersonen ausgebildet werden, damit ihr Wissen nicht träge bleibt?

Allerdings: Es gibt im Feld auch gelingendes Können und manchmal wahre Meisterschaft.⁷ Wie verhält sich, was im angloamerikanischen weitaus stärker als im deutschen Sprachraum als *knowing-in-action* (Schön, 1983), *practical knowledge* (Fenstermacher, 1994) oder *wisdom of practice* (Shulman, 2004) wertgeschätzt wird, zu dem, was Bildungswissenschaft und Fachdidaktik in der Ausbildung anzubieten vermögen? Allgemeiner noch: Wie verhält sich Könnerschaft zu ihren sprachlichen Korrelaten, und seien es die, die erfahrene Lehrpersonen beim Versuch, ihr Wissen zu artikulieren, selbst zu produzieren vermögen? Wo liegt und wo endet die Reichweite der Wissensvermittlung beim Aufbau von Lehrerkönnen und sein Stellenwert bei der Ausübung dieses Könnens?

Diese handlungstheoretisch-psychologische Problemsicht gibt den vielschichtigen und vieldeutigen Begriffen „Theorie“ und „Praxis“ eine alltagsnahe Bedeutung. Wenn Studierende oder Praktiker von „Theorie“ sprechen, dann steht dieser Begriff oft schlicht für das *Reden über Unterricht* und damit für (*explizites*) *Wissen*. Darunter fällt im Einzelnen sehr Unterschiedliches: empirisches Wissen in Form singularer Sätze und vor allem in Form von Theorien im engeren Sinne, also durch empirische Forschung gewonnener, mehr oder weniger bewährter Wenn-dann-Sätze, sowie Technologien und Standardtechniken; Begriffe und ihre Definition sowie durch Denkarbeit entstandene ganze Begriffsapparate, die keine Erklärungs-, sondern vor-

-
- 6 Es versteht sich, dass der Theoriebegriff hier sehr unspezifisch verwendet (und daher unter Anführungszeichen gesetzt) wird. Theorien im engeren Sinne als Wenn-dann- oder Je-desto-Sätze gebieten für sich genommen nichts. Das tun sie erst in technologischer Wendung, wenn ein – nicht durch Erkenntnis, sondern durch Entscheidung festgelegtes – Ziel bestimmt worden ist und Effektivität, also ein das Ziel erreichendes Handeln (oder Unterlassen), angestrebt wird.
- 7 Dass die Kriterien, die jemand explizit oder implizit anlegt, um ein solches Können oder eine solche Meisterschaft zuzuschreiben, unterschiedlich sein können, ändert nichts an der Grundfrage: Wie verhält sich, was einer oder eine weiß, zu dem, was er oder sie kann, was auch immer konkret-inhaltlich als Können gelten mag?

rangig Ordnungsleistungen erbringen; präskriptive Sätze in Form von Normen und Werturteilen. Auch die Herkunft des Wissens spielt im Rahmen unserer psychologisierenden Betrachtung keine Rolle. Zur „Theorie“ gehören daher nicht nur Sätze in wissenschaftlichen Büchern und Fachzeitschriften, sondern zum Beispiel auch von Praktikerinnen und Praktikern entwickelte Erfahrungsregeln – kurzum also jedes sprachlich ausformulierte, auf Unterricht bezogene oder beziehbare Wissen, das zum Gegenstand des bewussten Nachdenkens und des Redens durch die Lehrperson werden und so unterrichtliches Entscheiden und Handeln potenziell beeinflussen kann. Wir werden diesen Komplex an Sätzen später als „Wissen 1“ oder, wenn Teile davon Bestandteil des kognitiven Apparates einer Person geworden sind, als „Wissen 2“ bezeichnen (s. Abschnitt 2.1).

Auf der *Praxis*-Seite interessieren in diesem Buch nicht die Vielzahl der in Schule und Unterricht alltäglich ausgeübten und oft dilettantischen, sondern die dort sehr wohl auch vorfindlichen kompetenten Verrichtungen – das kompetente *Handeln im Unterricht* also im Unterschied zum Reden über Unterricht – und das Können, das wir jenen zuschreiben, die so handeln. Für die Bezeichnung dieses Komplexes an Einstellungen, Wahrnehmungsmustern, Fähigkeiten und Fertigkeiten verwende ich den Begriff der *Könnerschaft* (vgl. ausführlich Neuweg, 2020d). Ich bevorzuge ihn gegenüber modischeren Redeweisen (zum Beispiel: „Kompetenzen“, „Expertise“, „Standards“), weil diese oft Wissen einschließen, ohne dessen Verhältnis zum Können aufzuklären, und damit die uns interessierenden Unterschiede und Brüche eher verdecken als klar konturieren. Im Alltag adressieren wir diese Könnerschaft manchmal, indem wir sagen, jemand „wisse“, wie etwas geht. Wir werden Können daher später auch „Wissen 3“ bezeichnen.

Diese Unterschiede und Brüche zwischen Wissen und Können sind erheblich. Man kann eine Sache praktisch beherrschen, man kann in der Lage sein, kundig über sie zu reden, und man sollte das eine vom anderen unterscheiden. Es ist – unter anderem, in der Deutlichkeit aber jedenfalls – Diethelm Wahls Verdienst, darauf wiederholt hingewiesen zu haben.

„Leider ist die Kluft zwischen Reden und Agieren überall zu finden, z. B. wenn Professoren Vorlesungen über aktives Lernen halten, ohne die Studierenden zu aktivieren; wenn Lehrkräfte über Verbindlichkeit reden, Korrekturen jedoch zu spät zurückgeben; wenn adipöse Ernährungswissenschaftler Artikel über gesunde Ernährung schreiben; wenn Christen für militärische Erfolge beten usw.“ (Wahl, 2020, S. 215)

Gäbe es zwischen dem Handelnkönnen und dem Begründenkönnen keinen Unterschied, ironisiert Kemmerling (1975, S. 145), dann „bestünde das Ensemble der Kammerspiele wohl aus den Lehrern der Schauspielschule.“ Zwar treten Handlungs- und Verbalisierungsexpertentum durchaus auch gemeinsam auf, aber das ist keineswegs die Regel, und die Fälle, in denen das eine vom anderen nicht begleitet wird, sind weitaus interessanter. Im Felde der Lehrerbildung kann man sie besonders gut studieren. Es hat seine eigene Faszination, Lehrerbildnerinnen und -bildner zu beobachten, die im Hörsaal oder auf Kongressen zeigen, dass sie die Praxis, die sie predigen, selbst

nicht beherrschen, oder mit Leiterinnen und Leitern universitärer Zentren für soziale Kompetenz zusammenzuarbeiten, die für ihre soziale Unverträglichkeit bekannt sind. Schon Ernst Christian Trapp verspottete Vertreter dieser Spezies 1779 in seiner Antrittsvorlesung als „Maulpädagogen“.

Für die Absolventinnen und Absolventen von Lehramtsstudien gilt häufig ebenfalls: Sie tun nicht, was sie wissen – und zwar in so eklatantem Maße nicht, dass sich die pädagogischen Handlungsentwürfe vierzehnjähriger Schülerinnen und Schüler, erstsemestriger und letztsemestriger Lehramtsstudierender und im Schuldienst befindlicher Lehrkräfte trotz gravierend unterschiedlicher Wissensbasis nicht signifikant unterscheiden (Wahl, 2013, S. 10 f.; vgl. auch Gottein, 2016). Gemessen am Anspruch, das Entscheiden und Handeln von Lehrern direkt zu beeinflussen, scheint Lehrerbildung eine „weak intervention“ (Richardson, 1996, S. 113) zu sein, ein Unternehmen mit „low impact“ (Lortie, 1975, S. 66).

Während Fälle *tragen Wissens* illustrieren, dass Wissen offenbar zumindest keine hinreichende Bedingung für Können ist, werfen Beispiele *impliziten Wissens* die Frage auf, ob wir Wissen überhaupt als immer notwendige Bedingung ansetzen dürfen. Die durchaus kompetente Art und Weise, in der bisweilen schon der Studienanfänger eine Klasse zu führen vermag, ohne je auch nur einen einzigen Vortrag über Klassenführung gehört zu haben, mag man noch unter der Rubrik „Naturtalent, selten“ verzeichnen. Auch die in der Lehrerbildungsdiskussion von Anfang an sich artikulierende Position, wonach ein guter Fachwissenschaftler tendenziell auch eine gute Lehrperson sei und es eines expliziten pädagogisch-didaktischen Wissens kaum bedürfe, mag man als längst überwundenen professionalisierungsfeindlichen Zwischenruf abtun. Aber wenn sich – beispielsweise – zeigt, dass sich Schülerrückmeldungen auf den Unterricht Studierender im Studienverlauf nicht sonderlich verändern und sogar völlige Novizen recht gute Rückmeldungen erhalten (Hascher, Baillod & Wehr, 2004) oder dass das fachdidaktische Können von Hauptfachmathematikern, die keine fachdidaktische Ausbildung genossen haben, an jenes ausgebildeter Mathematiklehrkräfte heranreicht (vgl. Krauss, Baumert & Blum, 2008), muss Nachdenken einsetzen. Und auch, dass Studienseminare sogenannten Quereinsteigern (Universitätsabsolventinnen und -absolventen mit fachwissenschaftlichen Abschlüssen, aber ohne fachdidaktischer und pädagogischer Ausbildung) eine gegenüber grundständig ausgebildeten Referendaren gleichwertige oder nur geringfügig schlechtere pädagogische und unterrichtspraktische Qualifikation attestieren (vgl. Bader & Schäfer, 1995), verträgt sich schlecht mit der Vorstellung, man müsse unbedingt zuerst etwas theoretisch wissen, um es hernach anwenden zu können (vgl. dazu auch in extremer Zuspitzung Wenzl, 2020; zur uneinheitlichen Befundlage zum Kompetenzniveau und zum Berufserfolg von Quer- und Seiteneinsteigern vgl. jedoch Puderbach & Gehrman, 2020).

Die Lehrkräfte selbst jedenfalls scheinen ihre Kompetenz nicht auf das Studium von Theorien zurückzuführen (vgl. bspw. den Befund von Mayr, 2002c, S. 33) und sie scheinen in der Praxis auch nur in geringem Maße auf das im Studium angeeignete Theoriewissen zurückzugreifen. Dies gilt nicht nur im Sturm des pädagogischen Geschehens, wo sie unter Zeitdruck und spontan handeln müssen, sondern auch in

Situationen, in denen sie von unmittelbarem Handlungsdruck entlastet sind. So ergab eine Befragung von mehr als 500 Lehrerinnen und Lehrern beispielsweise das in Tabelle 1 dargestellte Bild.

Tab. 1: Wissensquellen praktizierender Lehrer (Terhart, 1993, S. 95)

Woran orientieren Sie pädagogische Entscheidungen, bei denen Sie nicht unter Zeitdruck stehen?	oft/ fast immer
eigene berufliche Erfahrungen	81,7%
Erfahrungen mit eigenen Kindern (oder Verwandten)	44,9%
Orientierung an meiner Intuition	36,9%
Vorbild anderer Lehrer	29,4%
gelesene Überlegungen	27,4%
Fortbildungsveranstaltungen	21,4%
Erinnerungen an die eigene Schulzeit	18,9%
Erinnerungen an die zweite Ausbildungsphase an einer bestimmten pädagogischen Theorie	15,5%
Erinnerungen an das Studium	7,0%
	6,4%

Im Vergleich mit anderen Professionen irritiert vor allem auch das weitgehende Fehlen einer Berufssprache bei Lehrpersonen:

“One of the most notable features of teacher talk is the absence of a technical vocabulary. Unlike professional encounters between doctors, lawyers, garage mechanics and astrophysicists, when teachers talk together almost any reasonably intelligent adult can listen in and comprehend what is being said. [...] Not only do teachers avoid elaborate words, they also seem to shun elaborate ideas. [...] This is the tendency to approach educational affairs intuitively rather than rationally. When called upon to justify their professional decisions, for example, my informants often declared that their classroom behavior was based more on impulse and feeling than on reflection and thought.” (Jackson, 1968, S. 144 ff.)

Freilich: Dass das in der Erstausbildung vermittelte Wissen offenbar keine sonderlich starken Effekte auf das von den Lehrern verausgabte Können zeitigt, kann man äußerst unterschiedlich bewerten.

Einerseits: Vielleicht darf man sich gelingende Unterrichtspraxis gar nicht als Wissensanwendung vorstellen, weil diese Praxis dafür zu schlicht und zu komplex zugleich ist. Als zu schlicht kann sie gelten, weil nicht unbedingt Erziehungswissenschaft braucht, wer Beziehungen gestalten und sich anderen verständlich machen will, damit diese besser lernen können. Zu komplex wiederum könnte sie sein, weil didaktisches und pädagogisches Können auf hohem Niveau als eine Fähigkeit in Erscheinung tritt, an deren Nuancenreichtum sich die groben Netze der Verbegrifflichung vielleicht erfolglos abarbeiten – insofern als Kunst also.

Andererseits: Allenfalls eine meisterhaft ausgeübte Praxis impliziert ein „stummes Wissen“ (Polanyi, 1985), das reicher und subtiler sein mag als Wissenschaftswissen. Im tatsächlich gelebten Unterricht aber bleibt vom romantischen Bild einer intuitiven Könnerschaft der Lehrperson, die die groben wissenschaftlichen Verallgemeinerungen souverän unterläuft und übertrifft, oft wenig übrig. Er ist bisweilen schlichtweg so schlecht, dass die Beachtung schon der simpelsten unterrichtswissenschaftlich begründeten Grundregeln zu beträchtlichen Effizienzschüben führen würde. So betrachtet ist es dann sehr wohl problematisch, wenn das bessere Wissen in seiner Sandwichposition zwischen den mächtigen Faktoren der eigenen Schulerfahrung und der späteren beruflichen Sozialisation zerrieben wird.

Kurzum: Das Nebeneinander von Wissen und Können kann man gelassen in Kauf nehmen, wenn man dabei an eine Könnerschaft denkt, die das Regelwissen so hinter sich lässt wie der Kunstradfahrer die Stützräder. Aber die Realverfassung von Unterricht nährt verständlicherweise immer wieder die Suche nach einer Lehrerbildungsdidaktik, die Wege vom Wissen zum Können bahnt. Theorieabstinenz der Praxis ist im Idealfall Ausdruck einer Art von künstlerischer Tiefe in der Berufsausübung, aber sie ist zugleich im schlimmsten Fall auch Anzeichen dafür, dass der Beruf noch massiv unterprofessionalisiert ist. „Würden Sie sich“, fragt Dieter Euler,

„von einem Arzt behandeln lassen, der seine im Studium erworbenen Kenntnisse ignorieren und sich stattdessen auf seinen ‚gesunden‘ (!) Menschenverstand verlassen möchte? Oder würden Sie das Flugzeug eines Piloten besteigen, der nach seiner Ausbildung verlauten lässt, es komme nicht auf das Wissen über Thermik oder Elektronik an, sondern entscheidend sei das richtige Fingerspitzengefühl? Ich vermute, Sie hätten zumindest einige Zweifel! Schließlich erscheint ein bestimmtes Wissen für die professionelle Arbeit eines Arztes oder Piloten als unverzichtbar [...]. Theoriewissen und Praxisanwendung gelten als untrennbare, wechselseitig aufeinander bezogene Elemente der Professionalität.“ (Euler, 1996, S. 350)

2. Lehrerwissen und Lehrerkönnen im wissenschaftlichen Diskurs

2.1 Die Vieldeutigkeit des Wissensbegriffes

Der Diskurs in der Forschung zum Lehrerberuf changiert, ohne dass dies immer deutlich gemacht würde, zwischen drei Bedeutungen des Wortes „Lehrerwissen“ (Neuweg, 2014): Ausbildungswissen, kognitive Struktur und Können.

(1.) „Lehrerwissen“ bezeichnet häufig das kodifizierte, mehr oder weniger systematische und insbesondere in der Ausbildung anzueignende *Professionswissen* von Lehrpersonen (*Wissen im objektiven Sinne*, „Wissen im Buch“, „Welt-3“-Gegenstand sensu Popper, 1995, „Theorien dritten Grades“ im Sinne von Weniger, 1929). Wir wollen diese Bedeutungsvariante als *Wissen 1* bezeichnen. Wissen in diesem Sinne lässt sich klar sowohl von Können als auch von den drei anderen „Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft“ (Neuweg, 2005a) abgrenzen: von relativ stabilen Persönlichkeitseigenschaften, von der Erfahrung und von der reflexiven Auseinanderset-

zung mit der eigenen Person, den eigenen Erfahrungen und den Angeboten expliziten Wissens.

(2.) „Lehrerwissen“ ist, zweitens, ein psychologisches Konstrukt und bezeichnet *kognitive Strukturen (Wissen im subjektiven Sinne* als mentales Phänomen, „Wissen im Kopf“, „Welt-2“-Gegenstand sensu Popper, 1995, „Theorien zweiten und ersten Grades“ im Sinne von Weniger, 1929). Kognitive Strukturen gelten als Ergebnis von Lernen einerseits, als innere Erzeugungsgrundlage für kompetentes Verhalten andererseits. Typisch für dieses Begriffsverständnis ist die Verwendung von Termini aus der psychologischen Fachsprache (z. B. Schema, Skript, deklaratives und prozedurales Wissen). Wieweit ein solches *Wissen 2* sich in seinen Inhalten, in seinem Aufbau und im Format seiner Repräsentation von *Wissen 1* unterscheidet, ist eine der bedeutendsten Forschungsfragen der Lehrerexperten- oder Lehrerwissensforschung.

Lehrerwissen im subjektiven Sinne (*Wissen 2*) ist ein Begriff mit sehr unscharfen Rändern. Zum Ersten erweitert sich der Wissensbegriff, weil die an *Wissen 1* anzulegenden Standards (z. B. Wahrheit, Wahrheitsfähigkeit, Begründbarkeit, Systematik) keine relevanten Einschlusskriterien für Mentales sind. Beispielsweise umgreifen kognitive Strukturen auch subjektive Theorien, Denkstile, epistemologische Überzeugungen, Einstellungen sowie professionelle Werthaltungen und entstehen über komplexe Prozesse der Transformation und Vernetzung von Informationen aus unterschiedlichsten Wissensquellen. Zum Zweiten interessiert die Lehrerforschung vor allem das Wissen in Aktion. Dadurch werden die Grenzen zum Denken⁸ und zum Können⁹ unscharf. Insbesondere droht sich die semantische Grenze zwischen Wissen und Können aufzulösen, wenn in *Wissen 2* eingeschlossen wird, was die Subjekte selbst nicht als Wissen berichten können. Im Bereich des Fachwissens mögen Lehrer Antworten auf einschlägige direkte Fragen geben können, für ihr pädagogisches und didaktisches „Wissen“ aber gilt: „Teachers themselves have difficulty in articulating what they know and how they know it“ (Shulman, 1987, S. 225) – ihr Wissen ist in hohem Maße implizit, wohnt eben gleichsam nicht als *Hersagbares* im Kopf, sondern als *Herzeigbares* im Medium des Könnens. Im Hauptstrang der zeitgenössischen Forschung zum Lehrerberuf wird dieses Wissen als „prozedural“ bezeichnet und als Komponente von *Wissen 2* angesetzt, die häufig durch Prozeduralisierung aus deklarativem (explizitem) Wissen entsteht.

(3.) Dass eine Lehrperson ihre Klasse zu führen „weiß“, bedeutet häufig schlicht, dass sie sie führen *kann*. Ihr „Wissen“ zu bescheinigen, heißt diesfalls, ihr eine Verhaltensdisposition zuzuschreiben: Sie „weiß, wie es geht“. Derartige Wissenszuschrei-

8 Zum Beispiel hat Shulman (1986) das situationsgerechte Auswählen, Konkretisieren und Gegeneinanderabwägen propositionaler und kasuistischer Wissensbestände, also einen Prozess, in dem jemand seine Urteilskraft zur Anwendung bringt und *denkt*, als *strategic knowledge* bezeichnet.

9 Interessanten, aus unterrichtsnahen Aufgaben bestehenden Tests, mit denen fachdidaktisches Können gemessen wird, wird beispielsweise attestiert, sie würden fachdidaktisches *Wissen* erfassen (vgl. Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Krauss et al., 2008).

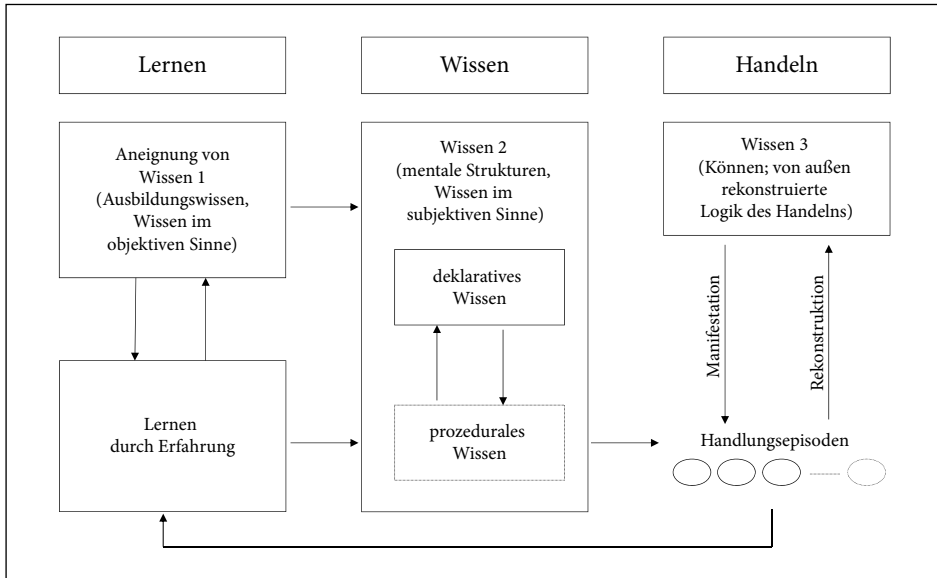


Abb. 1: Konzepte des ‚Lehrerwissens‘

bungen können sehr elaboriert sein (typisch bspw. Leinhardt & Greeno, 1986). Beim Lehrerwissen in diesem Sinne handelt es sich aber nicht um das Wissen der Lehrperson, sondern um das Wissen des Forschenden, der die Logik des Handelns (!) der Lehrperson von außen rekonstruiert (vgl. dazu die scharfsinnige Analyse von Bromme, 1992, S. 128 ff.). Die Grenze des Wissens zum Können wird hier nicht bloß unscharf, sondern aufgegeben (vgl. bspw. *„knowing-in-action“* bei Schön, 1983). Wird ‚Wissen‘ in diesem Sinne zur dispositionalen (nicht kausalen!) ‚Erklärung‘ (eigentlich: Beschreibung und Vorhersage) von Verhalten verwendet, sprechen wir von Könerschaft oder *Wissen 3*.

Abbildung 1 setzt die drei Bedeutungskomplexe in Beziehung und ordnet sie den Bereichen des Lernens, des Wissens im herkömmlichen Sinne und des Handelns zu.

(Insbesondere die universitäre) Lehrerbildung beruht auf der Annahme, dass über die Vermittlung expliziten Professionswissens (Wissen 1) die kognitiven Strukturen angehender Lehrkräfte (Wissen 2) in einer wünschenswerten Weise beeinflusst werden können. Diese wiederum gelten – neben anderen Einflussfaktoren, bspw. motivationalen Orientierungen, Emotionen und Selbstregulationsfähigkeiten (vgl. Baumert & Kunter, 2006) – als Erzeugungsgrundlage für kompetentes Handeln, das wiederum die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern beeinflusst. Im beobachtbaren Handeln der Lehrpersonen schließlich manifestiert sich ihr Können (Wissen 3), das entsprechend aus konkreten Handlungsepisoden verstehend rekonstruiert werden kann.

2.2 Der weite Weg der deutschen Bildungswissenschaft zum „Können“

Der angloamerikanische Diskurs hält ein ganzes Arsenal von meliorativen bis neutralen, jedenfalls kaum je abwertend zu verstehenden Begriffen zur Bezeichnung des „praktischen Wissens“ (Wissen 3, Können) von Lehrerinnen und Lehrern bereit (vgl. bspw. Elbaz 1983, Fenstermacher 1994, Russel & Munby 1991, Schön 1983), so etwa: *case knowledge*, *craft knowledge*, *knowing-in-action*, *personal knowledge*, *practical knowledge*, *strategic knowledge* oder *tacit knowledge*. „Personal practical knowledge“ wird hier zu einem vieldiskutierten Konzept, mit dem sich eine hohe Wertschätzung gegenüber dem Erfahrungswissen der Profession verbindet und das auch lehrerbildungs- und didaktisch inspirierend wirkt (vgl. bspw. Bullock, 2016).

Dagegen wendet sich die Forschung im deutschen Sprachraum solchen Konzepten bislang nur zögerlich zu, obwohl eine erste Öffnung sich schon früh und aus durchaus unterschiedlicher Richtung abzuzeichnen begann (Bromme 1992; Neuweg 2002a; Radtke, 1996). Speziell im expertise- bzw. kompetenztheoretischen Ansatz scheinen, wie Meseth und Proske klar erkennen, die Unterschiede zwischen Wissen und Kompetenz beinahe zu verschwinden (Meseth & Proske, 2018, S. 33), wodurch sich das Interesse an der Handlungskompetenz mit dem Interesse am Wissen sozusagen mizuerledigen scheint. In der deutschsprachigen Forschungslandschaft neigt man unverkennbar dazu, das berufspraktische Können von Lehrpersonen als Anwendung des Ausbildungswissens bzw. seiner Prozeduralisierung zu rekonstruieren, Praxis als tendenziell oder gar prinzipiell defizitär und kodifiziertes, forschungsbasiertes Professionswissen oder den forschenden Habitus als ebenso prinzipiell überlegen anzusetzen (Neuweg, 2015, S. 378 ff.).

Das hat auch Folgen für die Rezeption einer „Epistemologie der Praxis“ (Schön, 1983), deren Impulse dann verkannt werden. Von Shulman zum Beispiel werden die Wissensbereiche, allen voran *das pedagogical content knowledge*, übernommen, nicht oder kaum aber der Hinweis auf die nichtpropositionalen Wissensformen des *case* und des *strategic knowledge* (typisch bspw. König, 2021). Und Schön wird eher mit Konzepten einer reflexiven Lehrerbildung bzw. forschenden Lernens in Verbindung gebracht, die sich an einer *reflection-on-action* orientieren, als dass das situierte Wissen 3 des Praktikers oder der Praktikerin und seine oder ihre reflexive Konversation mit den Praxissituationen (*reflection-in-action*) zentral gewürdigt würden (vgl. dazu ausführlicher Kap. 10).

Zwar wurden und werden die Brüche zwischen Wissen und Können manchmal auch durchaus scharf in den Blick genommen, so etwa bei Bromme in seiner kognitionspsychologischen Analyse des Expertenwissens (Bromme, 1992), bei Oser in der optimistischen, aber eher programmatischen Hoffnung einer Ausglättung der Bruchstellen (Oser, 1997, 2001; Oser & Renold, 2005; vgl. dazu Abschnitt 6.3 in diesem Buch), bei Wahl durch die Ausarbeitung konkreter diesbezüglicher didaktischer Interventionsstrategien (vgl. z. B. Wahl, 1991a, 2002, 2020; vgl. Abschnitt 5.4 in diesem Buch) und in der strukturtheoretisch begründeten Unterscheidung zwischen Handlungs- und Begründungswissen, pädagogisch-praktischem und wissenschaftlich-re-

flexivem Habitus (Helsper, 2001), sowie in der Anknüpfung an Bourdieus Habituskonzept überhaupt (Helsper, 2019). Aber Formulierungen wie etwa bei Ewald Terhart, der eine mehr oder weniger grundlegende, persistente Differenz zwischen Wissen und Können vermutet, setzen sich gegen die kompetenz- und expertisetheoretische Grundierung des Lehrerbildungsdiskurses nicht flächig durch:

„Wissen und Können in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf wachsen keineswegs in einer abgestimmten, verkoppelten Geschwindigkeit und darüber hinaus auch keineswegs gleichsinnig miteinander. So kann man nicht davon ausgehen, dass automatisch ein Mehr an Wissen ein Mehr an Können erzeugt und umgekehrt. Ich mache vielfach die Erfahrung, dass diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, die guten und sehr guten Unterricht machen, nicht unbedingt auch diejenigen sind, die hinsichtlich erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Theorien voll auf der Höhe der Zeit sind. Wissenschaftliches Wissen und praktisch gezeigte Kompetenz sind also nicht in irgendeiner Weise automatisch miteinander verknüpft. [...] Man kann die Augen nicht davor verschließen.“ (Terhart, 2002a, S. 17)

Häufiger findet man Versuche, das Theorie-Praxis-Problem zu entdramatisieren. Ein Weg besteht dabei darin, sich mit einem gewissen Nebeneinander von Wissenschaft und Könnerschaft abzufinden und dieses Nebeneinander bildungstheoretisch zu begründen. Dabei schreibt man der wissenschaftlichen Ausbildung vor allem die Aufgabe zu, die „Reflexionsfähigkeit“ zu steigern. Lehrerausbildung diene zumindest „der wissenschaftlichen Aufklärung und Reflexion“, ihre handlungsleitende Funktion komme „vielfach erst längerfristig zum Tragen“ und erleichtere „die Aktualisierung und Weiterentwicklung der Lehrerkompetenz“, hoffen zum Beispiel Bader und Schäfer (1995, S. 91). Dass, wie etwa bei TEDS-M, der Umfang an fachdidaktischen Lerngelegenheiten nicht mit fachdidaktischem Können korreliert, verwundert tatsächlich nicht mehr ganz so sehr, wenn man sich vor Augen hält, dass ein Studium nicht nur auf den Aufbau von Handlungs-, sondern vor allem auf die Grundlegung von Reflexionskompetenz ausgelegt ist. Die Ausbildung zielt eben „neben handlungsnahen Inhalten bildungstheoretisch auf die Entwicklung einer Reflexionskompetenz, die sich nicht nur auf unterrichtliche Situationen bezieht, wie sie die Test-Items abbilden, sondern auch auf metatheoretische Fragen“ (Blömeke et al., 2010, S. 46). Andererseits: Welchen Sinn soll der Aufbau von Reflexionsfähigkeit eigentlich haben, wenn diese mit Handlungsfähigkeit so lose verbunden ist, dass ihre Effekte auf das praktische Können unterhalb der Messbarkeitsschwelle liegen?

Ein anderer Weg besteht darin, das Problem rhetorisch zu entsorgen. Gangbar wird er aufgrund der bereits angesprochenen Breite, in der der Wissensbegriff verwendet wird. Diese hat zwar den Vorteil, dass Ausbildungsebene, intermittierende Ebene (kognitive Strukturen) und lehrerbildungsdidaktische Zielebene (Verhalten im Klassenzimmer) in den Blick genommen werden. Wo alles „Wissen“ genannt wird, besteht aber auch die Gefahr, dass die Bruchstellen zwischen den Ebenen nicht hinreichend in den Blick geraten. Dies geschieht, wenn von Wissen gesprochen wird, wo eigentlich Können als besondere Qualität des Handelns gemeint ist. Problemver-

schleiernd ist es zum Beispiel, wenn Wissen „zu einem erheblichen Teil als prozedurales Wissen (Routinen, Fertigkeiten, Können) angesehen“ wird (Weinert, Schrader & Helmke, 1990, S. 188, und diesen folgend Krauss, Neubrand, Blum et al., 2008), weil Wissen-Können-Brüche damit definitorisch verschwinden. Dass sich „praktisches Wissen“ als Können manifestiert (Baumert & Kunter, 2006, S. 483), ist eine problematische Formulierung, der man vorhalten kann, sie sei einer Anwendungsvorstellung geschuldet. Entgegenzusetzen wäre ihr, dass allenfalls umgekehrt Können als Disposition sich im Tun manifestiere und als praktisches Wissen durch den Beobachter mehr oder weniger gut rekonstruiert werden könne. Und mehr Setzung als Erkenntnis ist es auch, wenn „Wissen und Können“ als „Komponenten der professionellen Handlungskompetenz“ bezeichnet werden (Baumert & Kunter, 2006, S. 481), weil ja erst zu zeigen wäre, welches explizite Wissen für welches Können wann und für wen hinreichend, notwendig oder zumindest hilfreich ist. Dies bleibt undeutlich, wenn der Wissensbegriff vom Kompetenzbegriff nicht unterschieden wird und in einer schwer durchschaubaren Weise gleichsam alles umfasst: „theoretische Elemente, und [...] Faustregeln und praktische Erfahrungen“ (Bromme, 1992, S. 9). Was auch immer Können wo gelernt haben – in der formalen Ausbildung, in der Kindheit und Schulzeit, in der eigenen Schulpraxis –, man nennt es „Wissen“ und geht davon aus, dass es „herangezogen“ wird, um zu handeln (so bei Dann, 2008, S. 178). Können wird dann zum bloßen äußeren Ausdruck eines inneren Wissens – mit „Null Rest“ gleichsam. Damit werden die Brüche zwischen Wissen und Können und mit ihnen auch das Interesse an der Könnerschaft entsorgt, um sich dann umso energischer dem Wissen zuwenden zu können und vielleicht über Umwegen doch auch wieder den Ausbildungswissenschaften.

Schließlich erschließt sich das disruptive Potenzial des Konzepts des Könnens und des ihm *impliziten Wissens* (vgl. zum Konzept des impliziten Wissens Kap. 8 in diesem Buch sowie Bromme, 1992, S. 121 ff.; Malik, 2021; Neuweg, 2002a, 2018, 2020c, 2020d) dem deutschsprachigen Forschungsbetrieb deshalb nicht hinreichend, weil es auf etablierte Konzepte trifft, an die es assimiliert zu werden droht. Das gilt zunächst für den oft negativ konnotierten Begriff der *Routine*, obwohl Könnerschaft sehr achtsame Wahrnehmungsvorgänge und flexible Handlungsformen einschließt, wie Schöns Beschreibungen des gleichsam normalen Aggregatzustandes professionellen Wissens als *tacit knowing-in-action* (Schön, 1983) vor Augen führen (vgl. Kap. 8 in diesem Buch). Es gilt zweitens für das Konzept des *prozeduralen Wissens*, obwohl Können nicht notwendigerweise durch explizites Lernen angebahnt wird, das ihm implizite Wissen anders organisiert und insofern „reicher“ ist als das Wissen, das für den Erwerb nötig war (Bromme, 1992, S. 131 f.), und implizites praktisches Wissen auch die Perspektive des Experten, seinen Denkstil mit einschließt (Fleck, 1935, auch dazu bereits Bromme, 1992, S. 133 ff.). Und es gilt schließlich drittens für das Konzept der *subjektiven Theorien*, die als dem Wissenschaftswissen strukturell ähnlich und prinzipiell verbalisierungsfähig angesetzt werden (Neuweg, 2014, S. 598 f.); die Merkmale der Kontextualität und der Ganzheitlichkeit bzw. Bildhaftigkeit dieses Wissens und

die damit verbundenen Verbalisierungs- und Formalisierungsgrenzen geraten damit aus dem Blick.

Im Ergebnis zeigt sich, zumindest im kompetenztheoretischen Ansatz, die Tendenz, das informelle Lernen vor und außerhalb der Lehrerbildung, das in seiner Entstehungsgeschichte und Architektur schwer fassbare implizite Wissen und auch die Rolle von Persönlichkeitsmerkmalen nahezu als Gegensätze zum professionellen Handeln anzusetzen (Mayr, 2006b, S. 161).

2.3 Könnerschaft als lehrerbildungsdidaktischer Fluchtpunkt

Die Lehrerforschung im deutschen Sprachraum tastet sich vom Wissen her zum Können vor. Man versucht, den Prozess der Transformation von Ausbildungswissen in mentale Strukturen und den der anschließenden Transformation von Kognitionen in Performanz zu verstehen. Das hat zunächst zu sehr ausbildungsnahen Formen der Messung des Lehrerwissens geführt. Erst in neuerer Zeit wird versucht, das Lehrerwissen anforderungsnäher zu erfassen (Neuweg, 2014). Das Interesse an den mentalen Vorgängen des Interpretierens und Entscheidens bleibt aber ungebrochen und die Expertennormen für „richtiges“ Sehen, Interpretieren und Entscheiden werden regelmäßig dem Ausbildungswissen, nicht aber dem Erfahrungswissen von Praktikerinnen und Praktikern entnommen (Neuweg, 2015, 2019). Kurzum: In der in Abbildung 1 dargestellten Kette tastet man sich von links nach rechts vor, denkt Können vom Wissen her und betreibt Kompetenzdiagnostik tendenziell als Wissensdiagnostik.

Könnerschaft tatsächlich als den Fluchtpunkt von Lehrerinnen- und Lehrerbildung anzusetzen, hieße aber genau umgekehrt, die besagte Kette von rechts nach links durcharbeiten und zu fragen: Was tun erfahrene und kompetente Könnerrinnen, wie regulieren sie ihr Tun und wie und welches explizite Wissen in den Prozess der Könnensgenese einzuspeisen erweist sich an welcher Stelle in welcher Weise als förderliche oder vielleicht gar notwendige Bedingung?¹⁰

Ein nicht zu unterschätzendes Hemmnis für eine solche Perspektivenumkehr sind wiederkehrende Verwechslungen zwischen Dispositionen und Kausalfaktoren. Könnerschaft (Wissen 3) ist keine Ursache für Können, sondern ein dispositionales Konstrukt, und das gilt auch für Konzepte wie „praktisches Wissen“, „implizites Wissen“ oder „prozedurales Wissen“. Es ist nicht sinnvoll, „prozedurales“ Wissen als eine von

10 Diesen Weg hat Martin Rothland jüngst für einen heiligen Gral in der Lehrerbildung vorgeschlagen, die Unterrichtsplanungskompetenz. Dass für ihren Aufbau das Studium allgemeindidaktischer Planungsmodelle bedeutsam ist, sei nicht nachgewiesen. Im Beruf stehende, erfahrene Lehrpersonen planteten jedenfalls nicht extensiv und ließen sich von solchen Modellen kaum leiten, planteten und realisierten gleichwohl guten Unterricht. Bei ihrem Können sei anzusetzen, wenn man Planungskompetenz modelliere, operationalisiere und messe. Immerhin: „Mit der Modellierung, Operationalisierung und empirischen Erfassung von Lesekompetenz würde auch nicht im Kindergarten oder in der ersten Klasse angesetzt.“ (Rothland, 2021, S. 22)

Könnerschaft unterscheidbare Entität aufzufassen und als Element von Wissen 2 anzusetzen (vgl. näher Neuweg, 2000a, 2020d mit Blick auf das Ockham'sche Sparsamkeitsprinzip und im Anschluss an Ryle, 1949). Gegen die Darstellung in Abbildung 1 weist unter anderem die analytische Handlungstheorie darauf hin, dass es Ausdruck eines Kategorienfehlers ist, Kompetenz zu verdinglichen und das Handlungsvermögen einer Person gleichsam zu verdoppeln, indem man dieses als Mentales missversteht, das zum Handeln hinzukommt und ihm gleichsam vorausgeht oder es irgendwie notwendig begleitet.¹¹

Begeht man diesen Fehler, dann drohen erstens tautologisch wahre Sätze von der Art: „Prozedurales Wissen stellt [...] diejenige Wissensform dar, die besonders handlungsrelevant ist“ (Blömeke, Felbrich & Müller, 2008, S. 174). Es besteht zweitens die Gefahr, dass alles Können als Anwenden von – wenn es sein muss: unbewusstem – Wissen rekonstruiert wird. Dass dann im Expertenparadigma „Qualitäten des Lehrerhandelns als Ergebnis der Anwendung von Expertenwissen beschrieben werden“ (Bromme, 1997, S. 188), markiert aber eine empfindliche Begrenzung, denn: „Das Können des Lehrers (und anderer Experten) ist nicht allein durch das Konstrukt des Wissens zu beschreiben und zu erklären. [...] Das beobachtbare Handeln von Experten ist offensichtlich reicher als das Wissen (im kognitiven Sinne), das ihm zugrunde liegt“ (Bromme, 1992, S. 133, 138). Und drittens schließlich: Man wird dazu neigen, sich den Aufbau von Können vorrangig als Prozeduralisierung expliziten Wissens vorzustellen und die Rolle informellerer Erfahrungslernprozesse zu unterschätzen.

Wir setzen „implizites Wissen“ daher nicht als etwas Zusätzliches zum Können, sondern als Rekonstruktion des Könnens durch einen Beobachter an, der selbstverständlich auch der Akteur selbst sein kann. Im Können drückt sich ein aus Beobachterperspektive mehr oder weniger gut sprachlich rekonstruierbares „implizites Wissen“ aus, das teils durch Prozeduralisierung entstanden ist, teils direkt durch Erfahrungslernprozesse, und dem teils ein verbalisierbares Wissen 2 entspricht, teils nicht.

Unser Ausgangsproblem lässt sich nun wie folgt formulieren: Es existiert ein Fundus kodifizierten pädagogischen und didaktischen Wissens („Wissen 1“). Die Gesellschaft unterhält Bildungseinrichtungen, insbesondere Universitäten, die angehende Lehrerinnen und Lehrer mit diesem Wissen in Berührung bringen. Soweit dieses Wissen tatsächlich angeeignet wird, können Lehrpersonen es hersagen und, wenn sie möchten, zur Selbstinstruktion vor dem Unterricht, während des Unterrichts oder nach dem Unterricht nutzen („Wissen 2“). Außerdem unterrichten Lehrpersonen mehr oder weniger gut, sie unterscheiden sich in ihrem Können („Wissen 3“, Könnerschaft). Es interessiert, wie Wissen 1, 2 und 3 zusammenhängen – das Wissen, mit dem sie beschult wurden, das Wissen in ihrem Kopf und ihr Können. Dabei ist mit komplizierten Beziehungen zwischen Ausbildungswissen, persönlichem Wissen und praktischem Können zu rechnen.

11 Eine ausführlichere Problematisierung des Konzepts der handlungssteuernden Kognitionen erfolgt in einem Exkurs am Ende von Kapitel 5.

Die unvoreingenommene Prüfung der Hypothese, dass die Beschulung mit theoretischem Wissen für den Könnensaufbau bei Lehrerinnen und Lehrern bedeutsam ist, würde erleichtert, wenn Können sprachlich nicht zu Wissen gemacht, sondern von diesem gerade unterschieden würde, um festzustellen, ob und inwiefern das Zweitere für das Erstere tatsächlich Bedingung ist. Während man Wissen 1 (Ausbildungswissen) und *explizites* Wissen 2, das die Akteure formulieren können, problemlos als „Wissen“ bezeichnet werden kann, sollte man Können daher sprachlich anders adressieren.

Einige der in Frage kommenden Konzepte bieten sich nicht für eine durchgängige Verwendung an, weil sie mehr oder weniger starke Annahmen mit sich führen, die in den von uns zu analysierenden Denkfiguren geteilt oder eben nicht geteilt werden. Der Begriff der *Kompetenz* vermengt, wie bereits dargestellt, Wissen und Können, im Begriff des *prozeduralen Wissens* klingt mit der Prozeduralisierung eine Trainingsvorstellung an, die lediglich *einen* Weg vom Wissen zum Können zeichnet und der Begriff der *subjektiven Theorien* suggeriert Strukturähnlichkeit und Unterlegenheit gegenüber wissenschaftlichen Theorien.

Tenorth schlägt vor, statt von Wissen, ja auch statt von „implizitem Wissen“, von *professionellen Schemata* zu sprechen, „damit der Bruch mit der Wissensanalogie radikal wird“ (Tenorth, 2006, S. 589). Der Problemexplikation täte dies gut, denn: Während für „Schemata“ unsicher ist, ob sie methodologisch betrachtet wirklich Zusätzliches zum Können oder im Grunde Modellierungen eben dieses Könnens sind, verstärkt der Begriff des Wissens die Vorstellung eines Paarlaufes von „Wissen und Können“, legt zugleich eine Brücke zum Ausbildungswissen und entschärft das Theorie-Praxis-Problem semantisch, ohne es materiell in irgendeiner Weise aufzuklären. Will man die Grenzen der Versprachlichung betonen, bietet sich der Begriff des *impliziten Wissens* an, wenn man denn im Auge behält, dass „Wissen“ hier etwas durch und durch Performatives und nichts Strukturelles oder Mentales benennt. Schließlich kommt auch der Begriff des *Habitus* in Frage, der neuerdings im Lehrerbildungsdiskurs stärkere Beachtung findet (vgl. bspw. Kramer & Pallesen, 2019a, 2019b). Mit ihm würden das sozial – also etwa: mit dem Herkunftsmilieu, der Profession, der Organisation – Geteilte und die enge Verwobenheit mit der Gesamtpersönlichkeit stärker betont und er wäre durch die Verwendung geeigneter Attribute für nähere Kennzeichnungen im Grenzgebiet zwischen Norm und Hypothese offen, wenn also etwa davon gesprochen wird, dass ein „beruflicher“ Habitus erst dadurch zu einem „professionellen“ Habitus werde, dass zum „pädagogisch-praktischen Habitus“ ein „wissenschaftlich-reflexiver“ hinzutrete (vgl. etwa Kramer & Pallesen, 2019b, S. 91 f.; Kosinar, 2021, S. 101 f.).

Wir halten uns in diesem Buch meist an den ebenso unpräzisen wie klaren Begriff des „Könnens“ beziehungsweise der „Könnerschaft“.

3. Ausblick auf unser Vorhaben

3.1 Grundfragen bei der Bestimmung des Verhältnisses zwischen Wissen und Können

Wer sich zum Theorie-Praxis- bzw. Wissen-Können-Problem in der Lehrerbildung äußert, nimmt explizit oder implizit zu vier Grundfragen Stellung, auf die die in diesem Buch vorgestellten Denkfiguren unterschiedlich antworten:

- *Grundfrage 1:* Welche Art von *Wissen* steht hinter dem Lehrerhandeln bzw. welche wäre zu fordern? Handelt es sich um erziehungswissenschaftliche Technologien, tradierte Faustregeln und Standardtechniken (Denkfiguren „Technologie“ und „Anreicherung“), um theorieimprägnierte Deutungsmuster (Denkfigur „Brille“), um prozedural(isiert)es Wissen (Denkfigur „Training“), um erfahrungsbasiertes Fallwissen (Denkfiguren „Urteilskraft“ und „Anreicherung“), um teils unbewusste subjektive Theorien (Denkfiguren „Induktion“ und „Reflexion“)? Oder ist die Rede vom handlungssteuernden Wissen einem Kategorienfehler geschuldet, weil dieses Wissen als „implizites Wissen“ letztlich im Handeln selbst zu suchen und deshalb nur mit Vorbehalt überhaupt als „Wissen“ anzusprechen ist (Denkfiguren „Persönlichkeit“, „Erfahrung“ und „Interferenz“)?
- *Grundfrage 2:* Wie muss man sich das *Können* einer Lehrperson vorstellen bzw. welche Muster der Handlungsregulation dürfen als professionell gelten? In welchem Maße haben wir es beim Lehrerhandeln mit rationalem, planbasiertem Handeln zu tun und kann Können daher als Wissensapplikation aufgefasst werden (Denkfigur „Technologie“)? Muss es im Gegenteil eher als Konglomerat eingeschliffener Routinen und *skills* verstanden werden (Denkfigur „Training“)? Oder besteht es letztlich in kreativ-improvisierenden Antworten auf das, was die Situation jeweils fordert und was gedanklich nie restlos vorweggenommen werden kann (Denkfigur „Erfahrung“)?
- *Grundfrage 3:* Wie gestaltet sich der *Prozess des Lernens*, wenn es um eine dermaßen komplexe Fähigkeit wie das Unterrichten geht bzw. wie soll dieser Prozess didaktisiert werden? Dabei konkurrieren nicht nur unterschiedliche Interventionsmöglichkeiten – etwa die Beschulung mit Wissen (Denkfiguren „Technologie“, „Induktion“ und „Anreicherung“), die Einübung in bestimmte Denkstile (Denkfigur „Brille“), das Studium von Fällen (Denkfiguren „Urteilskraft“ und „Reflexion“), Lehrerverhaltenstrainings (Denkfigur „Training“), Meisterlehrekonzepte (Denkfigur „Erfahrung“), reflexive Praktika oder forschendes Lernen (Denkfigur „Reflexion“). Ein Blick auf die Rolle unverstellter Erfahrung im Funktionsfeld oder auf den Einfluss der Lehrerpersönlichkeit wirft außerdem die Frage nach den Grenzen der Didaktisierbarkeit der einschlägigen Lernprozesse auf (Denkfiguren „Persönlichkeit“ und „Erfahrung“).
- *Grundfrage 4:* Wie ist *Lehrerbildung* institutionell und makrodidaktisch zu gestalten? Vor allem: Welche Institutionen sollen zu welchem Zeitpunkt welche Auf-

gaben im Professionalisierungsprozess übernehmen? Wie viel „Theorie“ und wie viel „Praxis“ brauchen angehende Lehrkräfte? Wie klar sollen die Funktionen der ersten und der zweiten Phase voneinander geschieden werden (Denkfigur „Parallelisierung“ versus Denkfigur „Konsekution“)? Darf Universität sich auf Praxis einlassen oder muss sie das im Gegenteil sogar? Wenn ja, in welcher Weise? Wären einphasige Konzepte zweiphasigen vorzuziehen? Und: Welche Rolle kommt der Lehrerfortbildung zu?

Die im Schrifttum vorfindlichen Beiträge adressieren diese Grundfragen jeweils unterschiedlich intensiv und unterschiedlich umfassend. Viele Texte konzentrieren sich auf *einzelne Gestaltungselemente* von Lehrerbildung, zum Beispiel auf bildungswissenschaftliches Wissen, auf Lehrerverhaltenstrainings oder auf forschendes Lernen. Manchmal steht dabei eine der vier Grundfragen im Vordergrund, in der Regel werden aber Antworten auch auf eine oder mehrere der anderen Grundfragen nahegelegt oder sogar explizit formuliert. Auf diese Weise wird oft ein zusammenhängender Komplex von Einstellungen offengelegt – beispielsweise, wenn ein Autor oder eine Autorin sich für erziehungswissenschaftliche Technologien als Element von Lehrerbildung stark macht und en passant zu erkennen gibt, dass er oder sie Lehrerhandeln als rational-planbasiertes Handeln auffasst und für eine zweiphasige Lehrerbildung mit einer möglichst handlungsentlasteten ersten Phase eintritt. Ein anderer Typ von Beiträgen widmet sich direkt der vierten Grundfrage mit Vorschlägen zur Makrostrukturierung der Lehrerbildung und greift dabei letztlich auf einzelne Gestaltungselemente zurück, um diese in einer typischen Weise zu *konfigurieren*.¹²

12 Zeichner stellt beispielsweise in seiner Übersicht über die in den 1980er Jahren in den USA diskutierten Lehrerbildungsparadigmen vier Modelle vor (Zeichner, 1983). Dabei entspricht das *behavioristic paradigm* einer Kombination aus den in diesem Buch erörterten Denkfiguren „Technologie“ und „Training“, das *personalistic paradigm* einer Kombination aus „Persönlichkeit“ und „Reflexion“, das *traditional-craft paradigm* der in diesem Buch diskutierten „Erfahrung“ und das *inquiry-oriented paradigm* wiederum der „Reflexion“. Der Ansatz von Hofer ist als Kombination der Figuren „Technologie“, „Training“, „Induktion“ und „Reflexion“ rekonstruierbar (Hofer, 1986). In den Arbeiten von Oser erkennen wir die Idee der „Parallelisierung“ und die Elemente „Technologie“, „Urteilskraft“ und „Training“ (Oser, 1987, 1997, 2001). Wahls Auffassung folgt der Leitidee „Induktion“ und kombiniert sie mit den Figuren „Technologie“, „Parallelisierung“, „Reflexion“ und „Training“ (Wahl, 1991a, 1991b, 2002, 2013, 2020; vgl. auch die hervorragende Übersicht bei Gottein, 2016, S. 305). Kagan kombiniert die Figuren „Training“, „Induktion“, „Persönlichkeit“, „Erfahrung“, „Anreicherung“ und „Reflexion“ (Kagan, 1992).

3.2 Basale Verhältnisbestimmungen: Integration versus Differenz

Die im Laufe der Zeit vorgeschlagenen Figuren der Relationierung¹³ von Wissen und Können, die wir in diesem Buch entfalten werden (für interessante, aber weniger ausdifferenzierte Systematisierungsversuche vgl. z. B. Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992; Meseth & Proske, 2018; Rothland, 2020b; Zeichner, 1983), lassen sich zu zwei Gruppen bündeln: zu Integrationsmodellen einerseits und Differenzmodellen andererseits. Auch aktuell koexistieren die beiden Vorstellungen. Während der expertise- bzw. kompetenzorientierte Ansatz (Baumert & Kunter, 2006; König, 2021; Krauss & Bruckmaier, 2014) und Arbeiten in den Spuren des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (bspw. Wahl, 2001, 2002, 2020) dem Integrationstheorem verpflichtet sind, folgen der Persönlichkeitsansatz (Mayr, 2014; Mayr, Hanfstingl & Neuweg, 2020), der *Tacit Knowing View* (bspw. Neuweg, 2002a, 2020c, 2020d), der praxisepistemologische Ansatz (Schön, 1983) und der strukturtheoretische Ansatz (Helsper, 2014, 2016) dem Differenztheorem.

Integrationskonzepte werden durch die Vorstellung geeint, dass es möglich und sinnvoll ist, „Theorie“ und „Praxis“, Wissen und Können zur Deckung zu bringen. Relationierung erscheint hier als „Integration“, „Verknüpfung“ oder „Verzahnung“ von Theorie und Praxis. Konzepte, die dieser Denkfigur folgen, konzipieren die professionelle Lehrkraft als eine Person, die Wissen und Können gleichsam innerpsychisch legiert. Die Schlüsselbegriffe des Integrationstheorems lauten „Anwenden“ und „Begründen“: Leitbild ist die Lehrperson, die anwenden kann, was sie weiß, und begründen kann, was sie tut. Der Aufbau von Wissen, das nicht handlungsrelevant wird, und der Vollzug eines Könnens, dem kein Wissen korrespondiert, gelten in Integrationskonzepten als Betriebsunfälle einer Ausbildung, die am Anspruch der Integration von Theorie und Praxis, der Herstellung einer Kongruenz von Wissen und Können, gescheitert ist. Es kann keinen wünschenswerten Überhang von Wissen über Können geben, wäre dieser doch Ausdruck einer gerade zu vermeidende „Trägheit“ von Wissen. Zur anderen Seite hin erschiene ein Überhang von Können über Wissen als Ausdruck gedankenloser Routine mit der Gefahr der Tradierung überkommener, oft fragwürdiger und keineswegs *lege artis* ausgeübter Praxis.

Während in Integrationskonzepten bei aller Unterschiedlichkeit des Gewichtes und der Rolle, die sie der Erfahrung zuweisen, letztlich dem Wissen zentraler Stellenwert beim Aufbau des Könnens zukommt, nehmen in *Differenzkonzepten* Persönlichkeit oder – vor allem – Erfahrung diese Rolle ein. Demzufolge gründet Könnerschaft nicht

13 Häufig wird der Begriff der Relationierung (von Wissen und Können, Theorie und Praxis) für Verhältnisbestimmungen reserviert, die wir dem Differenztheorem zuordnen, die das Jeweilige also in Beziehung setzen, dabei beide „Welten“ aber gleichsam „unverfälscht“ erhalten und in ihrer jeweiligen Dignität anerkennen wollen (vgl. bspw. Schneider & Cramer, 2020). In diesem Buch wird der Begriff umfassender und im Wortsinne verwendet: Relationierung bedeutet In-ein-Verhältnis-setzen, worin auch immer dieses Verhältnis gesehen werden man. Entsprechend gelten uns auch Integrationsfiguren als Figuren der Relationierung.

in erster Linie auf propositionalem oder zumindest in Propositionen überführbarem Wissen, sondern auf einer ebenso komplexen wie funktionalen Verwobenheit von Persönlichkeit, normative Orientierungen, Erfahrungsbeständen und Routinen. Für die Diskussion des Verhältnisses zwischen „Theorie“ und „Praxis“ hat das entscheidende Folgen. Integrationskonzepten ist es um eine Lösung des als zentral akzeptierten Theorie-Praxis-Problems zu tun. Dagegen wird im Lichte von Differenzkonzepten die Rahmung des Verhältnisses zwischen Studium und Beruf, Begriff und Erfahrung, Wissen und Können als ein irgendwie aufzulösendes „Problem“ seinerseits zum diskussionswürdigen Problem. Differenzkonzepte postulieren eine kategoriale Verschiedenheit und Eigenlogik von Wissen einerseits und Können andererseits, die weder problematisch noch auflösbar ist. Ausgegangen wird gleichsam von zwei differenten Welten, der Welt des Wissens und Denkens einerseits, der Welt des Könnens andererseits, zwischen denen mehrfach gebrochene, unklare und durch Lehrerbildung nicht kontrollierbare Austauschbeziehungen stehen. Theoretisieren und Praktizieren bilden zwei Praxen mit je eigener Dignität, ohne notwendig aufeinander verwiesen zu sein oder gar voneinander abgeleitet werden zu können.

3.3 Die zwölf Relationierungsfiguren im Überblick

Wir gehen bei der Grundgliederung des Buches von den eben dargestellten grundsätzlich verschiedenen Bestimmungen des Verhältnisses zwischen Wissen und Können aus. Teil I widmet sich der Leitvorstellung einer Integration von Wissen und Können, Teil II der Leitvorstellung einer prinzipiell unaufhebbaren Differenz zwischen Wissen und Können. Innerhalb jedes Teiles ordnen wir einzelne lehrerbildungsdidaktische Denkfiguren zu. Tabelle 2 gibt einen Überblick.¹⁴

Die in *Integrationsansätzen* angestrebte Kongruenz von Wissen und Können lässt sich idealtypisch auf drei Wegen erreichen. Erstens dadurch, dass man zunächst Wissen 1 erwirbt, das man dann anzuwenden lernt (Wissen vermitteln und mobilisieren; „Theorie“ vor „Praxis“); zweitens dadurch, dass zuvor in der Praxis erworbenes Können und implizites Wissen bewusst gemacht und mit explizitem Ausbildungswissen konfrontiert wird (Vorwissen berücksichtigen; „Praxis“ vor „Theorie“); und drittens

14 Didaktisierende, verständnisdienliche Visualisierungen der Grundideen der einzelnen Figuren finden sich bei Nausner (2010). Dieser unterimmt auch einen Versuch der Operationalisierung der Figuren zur Messung der Auffassungen von Studierenden und Lehrpersonen und legt dazu Ergebnisse vor (Nausner, 2010, 2012). Danach gleichen sich Studierende und Lehrpersonen mit unterschiedlichem Ausbildungshintergrund (Universität oder Pädagogische Hochschule) in ihren Urteilen über die Bedeutsamkeit der mit den Denkfiguren vorgezeichneten Lernwege für den Kompetenzerwerb. Es dominiert die Figur „Reflexion“ vor den Figuren „Persönlichkeit“ und „Parallelisierung“. Die ausgeprägt wissensorientierten Figuren „Technologie“, „Brille“ und „Prozeduralisierung“, die Wissen als Fundament des Könnens ansetzen, belegen die hinteren Plätze. Die verbreitete Einschätzung, Studierende hingen schlichten Transfervorstellungen an, bestätigt sich in dieser Untersuchung also nicht.