

Caroline Villiger, Ulrich Trautwein (Hrsg.)

Zwischen Theorie und Praxis

Ansprüche und Möglichkeiten
in der Lehrer(innen)bildung

WAXMANN

Caroline Villiger, Ulrich Trautwein (Hrsg.)

Zwischen Theorie und Praxis

Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung

Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli



Waxmann 2015
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.d-nb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3069-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-8069-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2015

www.waxmann.com

order@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort.....	7
--------------	---

Einleitung

Caroline Villiger

Lehrer(innen)bildung zwischen Theorie und Praxis: Erörterungen zu einer ungelösten Problematik	9
---	---

Herausforderungen und Ansprüche in der Lehrer(innen)bildung

Peter Tremp

Von Hochschullehrern, akademischer Lehre und Lehrerbildnerinnen: Über einige Erwartungen und Zumutungen	19
--	----

Sibylle Rahm

„Wie lerne ich mein Handwerkszeug?“ Kritische Anfragen an die Lehrer(innen)bildung	35
---	----

Beat Bertschy

Sehen, worauf es ankommt, und es tun oder: wie Theorie und Praxis bei Girard (1765–1850) gleichberechtigt einhergehen	49
---	----

Unterrichtsbesprechung/Praxisgespräch – Orte mit Brückenfunktion

Karl-Heinz Arnold

Die Nachbesprechung von Unterrichtsversuchen als Lerngelegenheit: Zur Verknüpfung von theoriebasierten Aspekten und Praktikerempfehlungen.....	71
---	----

Jean-Luc Patry und Ingrid Roither

Zwischen Theorie und Praxis – Gelungene Unterrichtsbesprechungen aus Sicht von Praxislehrpersonen: Prinzipien und ein prototypisches Beispiel	91
--	----

Maria Spychiger

Theorie-Praxis-Bezug im Mentoring. Beispiele und pädagogische Interaktionen in Praxisgesprächen	109
--	-----

Christian Wandeler und Frederick Nelson

Eine Landkarte zur reflexiven Praxis für Mentoren und Mentees.....	131
--	-----

Konkrete Beispiele von Theorie-Praxis-Verbindungen in der Lehrer(innen)bildung

Rico Cathomas

Das Projekt „Schritte in die Mehrsprachigkeit“:

Ein (geglückter) Versuch, die theoretischen Grundlagen einer integrierenden
Mehrsprachendidaktik aus der Praxis und für die Praxis zu entwickeln 147

Fritz Oser

Das Stop-and-change-Modell moralerzieherischer Wirksamkeit

oder: Man kann moralisch nicht nicht handeln..... 169

Sandra Moroni und Hanna Dumont

Empirische Erkenntnisse über elterliche Hausaufgabenhilfe –

nutzbar für die Beratung von Eltern durch Lehrkräfte?..... 183

Franz Baeriswyl und Christian Wandeler

Gibt es systembedingte Anpassungen der Notengebung bei einer

Veränderung eines Übertrittsverfahrens in die Sekundarstufe I?..... 195

Kurt Reusser, Rita Stebler und Debbie Mandel

Heterogene Lerngruppen unterrichten – maßgeschneiderte Angebote

für kompetenzorientiertes Lernen 223

Autorinnen und Autoren..... 243

Vorwort

Die Theorie-Praxis-Vermittlung in der Lehrer(innen)bildung ist ein zentrales Anliegen von Alois Niggli. Dies zeigt sich nicht nur anhand seines von ihm definierten Forschungsschwerpunkts „Transfer Wissenschaft-Praxis“ als Leiter der deutschsprachigen Forschungsstelle an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/CH (2004–2015). Diese Zielsetzung ist als roter Faden in seiner gesamten Lehr- und Forschungstätigkeit (auch an der Universität Freiburg/CH als Leiter der Sekundarlehrausbildung I in den Jahren 1993–2004) erkennbar. Sein Lebenswerk zeugt vom Anliegen, Wissenschaft niemals losgelöst von der Praxis, sondern immer im Dienst der Praxis zu sehen und zu betreiben.

Seine von ihm über die Jahrzehnte bearbeiteten Forschungsthemen waren dann auch immer praxisorientiert bzw. aus der (Schul-)Praxis herausgegriffen: Erweiterte Lehr- und Lernformen (z.B. Rallye in Mathematik), Hausaufgaben, Interventionsforschung zur Optimierung von Unterricht (in den Kernkompetenzen Lesen und Mathematik), Differenzierung im Unterricht, Mentoring in der Lehrer(innen)bildung. Kennzeichen für das Gelingen seiner Arbeit ist die erfolgreich eingelöste Nutzenorientierung. Zahlreiche Publikationen, Schriften und Ergebnisberichte für Praxisverantwortliche und Lehrpersonen, aber auch Materialien für die Praxis zeugen davon, dass der Nutzen der Forschungsergebnisse für die Praxis ein ständiger Bezugspunkt seiner Arbeiten ist. Gleichzeitig hat Alois Niggli immer betont, dass gerade an die praxisrelevanten Forschungsarbeiten höchste Qualitätsansprüche gestellt werden müssten, ein Anspruch, den er auch selbst einlöste: Ergebnisse seiner Studien wurden in den angesehensten nationalen und internationalen Zeitschriften des Fachs publiziert. Alois Nigglis Arbeiten stehen in unseren Augen daher exemplarisch für eine systematisch angestrebte und bemerkenswert gut gelungene In-Bezugsetzung von Theorie und Praxis.

Die Festschrift ist eine Danksagung aller Autorinnen und Autoren für all die Jahre der anregenden Zusammenarbeit. Um die Theorie-Praxis-Thematik drehen sich viele unserer Diskussionen, die wir mit Alois Niggli geführt haben. Dieser Band soll nun eine Sammlung von Einzelbeiträgen zusammenfügen, die durch ihren jeweils individuellen Charakter die Vielzahl von möglichen Herangehensweisen zum Thema abbilden. Gemeinsam ist ihnen die mit Alois Niggli geteilte Absicht, Theorie und Praxis nie unabhängig voneinander zu denken und damit die Lehrer(innen)bildung wissenschaftsbasiert und realitätsnah zugleich zu gestalten.

Die Herausgeberin, der Herausgeber,
Freiburg/CH und Tübingen/D, im März 2015

Caroline Villiger
Ulrich Trautwein

Caroline Villiger¹

Lehrer(innen)bildung zwischen Theorie und Praxis: Erörterungen zu einer ungelösten Problematik

1. Die Aktualität eines jahrhundertealten Themas

Bei berufspraktisch ausgerichteten Studiengängen ist das Theorie-Praxis-Problem² ein Dauerbrenner, in der Lehrer(innen)bildung³ ist es so alt wie diese selbst. Erstaunlich ist es nicht, dass dieses Thema unerschöpflich beschäftigt. Die Verbindung von Theorie und Praxis stellt eine konstante Herausforderung dar, die sich aufgrund der zweiseitig strukturierten Ausbildung im Hinblick auf ein konkretes Berufsfeld, nämlich das Unterrichten, ergibt: Sowohl theoretische Wissensinhalte (fachbezogene, fachdidaktische, allgemein erziehungswissenschaftliche) als auch Unterrichtserfahrungen im Rahmen berufspraktischer Studien (Praktika) stehen sich gegenüber. Während die Theorie generalisierte Annahmen über die Realität abbildet, ist die Erziehungs- und Unterrichtspraxis aufgrund ihrer Situativität und der Unberechenbarkeit von Handlungsweisen der Beteiligten um ein Vielfaches komplexer (vgl. Niggli, 2005). Dies trägt mit dazu bei, dass die beiden Begriffe in der Regel in ein antagonistisches Verhältnis gesetzt werden. Dennoch wird deutlich, dass die Lehrerbildung nicht anders kann als sich mit dieser Problematik zu beschäftigen und seit Beginn ihrer Existenz zahlreiche Bemühungen der Vermittlung hervorgerufen hat.

Das Theorie-Praxis-Problem ist wiederholt dann offenbar geworden, wenn in der Lehrerbildung Akademisierungsschritte eingeleitet wurden. Aufgrund der langen Tradition der Gymnasiallehrerbildung an der Universität ist die Problematik vorerst dort aufgetreten. Die dazugehörige Diskussion lässt sich bis ins 18. Jahrhundert zurückverfolgen, wobei insbesondere Ernst C. Trapp zu erwähnen ist, der sich damals als Professor an der Universität Halle um ein integratives, Theorie und Praxis verbindendes Ausbildungskonzept bemüht hatte (Trapp, 1779/1977). Mit seiner Absicht, einen Lehrstuhl für empirische Pädagogik einzurichten, stieß er jedoch auf Widerstände. Sein Konzept der Verbindung von erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Studien für angehende Lehrkräfte musste zwischenzeitlich einem schwerpunktmäßig fachwissenschaftlichen Modell weichen. Erst viel später wurde das berufspraktische Studium wieder Teil der Ausbildung, jedoch anschließend

1 An dieser Stelle bedanke ich mich bei Tina Hascher und Ulrich Trautwein für ihre wertvollen Anregungen zu einer früheren Fassung des Textes.

2 Was hier verkürzt als Theorie-Praxis-Problematik beschrieben wird, kann auch mit anderen Begriffspaaren (z.B. Wissenschaft-Praxis, Wissen-Können, etc.) dargestellt werden, mit jeweils leicht anderer Optik. Letzten Endes geht es aber um dasselbe.

3 Fortan wird für eine bessere Lesbarkeit der Begriff Lehrerbildung verwendet. Der Begriff schließt selbstverständlich die Ausbildung von Lehrerinnen mit ein.

an die fachwissenschaftliche Ausbildung (ähnlich wie Referendariat; vgl. Sandfuchs, 2004). Mit der Akademisierung der Volksschullehrerbildung (in Deutschland bereits Mitte des 20. Jahrhunderts, in der Schweiz und in Österreich hingegen erst vor etwas mehr als einem Jahrzehnt) und der damit einhergehenden stärkeren Wissenschaftsorientierung stellt sich die Problematik in vergleichbarer Weise auch für Ausbildungsgänge angehender Grundschullehrkräfte. Die geforderte „anspruchsvolle Wissenschaftlichkeit als Basis für alle Lehrämter“ (Terhart, 2001, S. 233) wirft nunmehr die folgenden Fragen auf: (Wie) können oder sollen Lehrkräfte mittels einer akademischen Ausbildung auf das Berufsfeld vorbereitet werden? Was verstehen wir unter einer in dieser Hinsicht gelungenen Ausbildung? In der Literatur herrscht mehrheitlich Konsens darüber, was Lehrkräfte in ihrer Ausbildung erwerben sollen, wenn auch die verwendeten Begriffe leicht unterschiedlich definiert werden: Professionswissen (Neuweg, 2011a), Professionskompetenz (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, 2002; Bromme, 1992; Oser & Oelkers, 2001), die Aneignung „professioneller Schemata“ (Muster der Orientierung des Handelns, vgl. Tenorth, 2006), was sich zum Beispiel in der Fähigkeit zeigt, Lernsequenzen ergebnisbezogen zu organisieren – kurz: die Lehrperson soll unterrichten *können*. Doch wie kommen die Bildungseinrichtungen dahin, ohne dem klaffenden Graben zwischen Wissenschaft und Praxis zum Opfer zu fallen? Die Aktualität des Themas ist insbesondere in der Schweiz angesichts der jüngsten Akademisierungswelle innerhalb der Grundschullehrerausbildung mehr denn je gegeben.

2. Modelle zum Umgang mit der Theorie-Praxis-Problematik: eine Orientierungshilfe?

In Bezug auf die Theorie-Praxis-Problematik sind zahlreiche Wahrnehmungsmuster denkbar, die ihrerseits den Umgang mit Brüchen zwischen Theorie und Praxis beeinflussen. In der Literatur wird vorerst zwischen integrativen Modellen und Differenzmodellen unterschieden (vgl. Neuweg, 2011a). Anhänger der *Integrationsthese* konzipieren Professionalität als Kongruenz von Wissen und Können. In dieser Wahrnehmung tut der Lehrer, was er weiß, und er kann sein Tun auch begründen. Vereinfacht gesagt bedeutet dies für die Lehrerbildung, Wissen so aufzubereiten, dass es sich im Handeln als Können niederschlägt. Vertreter der *Differenzthese* hingegen postulieren grundsätzliche kategoriale Unterschiede und folglich eine jeweilige Eigenlogik von Theorie und Praxis. Die Leitidee ist hier, dass das Können von vielem mehr als nur Wissensbeständen abhängig ist (z.B. Erfahrung, Persönlichkeit als weitere wichtige Faktoren). Daraus resultieren unterschiedliche Aufgaben für die Wissenschaft und die Praxis: Die Wissenschaft ermöglicht eine Kultur der Distanz mittels Wissensvermittlung und Reflexion, während die Praxis einen Ort der Einlassung und Anwendung impliziten Wissens bietet. Auftrag der Lehrerbildung ist es, das Unterscheiden von Theorie und Praxis zu pflegen (vgl. Neuweg, 2011b).

Die Einteilung in Integrations- und Differenzmodelle ist selbstverständlich vereinfachend. Verschiedene weiterführende Systematisierungsversuche, die für die beiden Modelltypen stehende Ansätze nennen, sind beispielsweise von Stadelmann (2004), Hedtke (2007) und Neuweg (2011a) unternommen worden. Es mag aber aufgrund der obigen Darstellung deutlich werden, dass die genannten Wahrnehmungsmuster vermutlich von den theoretischen Inhalten abhängen, an denen man sich orientiert. In der Tat gibt es unterschiedliche Abstraktionsgrade von Theorie, die eine Verbindung zur Praxis mehr oder weniger direkt ermöglichen (vgl. Niggli, 2013, S. 33ff.). Zumindest haben diese Modelle keinen handlungsleitenden Charakter, sondern sind eher beschreibender Natur und dienen der Systematisierung.

In einem weiteren Schritt soll die Theorie-Praxis-Problematik deshalb induktiv ergründet werden, indem sie aus der Sicht der Lehrerbildung anhand konkreter Fragestellungen aufgerollt wird.

3. Verortung der Theorie-Praxis-Problematik in der Lehrerbildung

Aus der Sicht der Lehrerbildung gibt es nicht das *eine* Theorie-Praxis-Problem. Vielmehr offenbart es sich an ganz unterschiedlichen Stellen. In der Folge wird deshalb versucht, diese Orte, die Raum für die genannte Problematik bieten, zu systematisieren. Grundsätzlich wird unterschieden zwischen der institutionellen Ebene und der Ebene der Ausbildung. Auf institutioneller Ebene stellen sich Fragen des Theorie-Praxis-Bezugs hinsichtlich der Ausbildungsstruktur und Gewichtung einzelner Ausbildungsinhalte. Diese Ebene schließt ebenfalls die Überprüfung der gesetzten Standards ein. Auf der Ausbildungsebene hingegen lassen sich Orte mit ausgeprägtem Brückencharakter (sog. Bindeglieder) finden. Es handelt sich um Orte innerhalb der Ausbildung, die in vorteilhafter Weise Theorie-Praxis-Bezüge oder zumindest Erklärungsversuche zu Bezügen zulassen. Mehrheitlich in Form von Fragen werden die unterschiedlichen Problemstellungen im Folgenden ausdifferenziert und punktuelle Hinweise auf bereits vorhandene wissenschaftliche Untersuchungen gemacht.

3.1 Institutionelle Rahmenbedingungen für Theorie-Praxis-Bezüge

Organisationsstruktur der Lehrerbildung: Hier stellen sich Fragen zur Planung theoretischer und praktischer Ausbildungsinhalte im Rahmen des Curriculums. Geschehen diese phasenweise (z.B. erst Theorie dann Praxis, vgl. Referendariat in Deutschland) oder werden Theorie und Praxis im Laufe der Ausbildungszeit miteinander verschränkt? Unschwer zu erkennen ist, dass eine Phaseneinteilung innerhalb der Ausbildung (z.B. erst Theorie dann Praxis) die Verbindung beider eher

verunmöglicht. Die Entwicklung in Richtung Modularisierung der Ausbildungsinhalte (auch Fragmentierung genannt, vgl. Blömeke, 2002; Terhart, 2004) kann für Theorie-Praxis-Bezüge ebenfalls ungünstig sein.

Institutionelle Vorgaben für eine Verbindung von Theorie und Praxis in der Lehre: Wie werden Theorie und Praxis in der Ausbildung idealerweise aufeinander bezogen? Gibt es institutionseigene Konzepte (vgl. empirische Untersuchungen zu Theorie-Praxis-Verbindungen in der Ausbildung: Moser & Hascher, 2000; Niedermann & Luder, 2002)? Gibt es in dieser Hinsicht Qualitätskriterien für die Lehre? Werden Überlegungen angeführt, in welchen Ausbildungsmodulen oder Kursen derartige Verbindungen besonders sinnvoll sind?

Stellenwert und Funktion von Praxisphasen: Wie werden einzelne Teile der Lehrerbildung von wem (Vertreter der Wissenschaft/Praxis, Studierende) gewertet (in Bezug auf Nutzenerwartungen bei Studierenden vgl. Hascher, 2006; Stadelmann, 2004)? Sind die Praxisschulen auf Austausch angelegte, geschätzte Partner oder sind sie lediglich für die Bereitstellung von Praktikumsplätzen zuständig? Welche Erwartungen werden an Praxisphasen gestellt im Hinblick auf Theorie-Praxis-Ausinandersetzungen? Sollen vermittelnde Verbindungen geschaffen oder Differenzen aufgedeckt werden (Blömeke, 2002)? Welche Lerneffekte sind von Praxisphasen zu erwarten (vgl. Arnold, Gröschner & Hascher, 2014; Müller, 2010)? Wie werden Praktika von der Ausbildungsinstitution begleitet/evaluiert? Wie intensiv wird auf praktische Erfahrungen im Rahmen von Mentoring/Coaching-Gefäßen eingegangen?

Qualitätssicherung bzgl. der Ausbildung: Ein weiterer Aspekt stellt die Überprüfung der Ausbildungsqualität im Hinblick auf die (gelungene) Verbindung von Theorie und Praxis dar: Verfügen die Lehramtsstudierenden am Schluss ihrer Ausbildung über die angestrebte Professionskompetenz (vgl. Oser & Oelkers, 2001)? Führt Lehre mit expliziten Praxisbezügen generell zu gutem Unterricht und dieser wiederum zum Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler? Aufgrund der äußerst komplexen Beziehungs- und Wirkungsgefüge liegen zu derartigen Fragestellungen noch keine Daten vor (vgl. Brouwer, 2010; Neuweg, 2011a). Es wäre aber wünschenswert, solche Unterfragen empirisch anzugehen.

3.2 Bindeglieder des Theorie-Praxis-Verhältnisses innerhalb der Ausbildung

In jedem Lehramtsstudiengang sind Orte bzw. Gefäße vorgesehen, die als besonders vorteilhaft für die Verbindung von Theorie und Praxis gelten. Die Frage, ob an diesen Orten beispielsweise mittels vorgegebener Handlungsschemata auch Lernprozesse initiiert werden, ist eine andere. Insofern kann unterschieden werden zwischen *beschreibenden Konzepten*, die gewisse Merkmale und Fähigkeiten im Hinblick auf eine erfolgversprechende Integration von Theorie und Praxis beschreiben,

und *Reflexions- bzw. Handlungskonzepten*, die bestimmte Vorgaben machen über Settings, in denen Verbindungen (meist ko-konstruktiv) hergestellt werden können.

Beschreibende Konzepte: Herbart (1802) beschreibt den *pädagogischen Takt* als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis. Er versteht darunter die Fähigkeit in einer bestimmten Situation adaptiv zu handeln. Da diese Fähigkeit auf Intuition basiert, ist sie nicht lernbar. Girard (1844/1911) bezeichnet dieselbe Fähigkeit in Anlehnung an Herbart als *mütterlichen Takt*, weil er den Müttern ein intuitiv erlerntes pädagogisches Geschick zuschreibt, welches ebenfalls für Lehrkräfte wünschenswert wäre. Daran anzuknüpfen ist eine weitere, wiederkehrend geäußerte These, die vermutet, dass gewisse Persönlichkeitsmerkmale für die erfolgreiche Überbrückung von Bruchstellen zwischen Theorie und Praxis verantwortlich sein könnten (Mayr & Neuweg, 2006). Diese Konzepte orientieren sich übrigens ausschließlich am Differenzmodell.

Reflexions- und Handlungskonzepte: Mit seinem Ansatz des *reflective practitioner* hat Schön (1983) im Anschluss an Dewey (1933) den Grundstein für die reflexive Praxis innerhalb der Lehrerbildung erneut gelegt. Reflexion gilt als ein privilegierter „Ort“, um Lernfortschritte zu initiieren, indem im Rahmen von Unterrichtsbesprechungen Verbindungen zwischen Theorie und Praxis hergestellt werden. Im Fokus stehen dabei Unterrichtssequenzen, die entweder im Praktikum erlebt oder beispielsweise mittels Videoaufzeichnungen von fremden Personen (bzw. Kommilitonen) analysiert werden. Generell stellen sich in Bezug auf derartige Unterrichtsbesprechungen folgende Leitfragen: Wie sind solche Settings gestaltet bzw. strukturiert⁴? Welche Materialien werden einbezogen (Tonaufnahme, Video, Unterrichtsmaterialien, Schülerarbeiten, Lerntagebücher; zu Letzterem vgl. Hascher & Kittinger, 2014)? Welche Personen sind involviert (Vertreter von Wissenschaft und Praxis)? Mit welcher Berechtigung (Frage der Kompetenzen)? Wer erhält welche Rollenzuweisung (Mentor bzw. Coach, Praxis-Lehrperson, Studierende)? Welches sind Qualitätskriterien einer Unterrichtsbesprechung? Wie können Lerneffekte konsolidiert werden? Welche Lerneffekte sind in Bezug auf die Handlungskompetenz in der Praxis zu erwarten (empirische Untersuchungen dazu: Moroni, Gut, Niggli & Bertschy, 2014; Staub & Kreis, 2013)?

Diese Auflistung von möglichen Orten, an denen sich die Theorie-Praxis-Problematik offenbart, erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es geht vielmehr darum aufzuzeigen, wie facettenreich sich die Problematik im konkreten „Feld“ der Lehrerbildung darstellt. Die Vielzahl von Fragen weist darauf hin, dass die Thematik längst nicht erschöpft ist, im Gegenteil: Der Forschungs- und Klärungsbedarf ist größer denn je. Der Fokus von künftigen Arbeiten sollte insbesondere auf der Ausarbeitung von Konzepten zur besseren Verbindung von Theorie und Praxis an möglichst

4 Es existiert hierzu eine Vielzahl von Konzepten, beispielsweise kooperative Beratung (Mutzeck, 2002), fachspezifisch-pädagogisches Coaching (West & Staub, 2003), Mentoring-Modelle wie z.B. das 3-Ebenen-Mentoring (Niggli, 2005), reflexives Praktikum durch Empowerment (Arnold et al., 2011), etc.

konkreten Stellen der Lehrerbildung liegen (siehe Liste oben). Dabei könnte die Zusammenarbeit von Theorie und Praxis eine Schlüsselrolle spielen.

4. Plädoyer für eine verbesserte Zusammenarbeit von Theorie- und Praxisvertretern

Das vorherige Kapitel hat gezeigt, dass sich die Frage des Theorie-Praxis-Bezugs in vielfältiger Weise stellt. An mancher Stelle wird deutlich, dass bereits viele Lösungsansätze und erprobte Konzepte vorhanden sind (z.B. Coaching und Mentoring in der Lehrerbildung). Viele Fragen bleiben aber zu klären. Dies ist in erster Linie eine Einladung an die Wissenschaft. Jedoch wäre es wünschenswert, dass die Praxis nicht außen vor bleibt, wenn es um die Erarbeitung und Überprüfung von Konzepten zur Verbindung von Theorie und Praxis geht (dies müssen übrigens nicht zwingend integrative Ansätze sein). Generell ist vermutlich eine verbesserte Zusammenarbeit zwischen Wissenschafts- und Praxisvertretern entscheidend für den Umgang mit der Theorie-Praxis-Problematik. Ausgehend von einem Partnerschaftsmodell, das auf detaillierten Vereinbarungen zwischen Praxis und Schule fußt (vgl. Moroni et al., 2014, S. 26), lassen sich hierzu mehrere Ideen zusammentragen. Zeichner (2010) hat den Begriff „third space“ auf die Lehrerbildung angewendet und meint damit mehr als nur einen Ort der Begegnung für Wissenschafts- und Praxisvertreter. Vielmehr spricht er von einem Ort der Integration mehrerer, teilweise sogar konkurrierender Perspektiven, im Wissen um die Vielfalt von Ansichten, die selbst innerhalb der Praxis- oder Wissenschaftsgemeinschaft herrschen (ebd., S. 92). Diese hybriden Orte, wie Zeichner sie ebenfalls nennt, könnten auch dienlich sein, um ein gemeinsames Bewusstsein der Theorie-Praxis-Problematik zu schaffen. Personen (Mentoren, Coachs, Praxislehrkräfte, etc.), die in die Begleitung schulpraktischer Studien involviert sind, benötigen Orte, wo sie gemeinsam die (Un-)Möglichkeit von Theorie-Praxis-Verbindungen thematisieren können. Weiter schlägt Zeichner (2010) vor, dass Hochschuldozierende und Praxislehrkräfte ihre Expertisen gleichberechtigt in die Hochschullehre einfließen lassen, indem sie beispielsweise beide in Kursen anwesend sind. Hier könnten mögliche Bezüge zwischen Theorie und Praxis auf den Prüfstand gestellt werden und Konzepte für praxisorientierte Hochschullehre entstehen.

Hascher (2011) weist darauf hin, dass die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Schulen professionalisiert werden muss (ebd., S. 14). Dazu gehört neben all den Fragen, die in Bezug auf die inhaltliche und strukturelle Organisation der Lehrerbildung geklärt werden müssen, auch die Frage nach der Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Hochschuldozierenden und Praxislehrkräften. Ein gemeinsames Interesse an der Zusammenarbeit und die Überzeugung, von der gegenseitigen Anregung profitieren zu können, ist vermutlich eine Grundbedingung für das Gelingen derartiger Kooperationen. Gemeinsame Ziele, beispielsweise die Unterrichtsentwicklung, die Reflexion über eine Professionsethik oder die Optimierung

der Lehrerbildung als solche, könnten ebenfalls erfolgversprechend sein. Generell bedingt dies, dass Hochschuldozierende und Praxislehrkräfte bereit sind, sich auf die jeweils andere „Realität“ einzulassen bzw. die eigene Realität und Erfahrungen durch fremde Elemente in Frage zu stellen. Gemäß dem Partnerschaftsmodell sind die Wissenschaftsvertreter der Praxis in keinerlei Weise vorgeschaltet, sondern anerkennen die Praxisvertreter als gleichwertige Partner (vgl. Zeichner, 2010). Der Ausdruck von Foucault (1973), dass die Wissenschaft „Diener der Wahrheit“ sei, ist an dieser Stelle sehr treffend (Foucault, 1973, S. 124ff. in Blömeke, 2002). Theorien dürfen nicht als letztgültig an die Praxis herangetragen, sondern müssen an ihr immer aufs Neue geprüft werden. Die situative Komplexität von Unterricht und Anforderungen im Schulalltag dürfen dabei nicht unterschätzt werden. Theorien bzw. generalisierte Erkenntnisse sind dagegen bruchstückhaft und können lediglich vorläufig und für einen Ausschnitt der Realität Gültigkeit beanspruchen⁵. Es wäre eine Illusion zu denken, dass die Wissenschaft klare Antworten auf Fragen der Unterrichtspraxis geschweige denn Rezepte zu bieten hat. Dies bedeutet, dass auf der Praxisseite die Erwartungen an die Wissenschaft herabgesetzt werden müssen. Die Wissenschaft kann nicht zum Handeln anleiten, sie kann lediglich bestimmte Vorgehensweisen inspirieren (Niggli, 2005). So oder so müssen wissenschaftliche (auch empirische) Erkenntnisse für die Praxis nutzbar gemacht und Bezüge in die konkrete Erfahrungswelt hinein geschaffen werden. Niggli (2013) hat dies am Beispiel der Binnendifferenzierung im Unterricht (aber auch an anderen Stellen) in besonders exemplarischer Weise dargestellt. Er bezeichnet seine wissenschaftsbasierten Unterrichtskonzepte als Entwurfsmuster, ohne den Anspruch auf durchgängige Gültigkeit zu erheben. Seine Arbeitsweise zeugt zudem von einer engen Zusammenarbeit mit der Praxis und ihren Akteuren.

Liegt die eigentliche Herausforderung des Theorie-Praxis-Bezugs womöglich in der Zusammenarbeit zwischen Hochschuldozierenden und Praxislehrkräften? Wenn die Lehrerbildung es schafft, die genannten Fragen des Theorie-Praxis-Bezugs in Zusammenarbeit mit Praxispartnern anzugehen, dann ist zwar die Problematik noch nicht gelöst, aber die Lehrerbildung ist immerhin ein gutes Stück weitergekommen.

Literatur

- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.

5 „Das beobachtbare Handeln von Experten ist offensichtlich reicher als das Wissen (im kognitiven Sinne), das ihm zugrunde liegt“ (Bromme, 1992 in Neuweg, 2011a, S. 467).

- Blömeke, S. (2002). *Universität und Lehrerausbildung*. Bad Heilbronn/Obb.: Klinkhardt.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Brouwer, C. N. (2010). Determining long term effects of teacher education. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 503–510). Oxford: Elsevier.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston/London: Heath.
- Girard, G. (1844/1911). *Der regelmäßige Unterricht in der Muttersprache*, nach der zweiten Ausgabe übersetzt von Dr. Bernhard Schulz. Paderborn: Schöningh.
- Hascher, T. (2006). Veränderung im Praktikum – Veränderung durch das Praktikum: Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von Sekundarlehrer/innen. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 51, 130–149.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11 (3), 8–16.
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 221–236). Münster: Waxmann.
- Herbart, J. F. (1802/1982). Die ersten Vorlesungen über Pädagogik (1802). In Johann Friedrich Herbart, *Kleinere pädagogische Schriften*, hrsg. v. W. Asmus, Bd. 1. Stuttgart.
- Mayr, J. & Neuweg, G.H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183–206). Münster: LIT.
- Moroni, S., Gut, R., Niggli, A. & Bertschy, B. (2014). Verbindung von Theorie und Praxis bei der Begleitung von Praxisphasen in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7 (1), 5–27.
- Moser, P. & Hascher, T. (2000). *Lernen im Praktikum. Projektbericht*. Ms. Bern: Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik der Universität Bern.
- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mutzeck, W. (2002). *Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag*. Weinheim: Beltz.
- Neuweg, G. H. (2011a). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451–477). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2011b). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 43, 33–45.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Niggli, A. (2013). *Didaktische Inszenierung binnendifferenzierter Lernumgebungen. Theorie – Empirie – Konzepte – Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niedermann, A. & Luder, R. (2002). Zur Bedeutung der unterrichtspraktischen Ausbildung für angehende schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Ergeb-

- nisse einer empirischen Untersuchung bei Praktikumslehrpersonen und Studierenden. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 71 (2), 185–202.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur, Zürich: Rüegger.
- Sandfuchs, U. (2004). Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 14–37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic books.
- 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. Online am 01.05.2015: <http://edudoc.ch/record/3399/files/zu05037.pdf>
- Staub, F. C. & Kreis, A. (2013). Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 13 (2), 8–13.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 580–597.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wild (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 37–59). Bad Heilbrunn & Braunschweig: Klinkhardt & Westermann.
- Trapp, E. C. (1779/1977). *Versuch einer Pädagogik. Mit Trapps hallischer Antrittsvorlesung: Von der Nothwendigkeit, Erziehung und Unterrichten als eine eigne Kunst zu studieren*. [Ausg.] besorgt von U. Herrmann. Paderborn: Schöningh.
- West, L. & Staub, F. C. (2003). *Content-Focused CoachingSM: Transforming mathematics lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus based courses and field experiences in College- and University-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1–2), 89–99.

Peter Tremp

Von Hochschullehrern, akademischer Lehre und Lehrerbildnerinnen: Über einige Erwartungen und Zumutungen

Zusammenfassung

Mit der Einrichtung von Pädagogischen Hochschulen hat sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz auf Hochschulstufe etabliert: Die Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner sind damit zu Hochschullehrern geworden. Dabei kommen verschiedene Traditionslinien und Referenzsysteme zusammen, die in ihrer ungeklärten Kombination an überfordernde Tugendkataloge erinnern. Und insbesondere bleiben Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner – gerade in ihrem engen Verhältnis zur Disziplin der Didaktik und im Bezug auf die Zielsetzungen der Studiengänge, in die sie involviert sind – mit sehr hohen Erwartungen an ihre Lehrtätigkeit konfrontiert, was sich als spezifische Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis – oder eher von Praxis und Praxis – beschreiben lässt.

Anhand von drei historischen Lehrstücken werden Referenzüberlegungen zur Hochschullehre illustriert. Der Beitrag geht dabei von der Einschätzung aus, dass die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz noch wenig geklärt haben, welchen Leitüberlegungen sie – betreffend Lehrtätigkeit und Lehrpersonal – folgen wollen. Die Klärung scheint auch deshalb bedeutsam, weil sie einige Implikationen für die Gestaltung der Hochschullehre nach sich zieht und damit beispielsweise auch für die notwendigen Qualifikationen von Hochschuldozierenden. Gleichzeitig ist damit auch die Frage aufgeworfen: Ist mit der Differenzierung von Hochschultypen eine Differenzierung des Hochschulpersonals und auch der Hochschullehre verbunden? Sind Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner ein spezifischer Typ Hochschullehrer, und gibt es eine spezifische Lehrerbildungsdidaktik?

1. Drei historische Lehrstücke

1.1 Verderben auf den Universitäten? Für eine „pädagogische Universität“

Im Frühjahr 1836 veröffentlicht Adolph Diesterweg eine Schrift mit dem dramatischen Titel: „Über das Verderben auf den deutschen Universitäten“ (Diesterweg, 1999/1836).¹ Mit einem Beispiel illustriert Diesterweg, worin das Drama besteht:

1 Die Schrift ist Teil der „Beiträge zur Lösung der Lebensfrage der Zivilisation, einer Aufgabe dieser Zeit“, die Diesterweg zwischen 1836 und 1838 veröffentlicht.

„Welche Marter ist es für die Studenten, tagtäglich zu den Füßen eines Mannes zu sitzen, der die Gabe des Lehrens nicht besitzt, selbst wenn er der ausgezeichneteste, berühmteste Gelehrte sein sollte. Sie sitzen da mit lernbegierigen Ohren, sie schreiben die Worte nach, die sie hören, aber sie verstehen den Mann nicht. Leider gilt dies in Deutschland noch für den Beweis der Meisterschaft, für einen untrüglichen Beweis der Gründlichkeit und der Tiefe.“ (Diesterweg, 1999/1836, S. 303)

Damit bezieht sich Diesterweg auf einen heute noch prominenten Gelehrten, nämlich Georg Wilhelm Friedrich Hegel: „Von Hegel hat man gesagt, dass ihn einer verstanden habe. Doch wir wollen hoffen, dass ihn in jedem Semester zehn verstanden haben. Aber stets hörten ihn Hunderte! Was ist aus diesen geworden? Welchen Gewinn haben sie gezogen von den Stunden, die sie aufopferten, von der Geistesqual, die sie empfunden? ... Soviel ist gewiss, Hegel mag ein tiefer Forscher gewesen sein, er war einer der schlechtesten Lehrer, die es jemals gegeben hat. Jenes kann ich nicht beurteilen, denn ich gehöre zu denen, die ihn nicht verstanden haben, und ich verstehe auch die nicht, die ihn verstanden zu haben behaupten: aber dieses weiss ich aus Erfahrung. Im Jahre 1825 hospitierte ich bei ihm einige Stunden. Er quälte sich damit ab, den Unterschied des Diskursiven und Intuitiven deutlich zu machen. Aber von ihm konnte man diesen Unterschied, den man einem Sekundaner leicht deutlich machen kann, nicht lernen. Wer ihn vorher nicht kannte, lernte ihn gewiss durch ihn nicht kennen.“ (Diesterweg, 1999/1836, S. 303)

Für Diesterweg ist denn klar: „Der akademische Lehrer braucht als solcher kein Forscher, aber er muss ein guter Lehrer sein.“ (Diesterweg, 1999/1836, S. 302) Und daran anschließend heißt es: „Vereinigt sich beides in derselben Person, desto besser; aber es ist nicht nötig, so wie es auch sehr selten ist.“ (Diesterweg, 1999/1836, S. 302)

Damit nimmt Diesterweg hier eine Diskussion auf, die insbesondere im 18. Jahrhundert aufgekommen ist (Vandermeersch, 1996) und womit sich das „Pädagogische Jahrhundert“ in seinem Anspruch auch auf der Universitätsstufe manifestiert. Es geht dabei insbesondere um den „pädagogischen Wert“ eines Studiums und die entsprechenden Pflichten von Hochschulprofessoren. Dabei gehen einige Autoren sogar so weit, die Universitäten grundsätzlich in Frage zu stellen. So fragt beispielsweise Campe in seiner „Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“ zu Beginn seines Artikels über die Universitäten, „ob die Universitäten mehr Nutzen als Schaden stiften“ (Campe, 1792, S. 145), um später dann zu antworten: „Kurz, das Uebel ist, so viel ich sehen kann, unheilbar.“ (Campe, 1792, S. 164)² Dies hängt nicht zuletzt mit den Professoren zusammen, die eben

2 Abschließend hält Campe fest: „Alles Vorhergehende nun zusammengenommen, könnte und müsste man, deucht mich, die bisherige Einrichtung der Universitäten je eher je lieber aufheben. Wenn ihre itzige Form jemals nöthig war: So ist sie es wenigstens itzt nicht mehr, und die Schädlichkeit derselben in so manchem höchst wichtigen Betracht liegt am Tage. Die jungen Leute verderben da ihre Sitten, zerrütten ihre Gesundheit, verschleudern ihr Vermögen, lernen wenig, und wo das Gegentheil von diesem allen Statt findet, die sind als Ausnahmen von der Regel anzusehen. Die Regel muss aber doch wol den Ausschlag geben, ob Anstalten in ihrer alten Form beibehalten werden, oder nicht.“ (Campe, 1792, S. 219)

gerade „Sittlichkeit“ nicht befördern könnten. Doch wie sollten sie dies auch können: „Doch nicht die Professoren? Die haben die Erziehungskunst nicht studirt.“ (Campe 1792, S. 148, vgl. auch Vandermeersch, 1996, S. 210)

Für Diesterweg allerdings ist die Universität nicht hoffnungslos verloren, vielmehr fordert er eine „pädagogische Universität“ und macht den Vorschlag, „die Akademien von den Universitäten zu scheiden“ (Diesterweg, 1999/1836, S. 303). Diese Überlegungen verbindet er mit der Notwendigkeit einer Lehrreform. Diesterweg macht dann auch einige Vorschläge für die Universitätslehre und angemessene Methoden. Insbesondere betont er die Notwendigkeit des Dialogs zwischen Professoren und Studenten.³

Auch für Diesterweg gehört eine solide Basis und ein gründliches Wissen zur notwendigen Voraussetzung der universitären Tätigkeit, er argumentiert ganz zentral mit dem Kriterium „Wissenschaftlichkeit“ und meint denn auch insbesondere, dass ein „wissenschaftlicher Geist“ und die „Selbstthätigkeit des Denkens“ (Diesterweg, 1999/1836, S. 302) eingeübt werden sollen. Aber: Die Universität ist für ihn in erster Linie eine „pädagogische Anstalt“ (Diesterweg, 1999/1836, S. 306), gefordert ist also eine „pädagogische Universität“. Die bescheidene Lehrqualität wird hier zum zentralen Argument für eine notwendige Reform. Oder wie es bei Diesterweg heißt: „Eine Universität ist um der Studierenden willen da. Ihr Wert beruht auf der Wirkung auf dieselben.“ (Diesterweg, 1999/1836, S. 325) Die zentralen Voraussetzungen für Hochschullehrer sind also didaktisch-methodischer Art, hier verbinden sich nicht Forschung und Lehre, sondern Lehre, Studium und Erziehung.

1.2 Forschung, Forschung! Einige Passagen Humboldt

Mit dieser Orientierung „um der Studierenden willen“ könnte Diesterweg beinahe als direkte Antwort auf Wilhelm von Humboldt verstanden werden, findet sich bei ihm doch eine Passage, in der er gerade umgekehrt argumentiert. So heißt es beispielsweise, dass nicht etwa der Professor für die Studierenden, sondern umgekehrt die Studierenden für den Professor da seien (vgl. auch Schelsky, 1963, S. 94–101).⁴

- 3 Diesterweg geht auch auf Einwände ein, die bei diesen Vorschlägen zu erwarten seien, und interessanterweise sind uns diese Einwände auch heute noch vertraut. So thematisiert er beispielsweise Fragen zur Gruppengröße (zwar gehören „Hunderte ... auch nicht zusammen“, doch ist Lehre und Studium auch so möglich) oder äußert sich zur Beteiligung der Studierenden in Lehrveranstaltungen: „Man wird sagen, die Herren Studenten lieben das Antworten, Reden, Selbstdenken nicht. Wirklich nicht? Sehet, wenn das wahr ist, dann habt ihr über eure bisherige Weise selbst den Stab gebrochen. Gewinnen sie durch das bisher üblich gewesene Verfahren keine Liebe zu selbsttätigem Denken, so folgt daraus, dass man die verkehrte Weise abschaffe. Aber ich gebe euch in der Behauptung recht. Unsere heutigen Studenten sitzen am liebsten still da, nachschreibend wie die Maschinen und die Masse nach Hause schleppend wie die Lasttiere.“ (Diesterweg, 1999/1836, S. 317)
- 4 Gabriele Weiss (2012) hat kürzlich – in Anlehnung an Kleist und seine Schrift „Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden“ – überraschend-anregend und nahe bei „Humboldt“ argumentiert: „Ein sich an Kleist orientierender Hochschullehrer hat nicht immer etwas, was er lehren könnte und vertraut darauf, dass die Umstände und die Hörerschaft seinem Gemüt die nötige Erregung für die Produktion der Forschung während der Lehre verschaffen. Er setzt auf gutes Glück dreist einen Anfang und überlässt sein Denken der Regie von Gemüt und Sprache. Dem

Damit stellt Humboldt traditionelle pädagogische Verhältnisse auf den Kopf, was zuallererst überrascht und beispielsweise auch für den Zeitgenossen Schleiermacher⁵ nicht nachvollziehbar war.

Hinter diesen Passagen von Humboldt steckt freilich ein bestimmtes Konzept von Universität, welche sich als Forschungsuniversität versteht und Lehre sehr eng mit Forschung verknüpft.⁶ Die moderne Forschungsuniversität der letzten zweihundert Jahre akzentuiert in Abgrenzung zur vertikal gegliederten alten Universität eine horizontale Struktur, indem nun über die Forschung – so beispielsweise eine humboldtsche Leitidee – eine gemeinsame Ausrichtung von Universitätslehrern und Studenten erfolgt. Damit rückt die funktionale Differenz zwischen Professoren und Studenten in den Hintergrund, der Professor verabschiedet sich – jedenfalls programmatisch – vom Lehrer (vgl. Olbertz, 1997). Das Verhältnis von Lehrpersonen und Lernenden ist hier realisiert als *scientific community*: Professoren bzw. Professorinnen und Studierende unterscheiden sich in diesem Konzept also nicht prinzipiell, sondern graduell, Studierende werden bereits als Forscherinnen und Forscher wahrgenommen. An die Stelle der Tradierung, oder besser vielleicht: in Ergänzung zur Tradierung und Auslegung tritt der Anspruch, neues Wissen durch Forschung zu generieren.

Das ist das Programm, das sich traditionell hinter der Formel einer Verknüpfung von Forschung und Lehre versteckt. Und weil wir es bei Wissenschaft – um nochmals Humboldt zu zitieren – mit einem „noch nicht ganz aufgelösten Problem“ (Humboldt, 1964/1810, S. 256) zu tun haben, gibt es streng genommen auch keinen Endpunkt des Studiums, der sich inhaltlich begründen ließe. Vielmehr geht das Studium in eine Grundhaltung über, die als „forschende Haltung“ bezeichnet werden kann.

Diese forschende Haltung wird vorbildlich durch den Professor personifiziert. Lehre ist hier eigentlich ein Teil der Forschung: In der Lehre wird Wissenschaft öffentlich, diskutiert und damit auch (mindestens teilweise) validiert. Die notwendige Voraussetzung ist damit eine Forschungskompetenz.

Die Universität wird hier also nicht als „Höhere Schule“ konzipiert, sondern in grundsätzlicher Differenz zur Schule. Hier ist auch kein „Lehrer“ mehr vorgesehen, weil eben die Universität keine Schule ist. Die prägnanten Formulierungen von Wilhelm von Humboldt machen auf eine bedeutsame Differenz aufmerksam, indem er im „Königsberger Schulplan“ drei Stufen unterscheidet:

„Es giebt, philosophisch genommen, nur drei Stadien des Unterrichts: Elementarunterricht – Schulunterricht – Universitätsunterricht. ... Wenn also der

wird eine gewisse Könnerschaft der Sprache unterstellt, das Auffinden des Gedankens im Reden, im Jonglieren mit der Sprache setzt ihre Beherrschung voraus. Methodische Sorgfalt und Beherrschung der Sprache sind Voraussetzungen für das spielerische Sich-Überlassen, um Zu-Fall wie Ein-Fall Raum zu geben, sich zu entfalten. Insofern war von der Vorlesung als einem Spielraum die Rede – einem Zwischenraum, der Forschung ermöglicht und in dem gleichzeitig gelehrt wird.“ (Weiss, 2012, S. 157; vgl. auch Koch, 2013, S. 31)

5 Friedrich Schleiermacher wird von Diesterweg als Beispiel eines „guten Universitätslehrers“ genannt, wenn dieser auch deutlich weniger Zuhörer als Hegel gehabt hat.
6 Die folgenden Überlegungen zur Konzeption Humboldts sind bereits dargestellt in Tresp, 2011.

Elementarunterricht den Lehrer erst möglich macht, so wird er durch den Schulunterricht entbehrlich. Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin.“ (Humboldt, 1964/1809, S. 169–170)

Die verschiedenen Bildungsstufen haben also je ihre besonderen Aufgaben, Verwechslungen würden zum Problem: „Der Staat muss seine Universitäten weder als Gymnasien noch als Specialschulen behandeln.“ (Humboldt, 1964/1810, S. 260).

1.3 Muster für die Volksschule? Aus der Tradition der Lehrerbildung

Während bei Diesterweg die „pädagogische Universität“ gefordert wird und bei Humboldt die Forschungsorientierung ins Zentrum rückt, bringt die Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit ihrer Professionsorientierung einen weiteren Referenzpunkt für die (Hochschul-)Lehrtätigkeit ein: erfolgreiche Berufspraxis.

Dabei geht es insbesondere um die je spezifische Bedeutung der Lernorte „Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ und „Volksschule“ im Zusammenhang mit Fragen zur Unterrichtsqualität: Wie sieht guter Unterricht aus? Wo ist dieser erfahrbar? Und wie kann dieser eingeübt werden?

Die „erfolgreiche Berufspraxis“ kann sich in den frühen Modellen der Lehrerbildung beispielsweise in Musterschulen⁷ zeigen, womit der Ort der konkreten Berufspraxis gleichzeitig zum Ausbildungsort wird. Der Eintrag zum Lemma „Musterschule“ in der „Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens“ (1865) zeigt im ersten Satz allerdings bereits eine Problematik: „Musterschule. Ein schönes Wort, wenn es die Wahrheit enthält, aber nicht ohne Gefahr, wenn es zum Namen wird.“ (Musterschule, 1865, S. 863)

Und etwas später heißt es: „Aber die Beilegung einer officiellen Benennung ist nicht unbedenklich, sofern sie gar leicht Hochmuth und Neid erwecken kann; der Name sagt auch vom Lehrer und von der Schule Prädicate aus, die vielleicht zur Zeit der Prädicierung vollkommen wahr sind, aber mit der Zeit allmählich ihre Wahrheit verlieren, wenn der Lehrer infolge irgendwelcher Umstände, z.B. zunehmenden Alters aufhört, sein Amt in mustergültiger Weise zu verwalten. Die Behörden werden bei der Besetzung von Lehrstellen an solchen Anstalten, welche vorzugsweise musterhaft eingerichtet sein sollten, mit besonderer Sorgfalt zu Werke gehen; aber auch die Behörden können irren und fehlgreifen, und wenn dann der Name bestehen bleibt, während die Sache abhanden gekommen ist, so ist das schlimm; also lieber weg mit dem Namen.“ (Musterschule, 1865, S. 864)

7 Die Begrifflichkeit wird allerdings nicht einheitlich verwendet: „Musterschulen“ können sowohl ein Konzept von Lehrerbildung meinen, bei dem die angehenden Lehrer sich an einer Schule die notwendigen Kenntnisse und das notwendige Können erwerben. „Musterschulen“ können aber auch im Sinne von „Übungsschulen“ in einem seminaristischen Lehrerbildungskonzept verstanden werden.

„Musterschulen“ können als spezifisches Konzept der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verstanden werden: Gelernt wird im Kontext der Anwendung, die Anleitung übernimmt ein erfahrener Schulmann durch seine eigene Praxis. Mit „Musterschulen“ sind Erwartungen verbunden, dass dort eben tatsächlich „Musterhaftes“ sichtbar und erfahrbar wird.

Musterhaftes kann auch in den Lektionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung selber integriert sein, sei dies nun in eigens dafür geschaffenen Übungsschulen oder in Seminarlektionen. Im „Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik“ diskutiert R. Seyfert dieses Thema der Musterlektionen: „Solche Musterlektionen, die der Belehrung der angehenden Lehrer dienen, werden als berechtigt und notwendig angesehen.“ Denn: „Ist das Unterrichten eine Kunst, dann werden die Jünger dieser Kunst nicht durch bloße Anweisungen und Belehrung, sondern vor allem durch Beispiele für sie begeistert und in sie eingeführt.“ (Seyfert, 1907, S. 23) Dafür sind allerdings einige Anforderungen gestellt. „Es versteht sich, dass diesen Forderungen in idealer Vollkommenheit nur Meister nachkommen können: solche, dem Wissen und Können nach, müssen es also sein, die vor den Zöglingen der Seminare Lektionen halten.“ Das Konzept verlangt freilich, „dass der Seminarlehrer, der Musterlektionen erteilen soll, zugleich Klassenlehrer irgend einer Klasse der Seminarschule sei, damit jede Lektion nicht bloss Saat, sondern Ernte und Saat zugleich sei“ (Seyfert, 1907, S. 24).

In einem eigenen Abschnitt diskutiert Seyfert sodann den „rechten Gebrauch“ von Musterlektionen:

„Ein Seminarlehrer, der Musterlektionen der Art hält, wie sie oben gefordert worden sind, wird seine Schüler ohne Zweifel darauf hinweisen, dass er nicht Schablonen bieten will, die einfach nachzuschneiden wären; er wird in einer Besprechung über die Lektionen mehr die Ziele und Zwecke betonen, die ihn geleitet, also die Mittel, die er angewandt. Falsch wäre es, wollte ein Lehrer der Methodik seinen Schülern eine Anzahl Lektionen, vielleicht für jedes Fach eine, geschrieben oder gedruckt in die Hand geben zur mechanischen oder gar wörtlichen Nachahmung. Trotz alledem werden die ersten Versuche auch der ersten Amtsjahre seiner Schüler Nachahmung sein. Und auch später, wenn sich die Flügel freier regen, werden die Vorbilder unbewusst nachwirken. Allgemeingültiges, Normatives gibt's auch für die Unterrichtstechnik; über das kann sich auch der Meister nicht hinwegsetzen, noch viel weniger der Durchschnittspädagoge. Den berechtigten Subjektivismus bis zur Willkür ausarten zu lassen ist mindestens so gefährlich als Mechanismus und Schablonismus. Beides vermeidet man bei rechtem Gebrauch auch der gedruckten praktischen Lektionen. Wer sie verachtet und verächtlich macht, auch wenn sie gut sind, beweist nichts als geistigen Hochmut; wer sie aber mechanisch nachahmt, als Eselsbrücken benutzt, bezeugt geistige Armut und beraubt sich selbst des schönsten Rechts: seine Persönlichkeit ausleben zu lassen. Sich an gelungenen Mustern zu erfreuen, sie denkend zu analysieren und in der subjektiven Einkleidung das Allgemeingültige zu suchen, sich anregen, ja unter Umständen

begeistern zu lassen: das ist der rechte Gebrauch von Musterlektionen.“ (Seyfert, 1907, S. 24–25)

Der Seminarlehrer steht damit in einem spezifischen Verhältnis zur Volksschule, er ist ein Meister, der gleichzeitig seine Praxis zeigt und expliziert. Er ist also – mit den Begrifflichkeiten von Murray & Male (vgl. Swennen and Snoek, 2012, S. 23) – sowohl „first order practitioner“ als auch „second order practitioner“. Gesichert werden soll eine Rückbindung an die berufliche Praxis, der Seminarlehrer personifiziert ihre Qualität und gleichzeitig die Qualitätsdiskussion.

Mit Diesterweg, Humboldt und den Musterlektionen sind drei unterschiedliche Referenzpunkte genannt, welche je ihre spezifischen Implikationen auf die Tätigkeit von Hochschullehrern und ihre notwendige Qualifizierung haben – und die auch die Hochschullehre unterschiedlich akzentuieren.

2. Hochschullehre realisieren

2.1 Lehrkompetenzen und Hochschuldidaktik: Zwischen Kritik und Ansprüchen

Die universitäre Lehre wird seit jeher von ihrer Kritik begleitet, entsprechende Dokumente lassen sich für alle Etappen der Universitätsgeschichte finden.⁸ Umgekehrt gibt es vielfältige Versuche, die Ansprüche an die Lehrtätigkeit zu formulieren. So vergleicht beispielsweise Schleiermacher in seiner Schrift „Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn“ (2000/1808) Universitäten mit Höheren Schulen einerseits und Akademien andererseits, um so auch die „eigentliche Kunst des Universitätslehrers“ zu beschreiben. Diese vereinigt „zwei Tugenden“: „Lebendigkeit und Begeisterung auf der einen Seite. Sein Reproduzieren muss kein blosses Spiel sein, sondern Wahrheit; sooft er seine Erkenntnis in ihrem Ursprung, in ihrem Sein und Gewordensein vortragend anschaut, sooft er den Weg vom Mittelpunkt zum Umkreise der Wissenschaft beschreibt, muss er ihn auch wirklich machen. ... Ebenso notwendig ist ihm aber auch Besonnenheit und Klarheit, um, was die Begeisterung wirkt, verständlich und gedeihlich zu machen, um das Bewusstsein

8 Eine meines Erachtens schöne Passage findet sich bei Schleiermacher in seinen „Gelegentliche[n] Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn“ (2000/1808) spöttisch: „Ein Professor, der ein ein- für allemal geschriebenes Heft immer wieder abliest und abschreiben lässt, mahnt uns sehr ungelegen an jene Zeit, wo es noch keine Druckerei gab und es schon viel wert war, wenn ein Gelehrter seine Handschrift vielen auf einmal diktierte, und wo der mündliche Vortrag zugleich statt der Bücher dienen musste. Jetzt aber kann niemand einsehn, warum der Staat einige Männer lediglich dazu besoldet, damit sie sich des Privilegiums erfreuen sollen, die Wohltat der Druckerei ignorieren zu dürfen, oder weshalb wohl sonst ein solcher Mann die Leute zu sich bemüht und ihnen nicht lieber seine ohnehin mit stehendenbleibenden Schriften abgefasste Weisheit auf dem gewöhnlichen Wege schwarz auf weiss verkauft. Denn bei solchem Werk und Wesen von dem wunderbaren Eindruck der lebendigen Stimme zu reden, möchte wohl lächerlich sein.“ (Schleiermacher 2000/1808, S. 130–131)