

Was heißt schon schulpraktische Erfahrung?¹ Nachdenken über Lernen und Bildung in der schulpraktischen Lehrerbildung

Schulpraktika werden als wichtige Gelenkstelle für die Verbindung von Theorie und Praxis angesehen und sollen den Studierenden Erfahrungen ermöglichen, die ihnen beim Aufbau wesentlicher Kompetenzen für die gelingende zukünftige Schulpraxis helfen. In der Ausbildungspraxis zeigen sich allerdings nicht zu übersehende Bruchlinien. Der Beitrag fragt nach, was Studierende des Lehramts wissen und können sollten (1). Einige Ergebnisse der empirischen Forschung zeigen die Schwierigkeiten bei der Verwandlung von Wissen in Können auf (2). Auf der lerntheoretischen Ebene wird deshalb gezeigt, von welcher Art der Prozess sein muss, der es den Studierenden ermöglicht, ihre Erfahrungen zu reflektieren. Dieser Transformationsprozess wird gekennzeichnet (3). Schließlich werden aus den Überlegungen sechs Konsequenzen gezogen (4).

1. Auf der Ebene der Ziele: Was Studierende des Lehramts können sollten

Zu den wesentlichen Aufgaben des Lehramtsstudiums gehört, dass es Kompetenzen anbahnt, mit denen die Studierenden ihr zukünftiges berufliches Handlungsfeld Schule erschließen können. Der Kompetenzbegriff zielt dabei auf eine Kombination aus Wissen, Können und Einstellungen sowie auf den Transfer dessen, was sie im Studium gelernt haben, in die Praxis. Ein Dreh- und Angelpunkt dieses systematisch angelegten Prozesses sind die Schulpraktika, die in allen Bundesländern in den Studien- und Prüfungsordnungen der Lehramtsstudiengänge in vergleichbarer Gestalt verankert sind. Es herrscht Einigkeit darüber, welche Ziele die Praktika ansteuern sollen (Nölle 2002, Schnebel 2011, Terhart 2014). Die Studierenden sollen erstens *Einblicke* gewinnen in die typischen Organisationsabläufe, pädagogischen Prozesse, Aufgaben und Erfordernisse der Schule, kurz: sie soll mit ihnen vertraut werden. Zweitens sollen sie lernen, Prozesse selber so zu *planen*, dass Unterricht – das Herz der Lehr-Lernaktivitäten – erfolgreich ist. Und sie sollen drittens überprüfen, ob sie die richtige *Berufswahlentscheidung* getroffen haben. Gerade an diesem letztgenannten Ziel leuchtet unmittelbar ein, von welcher fundamentalen Bedeutung die Praktika sind, denn sie vermitteln die leibhaftige Erfahrung des Könnens oder Scheiterns in der von den Studierenden als authentisch erlebten Situation, vor bzw. in der Klasse

¹ Der Titel ist angelehnt an einen Vortrag, den Peter Fauser anlässlich der Tagung „Praktisches Lernen und Schulreform“ der Robert Bosch Stiftung am 18. November 1999 in Jena gehalten hat. Der gedruckte Text ist erschienen unter dem Titel: Was heißt schon Erfahrung? Bemerkungen zu einem pädagogischen Grenzwort. In: Neue Sammlung 40(2000)4, S. 583–599

zu stehen. Die *Kohärenz* des Ensembles von Wissen, Können und Einstellungen kann also nicht vorausgesetzt werden, sondern kann nur das Ergebnis eines längeren konstruktiven Prozesses sein, in dem die anfangs verstreuten Bruchstücke des Lernens synthetisierend und kumulativ miteinander in Verbindung gebracht werden (Bromme 1997). Lenkt man den Blick über die Hochschulen hinaus auf die Zweite Phase der Lehrerausbildung, so begegnet man sogar der Forderung, die angehenden Lehrkräfte mögen auf der Grundlage der Auseinandersetzung mit *Theorie* und den mit *eigenen Erfahrungen* einen persönlichen Handlungsstil entwickeln (so etwa Bovet/Frommer 1999).

Näheren Aufschluss über die Kompetenzen und Ziele der Lehrerbildung erhalten wir, wenn wir auf die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ schauen, die von der KMK im Jahr 2004 verabschiedet wurden. Sie sind vergleichbar einem Kompetenzmaßstab bzw. einem „einheitlichen Erwartungshorizont“ (Terhart 2014, 301) für die Lehrerbildung. Sie wurden im Jahr 2014 überarbeitet, weil dies durch die Berücksichtigung des Gegenstandsbereichs Inklusion geboten erschien.² Sie beziehen sich unabhängig von den gewählten Unterrichtsfächern auf den gemeinsamen Kern, das erziehungswissenschaftliche bzw. bildungswissenschaftliche Teilstudium. Seit dem Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i. d. F. vom 11.12.2014 „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ wird dieser Bereich ergänzt durch *fachspezifische Kompetenzprofile*.³

Interessant ist der Blick auf den eher allgemeinen Bereich, den der „Bildungswissenschaften“, denn hier werden vier Kompetenzbereiche festgelegt und durch Kompetenzen konkretisiert: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Es ist unschwer zu erkennen, dass das vom Deutschen Bildungsrat im Jahr 1970 in seinem „Strukturplan für das Bildungswesen“ formulierte Aufgabenquintett von Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren Pate gestanden hat (Der Deutsche Bildungsrat 1970). Etwas kurios ist, dass die KMK die „Diagnostik, Beurteilung und Beratung“ als einen „inhaltlichen Schwerpunkt der Ausbildung“ anspricht, aber als eigenständigen Bereich aus dem Ensemble der großen Aufgaben der Lehrerbildung tilgt. Auch bei den Angaben zur Förderung von Kompetenzen sind immer wieder „beratungsnahe“ Aktivitäten zu finden, so etwa „die Kooperation bei der Planung sowie gegenseitigen Hospitation und gemeinsamen Reflexion“ (ebd.), aber der Schlüsselbegriff der Beratung taucht

² http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung_Bildungswissenschaften.pdf (aufgerufen am 10.03.2015)

³ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (aufgerufen am 10.03.2015)

nicht mehr auf. Angesichts der hohen Problembelastungen unserer Schulen im sozial-emotionalen sowie im Lern- und Verhaltensbereich ist dieser Befund irritierend – gerade *Beratungskompetenz* tut not. (Ich komme später darauf zurück) Wichtiger an dieser Stelle erscheint mir der Hinweis auf das Aufbauprinzip der Liste von Kompetenzen. Während in der linken Spalte “Standards für die theoretische Ausbildung“ stehen, sind rechts davon „Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte“ genannt. Dies wirkt klar und eindeutig, könnte aber die Dichotomie zwischen Theorie und Praxis nicht deutlicher vor Augen stellen. Vermutlich wollte die KMK uns nicht gerade auf ein Fundamentalproblem aufmerksam machen, das sich seit der Erfindung der Didaktik wie ein roter Faden durch den wissenschaftlichen Diskurs zieht: die Suche nach der *Verbindung von Theorie und Praxis*. Allenthalben ist von der Verklammerung, Verzahnung oder Vernetzung von Theorie und Praxis die Rede – so auch bei der KMK– um das Verhältnis beider zu umreißen. Dabei täuschen die Begriffe über den gewünschten Sachverhalt hinweg, dass es eben nicht nur um ein Ineinandergreifen von Theorie und Praxis gehen sollte, das beide unverändert lässt – ineinandergreifende Zahnräder nutzen sich ja im Laufe der Zeit ab – sondern um einen *Transformationsprozess*, der auf Seiten der Studierenden etwas Neues hervorbringt, eine berufsethisch, fachlich und pädagogisch gereifte Persönlichkeit. Wir könnten auch von Bildung sprechen. Zwar werden uns Konzepte wie der „Reflective Practitioner“ (Schön 1987) oder „Lehrer als Forscher“ (Altrichter, Posch 1990) angeboten, wie sie zum Erfolg geführt werden können, ist jedoch bis heute offen (kritisch dazu Schönig 1999). So ist auch nachvollziehbar, wenn Ewald Terhart am Beispiel von Nordrhein-Westfalen feststellt, dass die Standards für die Lehrerbildung zwar nicht zu der befürchteten „technokratischen Fundamentalrevision der Verhältnisse im Bildungssystem“ (Terhart 2014, 8) geführt haben, sondern vielmehr nur langsam in den Schulalltag „einsickern“ (Helmut Becker). Offenbar ist die Steuerungskraft von Standards im Allgemeinen recht gering. Sie werden an der für die Einzelschule *typischen Rationalität* gebrochen und verändern entsprechend nur mühsam das Theorie-Praxis-Verhältnis. Terhart fasst zusammen:

„Institutionen und Personen rezipieren solche Vorgaben sehr idiosynkratisch, adaptieren Vorgaben an gegebene Verhältnisse, vollziehen Schein Anpassungen zwecks Selbstschutz oder demonstrieren auf andere Weise ihre Innovationsunterlaufungskompetenz. Reformen ändern Schulen, aber Schulen ändern auch Reformen (...).“ (ebd.)

Terhart spricht grundsätzlich die Gelingensbedingungen der Schulentwicklung an. Darüber hinaus stellt sich auf der personalen Betrachtungsebene die Frage, wie die schulpraktischen Erfahrungen von den Mentoren bzw. Praktikumslehrkräften so organisiert werden können, dass keine

„Erfahrungsfallen“ im Sinne des bloßen *Sammelns* von Erfahrungen und der theorielosen Handwerkelei (Hascher 2005) entstehen, sondern das Erfahrene gewinnbringend *reflektiert* werden kann. Wie also kann *Wissen so in Können übersetzt* werden, dass sich das Handlungsrepertoire des Praktikanten sinnvoll erweitert? Bevor ich dieser Frage lerntheoretisch nachgehe, werfe ich einen kurzen Blick auf die realen Verhältnisse in unseren Schulen.

2. Empirie: Einblicke in die schulpraktische Ausbildung

Mit der Etablierung der Standards ist also das Ende der Beliebigkeit in der Lehrerbildung keineswegs besiegelt, denn nach wie vor dominiert in der Schulpraxis eine *pragmatische Einstellung* von Lehrpersonen, der gemäß das gut ist, was im Alltag funktioniert. Man greift auf jene Wissensbestandteile und *berufliche Routinen* zurück, die eine direkte Umsetzbarkeit im Unterricht versprechen. Das vorhandene Wissen wird steinbruchartig verwendet und fließt in die *subjektiven Theorien* von „gutem Unterricht“, Klassenmanagement, Schülerpersönlichkeit usw. ein. Bereits eine frühe empirische Studie von Ewald Terhart u. a. (1994) konnte zeigen, dass nur 7 % der befragten Lehrer und Lehrerinnen sich bei pädagogischen Entscheidung auf wissenschaftliche pädagogische Theorien beziehen, während über 80 % der Befragten angeben, sich auf ihre Berufserfahrungen stützen. Wie können dann Studierende zur wissenschaftlichen Praxisreflexion angeregt werden? Auf der Ebene der Praktikumsbetreuung spiegelt sich dieser Befund deutlich wider. Die Mentoren zielen kaum auf eine wissenschaftlich gestützte Analyse des beobachteten Unterrichts, sondern geben in erster Linie *Tipps* zur Problembeseitigung und konkrete *Handlungsanweisungen* zur Verbesserung des Unterrichts. Die Kommunikation wird entsprechend vom Mentor mit einem durchschnittlichen Sprechanteil von gut 80 % dominiert, sie ist also asymmetrisch konzipiert. In einer empirischen Studie konnte Stefanie Schnebel ein typisches Gesprächsmuster ausfindig machen, das der Intuition der Mentoren folgt: Der Stellungnahme des Praktikanten folgt seitens des Mentors der Dreischritt von Kritik, Analyse und Verbesserungsvorschlägen (man beachte die Reihenfolge!). Dabei folgen die Mentoren primär den Erfahrungen, die sie in der eigenen Lehrerausbildung gemacht haben (Schnebel 2011). Diese *Experten-Novizen-Konstellation* führt die Praktikanten in eine starke psychologische Abhängigkeit und behindert die Analyse, Reflexion und Eigenständigkeit sowie die gemeinsame kreative Planung weiteren Unterrichts.

Es ist interessant, einen Blick auf die Gesprächsinhalte der Besprechungen zu werfen. In der erwähnten fallanalytischen Studie Schnebels (2011) ist zu sehen, dass den Themenbereichen „Methodik“ und „Unterrichtsmaterialien/Medien“ die größte Bedeutung zukommt. Ein Drittel

aller Äußerungen bezieht sich auf die methodische Gestaltung des Unterrichts, ein Viertel auf die Medien und Materialien. Dabei stehen didaktische Theorien im Hintergrund. Ca. 8 % der Äußerungen entfallen auf das Schülerverhalten und nur ca. 3 % auf die Lehrerpersönlichkeit. Ebenso werden Aspekte wie Kommunikation, Klassenführung oder Ziele selten angesprochen. Es ist bemerkenswert, dass von der KMK nahegelegte Schwerpunkte wie z. B. „Bildung und Erziehung“ oder „Lernen, Entwicklung und Sozialisation“ oder „Schulentwicklung“ oder „Bildungsforschung“ und entsprechende Standards zumindest in dieser Studie nicht auftauchen. Verlängert man allerdings diese Forschungslinie in die Zweite Phase hinein und fragt mit einer Studie von Strietholt und Terhart (2009) nach den Beurteilungspräferenzen der Lehrerbildner, dann zeigen sich deutliche Korrespondenzen mit Schnebel. Von den vier von der KMK genannten Kompetenzbereichen zielten 80 % der Beurteilungen auf „Unterricht“ und geben ihm damit die höchste Priorität. Auf die Bereiche „Erziehen“, „Beurteilen“ und „Innovieren“ entfallen 26 %, 24 % und 27 %.

Es ist unbestritten, dass der Unterricht das „Hauptgeschäft“ der Schule ist. Deshalb ist nachvollziehbar, dass dem Unterricht sowohl in der Ersten als auch in der Zweiten Phase die zentrale Aufmerksamkeit geschenkt wird. Vor dem empirischen Hintergrund drängt sich aber der Eindruck auf, dass der Unterricht in seiner Vielgestaltigkeit und seiner Einbettung in das *komplexe Bildungsgeschehen einer Schule* nicht gewürdigt wird. Nimmt man die Betreuung der Praktika, dann scheint der Fokus traditionell auf der Planung, Vorbereitung, Analyse und Besprechung *einzelner Stunden* (!) zu liegen. Es fragt sich, inwieweit das Experimentieren mit sog. neuen Lehr-Lernformen und mit anderen Lernzeitpartituren (vgl. Schönig 2014) überhaupt ermöglicht wird. Von welcher Gestalt ist also die Praxis, die den Studierenden begegnet? An welchen impliziten und expliziten Normen einer „guten Praxis“ werden ihre Bemühungen gemessen? Wie und in welcher Form kommen Theorie und Praxis, Wissen und Können zusammen?

3. Transformationen oder: Lernen im Praktikum zwischen Theorie und Praxis

Die skizzierten Bruchlinien im Praktikum lassen etwas von dem Problem erahnen, wissenschaftliches Wissen für das pädagogische Handeln nutzbar zu machen. Solange es ein Nachdenken über das Theorie-Praxis-Verhältnis gibt – immerhin seit der Antike – gibt es kontroverse Positionen. Wir können grob zwischen einer *Differenzthese* und einer *Integrationsthese* unterscheiden (beispielhaft Nölle 2002, Cramer 2014). Die *Differenzthese* besagt grob gesprochen, dass Wissenschaft und pädagogische Praxis unterschiedliche Wissensformen hervorbringen, die nur schwer, zumindest nicht unmittelbar voneinander lernen können, weil sie einer je

eigenen Logik folgen. Wissenschaft und Forschung geht es primär darum, Erkenntnisse zu gewinnen, die allgemeine, „gesetzmäßige“, über den konkreten Fall hinausgehende Aussagen zulassen. Sie zielt auf ein *Wahrheitskriterium* durch die immer weitere *Verbesserung der Theorie* und die fortwährende Generierung von Erkenntnis. Die Praxis hingegen erzeugt ihr Wissen induktiv, aus sich selbst heraus und für sich selbst. Wissensgenerierung ist an einem „*Brauchbarkeitskriterium*“ orientiert. Brauchbar ist Wissen dann, wenn es der Praxis dienlich ist, d. h. zum „guten“ Funktionieren ihrer selbst verhilft. Beide Ansätze basieren also auf unterschiedlichen Handlungslogiken, mit denen sich immer aufs Neue Argumente gegen die jeweils andere Seite gewinnen lassen: Praxisferne und Leben im Elfenbeinturm gegen die eine, Theoriefeindlichkeit und Stümperhaftigkeit gegen die andere Seite.

Die *Integrationsthese* hingegen betont die Notwendigkeit und Möglichkeit, für beide, Wissenschaft und Praxis, eine versöhnliche und konstruktive Beziehung zu stiften. Beide könnten voneinander lernen. Auf die Schulpraxis bezogen könnte die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin durch Forschung legitimierte Hilfen bereitstellen, mit denen der Aufbau professioneller Handlungskompetenz der Studierenden erleichtert wird. Sie selbst könnte durch eine realitätsgerechte Wahrnehmung der Praxis *praxistaugliche Theorien* entwerfen.

Vermutlich müsste man die Praktika abschaffen, würde man der Differenzthese folgen. Nimmt man jedoch die Integrationsthese an, muss ein Handlungskontinuum zwischen Theorie und Praxis definiert werden, das einerseits die Diskrepanz zwischen beiden nicht auflöst und beide in ihrer eigenen Handlungslogik belässt, das andererseits die größtmögliche Bereicherung der jeweils anderen Seite verspricht. Zwischen beiden, so meine zentrale These, ist das *Lernen* der Beteiligten angesiedelt. Es muss also darum gehen, das je Eigene für die andere Seite in *dialektischer Weise* fruchtbar zu machen. Weder die Verabsolutierung noch die Nivellierung von Theorie oder Praxis kann zum Erfolg führen, wie Colin Cramer anspricht:

Ohne Praxis würde wissenschaftliche Theorie verabsolutiert und als Ideal der Praxis missverstanden. Ohne die Beschäftigung mit wissenschaftlicher Theorie hingegen würde das Handeln auf der Grundlage konzeptuellen Wissens scheitern, weil prozedurales Wissen überbetont würde und so die Gefahr willkürlichen Handelns ohne Rekurs auf Wissen bestünde.“ (Cramer 2014, 352)

So gesehen geht es um eine „theoriegeleitete Reflexion“. Die Herausforderung und Chance der Schulpraktika besteht wohl darin, dass sie ein *Oszillieren* zwischen Theorie und Praxis und dem Studierenden und damit die Erfahrung der Differenz und Leistungsfähigkeit beider erlauben. Doch lässt sich das auch *lerntheoretisch* fundieren?

Rudolf Künzli betrachtet Lernen als „relativ stabile Verhaltens- und Wahrnehmungsänderungen, wie sie auf Grund von Erfahrungen und deren Verarbeitung zustande kommen“. (Künzli 2009, 620). In dieser Definition erscheint Lernen als ein *psychologischer* oder auch *physiologischer* Sachverhalt, als eine Art naturgegebenes Faktum oder eine Grundausstattung des Menschen. Wie die „Verarbeitung“ von Erfahrung geschieht, bleibt offen und eine Verhaltenorientierung, wie sie vom Behaviorismus favorisiert worden ist, ist in der Definition nicht zu übersehen. Auffallend ist, dass der für den pädagogischen Kontext so wichtige Begriff der Einstellungen hier nicht angesprochen wird. Künzli konstatiert, dass Lernen erst durch den Kontext kultureller Deutungen und Rahmungen zu einem *pädagogischen* Gegenstand wird. Pädagogische Lerntheorien, die uns im Handlungsfeld Schule weiterhelfen könnten, gibt es nur ansatzweise (Künzli 2004, Meyer-Drawe 2005, Koch 1988). Lutz Koch (1988) hat den Versuch unternommen, über psychologische Engführungen des Lernverständnisses hinaus eine „Logik des Lernens“ für die Pädagogik zu erarbeiten. Er unterscheidet mit Rückgriff auf verschiedene philosophische Traditionen zwischen *Ursachen* und *Beweggründen*, die eine Person zum Lernen veranlassen. Wird ihr Lernen durch eine *Ursache* angestoßen, so ist es eine Folge. Behavioristisch gesprochen ist ihr Verhalten eine Reaktion auf einen Stimulus. Es wird von außen verursacht, ohne dass dem Lernenden die Gründe für sein Verhalten einsichtig sind. Lernen läuft gewissermaßen mechanisch ab. In diesem Fall ist die Verhaltensänderung nicht „im Inneren“ der Person zu finden, sondern von außen erzeugt worden. In Praktika findet ein solches Lernen immer statt, wenn Tipps, Anleitungen oder Belehrungen des Mentors nach dem Muster im Raume stehen: Erfolgversprechend ist, wenn du in dieser Situation XY tust – das hat mir auch immer geholfen. Anders ist ein Lernen, das durch *Beweggründe* hervorgerufen wird. Man könnte auch von einem *kognitiven Lernen* oder einem *Lernen aus Einsicht* sprechen. Es handelt sich darum, dass mögliche oder tatsächliche Vorgänge beim Lernenden einen *Reflexionsprozess* in Gang setzen, der zur *Einsicht* und zu einem *eigenen Urteil* führt. Das kognitive Durchdringen einer Sache oder eines Vorgangs soll durch Wiederholung zu einer *Erhöhung der Urteilkraft* führen – das wäre ein wesentliches Ziel des Praktikums. Dem Denken stellen sich Fragen auf mindestens drei Ebenen, auf einer *theoretischen*, einer *technischen* und einer *moralisch-praktischen Ebene*. Die Fragen lauten:

- Wie ist etwas (eine Situation, ein Konflikt, ein Prozess, ein Sachverhalt) beschaffen und warum ist das so, wie es ist? (theoretisches Wissen)
- Wie sollte man etwas machen und warum sollte man es so tun? (technisches Wissen)
- Warum ist es geboten oder verboten, etwas zu tun oder es zu unterlassen? (moralisch-praktisches Wissen) (in Anlehnung an Koch 1988, 321ff.)

Zweierlei ist unschwer erkennbar: Erstens arbeitet das Lernverständnis mit einem *aktiven Subjekt*, das sich seiner Vernunft bedient. Zweitens geht es um den Aufbau von Wissensstrukturen, der ohne die Auseinandersetzung mit Theorie nicht auskommt. Wir sind also an der Schnittstelle von Wissenserwerb (Theorie) und Können (Praxis) angekommen. Aber der Sachverhalt ist komplexer. Er lässt sich nicht auf kognitive Prozesse allein reduzieren. Es ist zur weiteren Klärung hilfreich, den von Künzli angesprochenen *Erfahrungsbegriff* ins Spiel zu bringen.

Wenn wir von einem erfahrenen Menschen sprechen, dann denken wir nicht an einen Spezialisten, sondern an eine Persönlichkeit, die durch viele Bewährungssituationen hindurch geschritten und zu einer gewissen Reife gelangt ist. Er hat *aus Erfahrung* gelernt. Etymologisch betrachtet macht uns der Begriff Erfahrung auf die aktive Seite der Erfahrung aufmerksam. „Erfahrung“ spricht die Aktivität des „Fahrens“ oder des „reisenden Erkundens“ an. Peter Fauser spricht deshalb vom „Bewegungsbegriff“ der Erfahrung (Fauser 2000, 588). Der Reisende ist unterwegs und hält sich offen für die Dinge, Prozesse und Menschen, die ihm begegnen werden. „Erfahrungen machen“ ist auch ein Schritt in die Ungewissheit und Unsicherheit, denn wir wissen nicht, was auf uns zukommt. Hier zeigt sich die zweite, die passive Seite des Erfahrungsbegriffs. Er spricht an, dass uns etwas *widerfährt*! Es entsteht etwas Unerwartetes, Überraschendes oder Ungeahntes, mit dem wir nicht rechnen konnten – eine Art Überfall des Lebens. Man kann sich der Erfahrung stellen, d. h. aus ihr lernen, oder vor ihr zu flüchten versuchen. Man kann sie annehmen, aber ihr letztlich nicht entkommen.

Mir scheint, dass an dieser Stelle der springende Punkt für das Schulpraktikum und für das Lernen generell erreicht ist. Die Erfahrung konfrontiert uns mit der *Widerständigkeit* der Ding- und Menschenwelt und verunsichert uns, ja flößt uns vielleicht Angst ein. Aber genau hier liegt der Anfangspunkt eines Lernens, das zur *Erkenntnis* führt, das uns reicher und reifer macht (Meyer-Drawe 2005). Die Erfahrungssituationen, die wir einem Praktikanten bereitstellen, konfrontieren ihn zunächst mit seinem eigenen Nichtwissen und Nichtkönnen. Das ist eine *Selbstbegegnung*, die sehr demütigend und schmerzhaft sein kann: Warum habe ich Angst, in der Klasse zu stehen? Was hindert mich, mein Stundenziel zu erreichen? Was ist immer wieder mein Problem mit ein und demselben Schüler usw.? Das Lernen erhält plötzlich eine *existenzielle Tiefe*, weil es mich selbst als Person betrifft. Lernen lässt sich hier vielleicht mit dem psychoanalytischen Terminus des Durcharbeitens umreißen. Ich lerne, indem ich mich dieser konkreten Situation aussetze und sie kognitiv *und* emotional durchdringe. Wie lässt sich die Differenz zwischen meinen Absichten und dem tatsächlich Erreichten erklären? Je öfter ich mir als Lernendem dieses Lernen an der Erfahrung zumute, desto weiter öffnet sich mein Horizont,

desto mehr komme ich aus unreflektierter Provinzialität heraus. Es scheint ein Grundzug allen Lernens zu sein, dem wir auch im Lernalltag der Schule begegnen: Lernen hat etwas mit der *Widerborstigkeit der Sache* zu tun und ist anstrengend. Wir sollten Schüler wie Praktikanten diese Anstrengung nicht ersparen, denn nur sie führt vom bloßen Wissen zum Verstehen (Gruschka 2011). Mit den Worten von Peter Fauser gesprochen:

„Neben der Bindung an die Person wird der Erfahrung [...] ein Zug zur Distanz gegenüber dem Unmittelbaren zugesprochen, ein Impuls zur Abstraktion, zur Ablösung der Perspektive vom selbstverständlich Gegebenen, dem reinen Erleben, man könnte auch sagen, ein Anspruch auf Objektivität. Erfahrung verlangt eine solche Objektivität und verweist damit auf Theorie.“
(Fauser 2000, 589)

Wie können wir diesem „Verweis“ in den Schulpraktika folgen und vom Wissen zum Können gelangen? Studierende müssen üben! Was so banal klingt, ist anspruchsvoll. Es geht darum, dass ihnen in Praktika immer wieder neue *Fälle* oder *Beispiele* vor Augen gestellt werden, an denen sie Theoriearbeit leisten können (Nölle 2002, Koch 1988, Cramer 2014). Das betrifft erst recht die eigenen Unterrichtsversuche. Eine *fallanalytische Vorgehensweise* zielt auf die Differenz zwischen dem Eigenen und der wissenschaftlichen Theorie: Was ist das Besondere, Eigene, Persönliche; was weist aber auch über das Besondere, Einzigartige hinaus und zeigt etwas Allgemeines? Die eigenen Erfahrungen einschließlich ihrer emotionalen Anteile müssen *im Spiegel wissenschaftlicher Theorie* strukturiert und neu geordnet werden, damit die *subjektiven Theorien* zugunsten des Verstehens nach und nach verblassen können. Die Theorie wird so ein Mittel der Aufklärung bzw. Selbstaufklärung und die Studierenden können die Aussage besser verstehen: Nichts ist praktischer als eine gute Theorie!

4. Praktische Konsequenzen

Welche Schlüsse sind aus den Überlegungen zu ziehen? Ich spreche sechs Punkte an, die zum Teil prinzipieller Natur sind, teils die Organisationsform der Praktika ansprechen oder auf die methodische Seite des Praktikums Bezug nehmen. Ich knüpfe an die Überlegungen zum Lernen und zum erfahrungsorientierten Praktikum an und beginne mit dem Methodischen.

- Achim Würker (2007) hat auf der psychoanalytischen Basis des Szenischen Verstehens nach Alfred Lorenzer ein Praktikumskonzept vorgelegt, das die Studierenden dazu anhält, stärker *mit sich selbst in Kontakt* zu kommen und die eigenen „naiven“ Auffassungen von Unterricht zu entdecken. Er nennt es Psychoanalytische

Selbstreflexion (POS). Würker lässt die Praktikanten nach einer bestimmten Anleitung beobachtete Unterrichtsszenen oder -stunden protokollarisch aufschreiben. Die Texte werden mithilfe einer tiefenhermeneutischen Methode analysiert. Auf diese Weise lassen sich Ungereimtheiten, Widersprüche, Spannungen, unbewusste Vorstellungen von (gutem) Unterricht und Problemkonfigurationen in der Wahrnehmung der Praktikanten aufzufindig machen. Die Besprechung der POS-Texte regt die betroffene Person zu Selbstreflexionsprozessen an, mit denen sie eigene psychische Abwehrneigungen und Verhaltensdispositionen erkennt, die emotionale Betroffenheit annehmen lernt, sich selbst besser in Interaktionszusammenhängen versteht und ihre biografischen Bezüge zum Unterricht aufdeckt. Die bereits angesprochene fallverstehende Reflexivität könnte auf diesem Wege erhöht werden.

- Die Standards für die Lehrerbildung umreißen ein *Modell für die Lehrerrolle*, das auch personale Kompetenzen der (angehenden) Lehrerinnen und Lehrer anspricht. Der „Umgang mit berufsbezogenen Konflikt- und Entscheidungssituationen“ oder die „Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung als grundlegende Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit“, so zwei Schwerpunkte, sind keine technischen Aspekte der Berufsrolle, sondern fordern die ganze Person. Angesichts der *schwindenden Erziehungskraft* vieler Elternhäuser werden die Beziehungsdimension und die Lehrkraft als Bezugsperson immer stärker über die Entwicklung und den Lernerfolg der Heranwachsenden entscheiden. Auch wenn das Konstrukt der *Lehrerpersönlichkeit* schwer zu operationalisieren ist, sollten wir vor diesem Hintergrund der veränderten Lebenslagen junger Menschen bereits in der Lehrerausbildung viel Wert auf die *Persönlichkeitsbildung* der zukünftigen Lehrer legen (Hiebl/Schmidlein-Mauderer/Seitz 2014, S. 16 ff.). Man kann auch von der *Arbeit am Berufsethos* sprechen.
- An den empirischen Studien ist ablesbar, dass insbesondere die praktische Anleitungs- und Betreuungstätigkeit der Mentoren zu sehr auf die handwerkliche Seite des Unterrichtens fokussiert ist und nicht nur die fachdidaktischen, sondern auch die schulpädagogischen Schulpraktika die Komplexität der Schule als Ganzer nicht hinreichend berücksichtigen. Wenn die Standards für die Lehrerbildung auch auf die Kooperationsstrukturen der Schule, auf Schulentwicklung, Kommunikation, Evaluation, Sozialisation der Heranwachsenden und Medienbildung zielen – um nur einige Schwerpunkte zu nennen – dann erweitert sich der Auftrag an die Lehrerbildung erheblich. Damit müsste auch der Horizont für die schulpraktische Ausbildung

inhaltlich und organisatorisch neu abgesteckt werden. Hinzuweisen ist auf ein Experiment, das in den Jahren 2005 und 2006 vom Lehrstuhl für Schulpädagogik und dem Schulpraktikumsamt gemeinsam durchgeführt worden ist. Einige Schulen hatten sich bereitgefunden, Studierenden ein über die gewöhnlichen Praktika hinausgehendes „Exzellenzpraktikum“ im Umfang von 200 Stunden zu ermöglichen. Die Praktikanten sollten auch jene Bereiche des Schulalltags erfahren können, die von den regulären Praktika üblicherweise ausgeklammert werden. Das bedeutet: Aufgaben der Betreuung im Rahmen von Schullandheimaufenthalten und Exkursionen, Entwickeln von Förderplänen, Teilnahme an Konferenzen und Elterngesprächen, Beteiligung an der Notengebung usw. Dadurch sollte für die Studierenden und die Schulen eine Win-win-Situation entstehen. Zwölf Studierende hatten diese Möglichkeit wahrgenommen. Das Praktikum wurde von zwei Studierenden im Rahmen ihrer Zulassungsarbeiten zum Ersten Staatsexamen evaluiert (Hefter 2007, Huber 2007). Die Ergebnisse waren ermutigend: Eine hohe Betreuungsintensität durch die Mentoren und ein als hoch empfundener Lerngewinn der Studierenden, die Förderung der Kommunikation aller am Praktikum Beteiligten, eine bessere Berufseignungsfeststellung, ein höherer Anteil an eigenem Unterricht, eine intensivere Beziehung zu den Schülern, eine umfangreiche Erprobung neuer Lernformen, eine intensivere Hausaufgaben- und Lernzielkontrolle und eine größere Teilhabe an außerunterrichtlichen Aktivitäten. Leider hat der politische Wind diese Praktikumsform hinweg geblasen.

- Für die Hochschulen ist es eine Entscheidungsfrage, ob sie *viele* oder *gute* Lehramtsstudierende wollen. Will man gute Studierende im Sinne der Ausführungen, dann sind damit engagierte junge Leute gemeint, die eine hohe *Belastbarkeit* und *Offenheit* gegenüber den Zumutungen der praktischen Erfahrung mitbringen. Um dies festzustellen, sollten wir aussagekräftige *Eingangsprüfungen* (vor Studienaufnahme) durchführen. Dies ist auch vor dem Hintergrund einer massiv sich aufbauenden Lehrerarbeitslosigkeit in den 2020er Jahren zu betrachten.
- Die Qualität eines jeden Praktikums steht und fällt mit der Professionalität der Mentoren. Die empirischen Studien zeigen einhellig, dass nicht die Organisationsstrukturen und die Anzahl der Praktika das Entscheidende sind. (vgl. Nölle 2002, Dieck/Dörr 2009). Der pauschalen Forderung nach einer bloßen Verlängerung von Praktikumsphasen ist deshalb mit Vorsicht zu begegnen. Zentral ist vielmehr die *Intensität* der Betreuung der Praktikanten. Colin Cramer stellt fest, dass „zu frühe

und schlecht begleitete Praktika zu Deprofessionalisierung führen [können], weil sie Studierenden suggeriert, sie könnten bereits erfolgreich unterrichten (...)“ (Cramer 2014, 349). Die Steigerung der Qualität von Schulpraktika verlangt eine hoch entwickelte Beratungskompetenz der Mentoren, die wir zurzeit noch vielerorts vermissen (Schnebel 2011). Deshalb sollten wir dem Thema Beratung bereits in der Lehrerausbildung mehr Beachtung schenken. Zu denken ist im Übrigen auch an das *Unterrichtskoaching zwischen Studierenden*, für das Stefanie Schnebel und Annelies Kreis (2014) plädieren.

- Wenn auch kein Automatismus zwischen der Struktur und Länge von Praktika einerseits und deren Qualität andererseits besteht, so es lohnt sich doch, die Experimente mit einem einzigen und durchgängigen Praktikum zu prüfen. Beispielsweise hat es in Baden-Württemberg zwischen 2004 und 2010 einen Modellversuch der PH Weingarten, das „Praxisjahr Biberach“ gegeben (Dieck/Dörr 2009). Die auf das gesamte Studium verstreuten „Tagespraktika“ und „Blockpraktika“ wurden zusammengeführt und mit dem ersten Abschnitt des Vorbereitungsdienstes zu einem „Praxisjahr“ zusammengefasst. Die Ergebnisse sind keineswegs konsistent. Die Erwartung, dass das Praxisjahr zu einem gegenüber den Kontrollgruppen erhöhten Kompetenzzuwachs führen würde, hat sich jedenfalls nicht bestätigt. Diemut Kucharz zeigt die verschiedenen Hürden des Versuchs auf, beispielsweise das konservative Unterrichtsverständnis der Mentoren, deren Anlehnung an das Konzept der „Meisterlehre“ mit den entsprechenden Redeanteilen, zu wenig Beratung und mangelnde Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen (Kucharz 2009). Dem steht gegenüber, dass die Studierenden im Praxisjahr ein sensibleres Bewusstsein für den Unterricht und seine Planung, ein besseres Reflexionsvermögen und eine deutlichere Orientierung an den Lernprozessen der Schüler entwickelt haben (ebd.). Das Beispiel zeigt: Strukturveränderungen können ihr Potenzial nur dann entfalten, wenn auch die Binnenverhältnisse stimmen.

Literatur

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (1990): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bovet, Gislinde/Frommer, Helmut (1999): *Praxis Lehrerberatung – Lehrerbeurteilung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert Franz E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie, Bd. 3. Göttingen, S. 177–212
- Cramer, Colin (2014): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule. 106. Jg., H. 4, S. 344–357
- Der Deutsche Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. 2. Aufl., Stuttgart
- Dieck, Margarete/Dörr, Günther u. a. (2009): Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Fausser, Peter (2000): Was heißt schon Erfahrung. In: Neue Sammlung. 40. Jg., H. 4, S. 583–599
- Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam
- Hascher, T. (2005): Die Erfahrungsfalle. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. H.1, S. 40–46
- Hefter, Kerstin (2007): Das Exzellenzpraktikum – ein Modellversuch. Theorie, Durchführung und Evaluation. Eichstätt, unveröffentlichte Zulassungsarbeit zum Ersten Staatsexamen an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt
- Hiebel, Petra/Schmidlein-Mauderer, Christina/Seitz, Stefan (2014): Fit für den Berufseinstieg. Basiswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Frechen: Ritterbach Verlag
- Huber, Florian (2007): Exzellentes Schulpraktikum? Evaluation des Eichstätter Modellversuchs „Exzellenzpraktikum“ zur Verbesserung von Schulpraktika im Rahmen der bayrischen Lehrerbildung. Eichstätt, unveröffentlichte Zulassungsarbeit zum Ersten Staatsexamen an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt
- Koch, Lutz (1988): Überlegungen zum Begriff und zur Logik des Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik. 34. Jg., H. 3, S. 315–330
- Kucharz, Diemut (2009): Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse. In: Dieck, Margarete/Dörr, Günther u. a., a. a. O., S. 183–198
- Künzli, Rudolf (2009): Lernen. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2009): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz
- Nölle, Karin (2002): Probleme und Form des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik. 48. Jg., H. 1, S. 48–67
- Meyer-Drawe, Käte (2005): Anfänge des Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Jg., 49. Beiheft: Erziehung – Bildung – Negativität, S. 24–37
- Reinhoffer, Bernd/Rosenberger, Tanja (2009): Beschreibung des Modellversuchs. In: Dieck, Margarete/Dörr, Günther u. a., a. a. O., S. 25–34
- Schnebel, Stefanie (2011): Gespräche über Unterricht als Teil der Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. 4. Jg., H. 2., S. 98–110
- Schnebel, Stefanie/Kreis, Annelies (2014): Kollegiales Unterrichtscoaching zwischen Lehramtsstudierenden. Einschätzungen zur Planungskompetenz. In: Journal für LehrerInnenbildung. 14. Jg., H. 4, S. 41–46
- Schön, Donald (1987): Educating the Reflective Practitioner. San Francisco, CA: Jossey-Bass

- Schönig, Wolfgang (1999): Forschen in der Schulentwicklung? In: Die Deutsche Schule. 91. Jg., H. 4, S. 424–436
- Schönig, Wolfgang (2014): Tempolimits. Bemerkungen zur Organisation der Lernzeit in der Schule. In: Mührel, Eric/Birgmeier, Bernd (Hrsg.): Perspektiven sozialpädagogischer Forschung. Methodologien – Arbeitsfeldbezüge – Forschungspraxen. Wiesbaden: Springer VS, S. 257–270
- Strietholt, Rolf/Terhart, Ewald (2009): Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der Zweiten Phase der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 55. Jg., H. 4, S. 622–655
- Terhart, Ewald (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. In: Die Deutsche Schule. 106. Jg., H. 4, S. 300–323
- Würker, Achim (2007): Lehrerbildung und Szenisches Verstehen. Professionalisierung durch psychoanalytische Selbstreflexion. Ballmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren