

Einige theoretische Anmerkungen zur Neuordnung der Lehrerbildung

Wolfram Meyerhöfer

Horst Hischer und Hans-Dieter Rinkens (mit Bezug auf den Arbeitskreis „Lehrerbildung“ der GDM) haben Vorschläge zur Lehrerinnenausbildung in der BA/MA-Struktur vorgestellt (GDM-Mitteilungen 84, Dezember 2007). Mir scheinen die dort vorgestellten Ansätze vor dem Hintergrund der derzeitigen Struktur der Lehrerbildung stimmig und sinnvoll. Ich denke aber, dass unsere Aufgabe als Wissenschaftler immer auch darin besteht, das Bestehende zu befragen und es nicht lediglich sinnvoll zu füllen. Deshalb einige theoretische Anmerkungen:

1

In der Mathematikdidaktik hat sich eine konstruktivistische Sichtweise auf das Lernen durchgesetzt. Die meisten von uns gehen davon aus, dass Lernen nicht systematisch und linear erfolgt, sondern netzartig, individuell verschieden, dadurch mit Zufälligkeiten und Chaotismen behaftet. Auf die Lehrerbildung bezogen heißt das, dass wir sehr verschiedene Lernwege bei unseren Studierenden haben und dass wir das Problem der Nichtlinearität bearbeiten müssen. Wir müssen also Wege finden, zentrale „Lerngegenstände“ immer wieder und auf verschiedene Weisen an die Lernenden – also die werdenden Lehrerinnen – heranzutragen. Die Lernenden werden an jeder Stelle ihrer Erfahrungsentwicklung anderes in dem hören und sehen, was wir ihnen zu sagen haben. Hinzu kommt, dass das eigene Tun der Studenten bzw. der Lehrerinnen ihr Denken über die Sache und somit ihre Aufnahme dessen, was wir ihnen zu sagen haben, immer wieder verändert.

Das Erstaunliche ist nun, dass diese konstruktivistische Sichtweise kaum eine Entsprechung in den alten wie in den neuen Strukturen der Lehrerbildung findet – auch bei Hischer und Rinkens nicht. Wir folgen hier weiter einer Struktur: Theorieausbildung → Praxisausbildung → prak-

tisches Tun. Ich will das gar nicht desavouieren, weil jede Alternative an verständliche Struktur egoismen rührt und weil auf uns als Theoretiker unangenehme Aufgaben zukämen, wenn wir uns den Folgen konstruktivistischen Denkens stellen würden:

Spätestens mit der SINUS-Initialstudie gilt es allgemein als Kernproblem der Professionsentwicklung von Lehrern, dass nach dem Ende des Referendariats keine ernsthafte Reflexion des eigenen Tuns mehr institutionalisiert ist. Vor dem Hintergrund des konstruktivistischen Denkens würde man sagen: Die theoretischen Fragmente des Wissensnetzes verarmen und verkümmern, sie werden vom immer stärkeren praktischen Wissen gekappt, die Deutungen rotieren zusehends in dem Kosmos, der sich mehr oder weniger reichhaltig und anspruchsvoll im jeweiligen Lehrzimmer herausgebildet hat. Im schlechtesten Fall wird alles, was diesen Kosmos in Frage stellt, als Elternbosheit, Verwaltungsideotie und theoretisches Gewäsch abgetan. (Diese Position findet eine Entsprechung bei Rinkens (S. 25), wo die etwas modisch anmutenden Schlagworte „Steuerung von Bildungssystemen“ und „Universität als Verantwortlicher für lebenslanges Lernen von Lehrerinnen und Lehrern“ als eine Art Drohung unter „weitere Themen“ abgelegt sind.)

Diese Diagnose ist ebensowenig neu wie die naheliegendste Problembearbeitung: Die jungen Lehrer – oder besser: *zumindest* die jungen Lehrer – müssen anderen Kosmen ausgesetzt werden. Bekannt sind die japanischen Junglehrerinnengruppen. Hier lauert nun unser Problem als Theoretikerinnen, weil diese anderen Kosmen ja gerade *nicht* von Lehrern betrieben werden dürfen, geht es in diesen Aussetzungen doch gerade um das Infragestellen des Lehrertuns. Das kann nur geleistet werden von Menschen, die nah genug im Lehrertun sind und deren Blick doch ein rein analytischer sein muss, wenn er dem Sog des Lehrerkosmos – man kann auch sagen: dem Sog des Lehrerhabitus – etwas entgegensetzen soll. Da

aber als Arbeitsweisen vorrangig Stundenanalysen, gemeinsame Unterrichtsvorbereitungen und die Erstellung und Analyse von Unterrichtsmaterial in Frage kommen, wären wir Theoretiker gefragt und eben mit einer Empirie konfrontiert, der mancher sich nicht stellen mögen mag. Ich bin übrigens nicht sicher, ob wir daneben auf ein Kapazitätsproblem stoßen, denn erkaufen ließe sich ein solches Verweben der universitären Ausbildung mit der Berufseingangsphase sicherlich mit einer Reduzierung von Studieninhalten, die den Studierenden in der Phase vor ausgiebigen schulpraktischen Erfahrungen wenig erschließen.

2

Nun mag man einwenden, dass die vielerorts anlaufenden Praxissemester doch anstreben, dass man praktische Erfahrungen sammelt, die man dann im weiteren Studienverlauf theoretisch bearbeitet. Wenn die Praxissemester im Studium so positioniert sind, dass hinterher überhaupt noch Reflexion stattfinden kann, dann ist das ein sinnvoller Schritt. (In Potsdam wollten zunächst nahezu alle Fachdidaktiken das Praxissemester nach DDR-Muster im letzten Semester der Masterphase

positionieren. Es sollten einen (!) Besuch durch Universitätsangehörige geben. Diese mustergültige Negation der eigenen Relevanz wäre also selbst gegenüber dem Referendariat eine Verschlechterung gewesen.)

Trotzdem wird mit dem Praxissemester das Hauptproblem nicht geheilt: Die praktischen Unterrichtserfahrungen mögen den Studierenden helfen, sich danach auf die eine oder die andere didaktische Theorie einzulassen und zu verstehen, welche Fragen sie stellt, warum sie sie stellt und warum sie sie in der vorliegenden Weise bearbeitet. Zu bearbeiten ist aber vorrangig das Habitusproblem, das Problem des Lehrerkosmos: Den Berufsanfängern (und auch den erfahrenen Lehrerinnen) muss ein Ort gegeben werden, an dem sie ihr eigenes Tun reflektieren, analysieren und in Frage stellen, an dem ihr professionelles Lernen weiter geht, an dem ihr Handlungswissen eine theoretische Vertiefung und einen theoretischen Gegenpart findet. Dieser zentrale Ort fehlt in den Zugängen von Hischer und Rinkens, und wir sollten ihn – schon aus theoretischen Gründen – immer wieder vehement einfordern, auch wenn er vielleicht gerade nicht auf der politischen Agenda steht.