

Pädagogisch-psychologisches Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Abschied vom Theorie-Praxis-Problem*

Walter Herzog

Die Wissenschaft kann m.E. nicht Kompetenzen vermitteln. Was sie kann, ist Wissen bzw. Erkenntnisse zur Verfügung stellen. Daraus ergibt sich die Funktion der Wissenschaft im Allgemeinen und der (Pädagogischen) Psychologie im Besonderen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ich werde zum Kompetenzbegriff daher wenig sagen und nur am Schluss meiner Ausführungen kurz darauf eingehen.

Aber natürlich kann ich nicht davon absehen, dass das Wissen der Wissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einen Adressaten hat, nämlich die angehenden Lehrkräfte, die auf ihren Beruf vorbereitet werden sollen. An diesem Punkt möchte ich ansetzen, um dann Schritt um Schritt zu erläutern, was die (Pädagogische) Psychologie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung leisten kann.

(1) Um im Lehrerberuf zu bestehen, bedarf es m.E. Wissen in vier thematischen Bereichen, die sich einer Lehrperson wie folgt zuordnen lassen (s. Anhang): Im Zentrum der vier Wissensbereiche steht das Vermittlungswissen. Dazu gehört:

- fachdidaktisch-curriculares Wissen: Das ist Wissen, das sich an das Fachwissen anschliesst. Es geht um Kenntnisse des Lehrplans, der Lehrmittel, von fachspezifischen Methoden der Unterrichtsgestaltung (z.B. Experimentalpraktika im Physik- oder Chemieunterricht) etc.
- allgemeindidaktisches Wissen: Das ist Wissen über die Gestaltung von Unterricht im Allgemeinen, wie z.B. Wissen über Sozialformen des Unterrichts, Aufbau von Unterricht, Lehr- und Lernmethoden etc.
- diagnostisches Wissen: Das ist Wissen um die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen

* Referat an den Studientagen der PHBern, 3. Februar 2010

und Schüler, ihre Interessen und Lernmotive, ihren Wissensstand, allfällige Lernschwierigkeiten sowie Wissen um die soziale Dynamik in einer Klasse. Es geht auch um Wissen, wie man Prüfungen durchführt und verlässliche Beurteilungen (z.B. in Form von Noten) vornimmt.

- Führungs- und Umgangswissen: Das ist Wissen, wie man in einer Schulklasse Ordnung aufrechterhält und die Klasse so führen kann, dass fachliches Lernen überhaupt möglich ist. Es geht auch um Wissen, wie man mit Schülerinnen und Schülern ihrem Alter gemäss umgeht und auf ihre persönlichen Anliegen eingeht.
- pädagogisches Wissen: Hier geht es um Wissen, das den schulischen Unterricht im Allgemeinen und den Fachunterricht im Besonderen begründet und legitimiert. Es geht um Fragen der Allgemeinbildung, der Rechtfertigung von Schule und Unterricht, der Auswahl von Inhalten und der Bildungsrelevanz eines Faches. Auch ethische und berufsethische Fragen lassen sich vielleicht hier unterbringen.

(2) Weshalb spreche ich von "Vermittlungswissen"? Was Lehrerinnen und Lehrer tun, steht im Dienste der Vermittlung, einer Vermittlung zwischen zwei Polen, nämlich Vergangenheit und Zukunft, Kindheit und Erwachsenenheit, Natur und Kultur, Familie und Gesellschaft, Alltag und Wissenschaft etc. Auch die meisten Probleme des Lehrerberufs erklären sich aus dieser für den Lehrerberuf charakteristischen Vermittlungsaufgabe.

Charakteristisch für den Lehrerberuf ist nicht das Fachwissen, wenn es auch unverzichtbar ist, sondern das Vermittlungswissen. Lehrerinnen und Lehrer sind Mediatoren, Zwischenhändler, notorische Türsteher und Grenzgänger oder – wie es im Englischen heisst – *go-between*.

Vermittlung ist keine *zweistellige* Relation, wie wenn wir Kuchen backen oder die Wäsche besorgen, sondern eine *dreistellige* Relation (vgl. Stichweh 1994, p. 374): Die *Lehrperson* vermittelt *jemandem* (einem Schüler) *etwas* (eine Sache). Das kennen Sie vom didaktischen Dreieck, das sich eben *nicht* auf ein pädagogisches Verhältnis à la Nohl oder Buber reduzieren lässt. Das aber auch kein *technologisches* Verhältnis darstellt, wie man uns heute im Schatten von PISA und HarmoS weismachen will. Aber das ist (glücklicherweise) nicht mein Thema.

(3) Liegt die Vermittlung im Kern der Lehrertätigkeit, so gilt dies m.E. auch für die institu-

tionelle Seite des Lehrerberufs, d.h. für die Schule. Auch die Schule lässt sich von der Vermittlung her denken. Wie der Unterricht eine Art Zwischenhandel darstellt (vgl. Giesecke 1982), steht die Schule in einem intermediären Raum zwischen Familie und Gesellschaft. Das erklärt ihre strukturelle Ambivalenz und die Diffusität der Lehrerrolle. Aber genau so hat sich die Schule historisch herausgebildet: Die Auflösung der Subsistenzwirtschaft des "ganzen Hauses" zur Zeit der Industrialisierung führte zur Separierung des Familienraumes, der zur privaten Sphäre wurde, vom ökonomischen Raum der produktiven Arbeit und vom politischen Raum der kollektiven Entscheidungsfindung, der zum öffentlichen Raum mutierte. Die Schule entstand sehr präzise zum Zweck der Überbrückung des Risses, den die Trennung der sozialen Räume des Privaten und des Öffentlichen in der Gesellschaft hinterlassen hatte. Noch heute wird die Schule von diesen beiden Seiten her bedrängt (von der Familie und vom Staat), und beide Formen der Bedrängnis der Schule erleben wir zurzeit hautnah. Auch das ist allerdings nicht mein heutiges Thema.

Da ich als Vertreter der Pädagogischen Psychologie eingeladen wurde, ist mein Thema das Vermittlungswissen, denn das selbstbezügliche Wissen möchte ich ausklammern, um in der Zeit zu bleiben.

(4) Das Vermittlungswissen ist keine "reine" Form des Wissens. Davon zeugt inzwischen eine Vielzahl von Studien zur Lehrtätigkeit, die ich hier nicht einzeln referieren kann. Die Studien zeigen, dass das Vermittlungswissen eine Art *Hybridwissen* darstellt: eine Mischung von Wissensformen, bei der das wissenschaftliche Wissen nur einen Teil darstellt. Und zwar vor allem deshalb, weil das wissenschaftliche Wissen in sich keine Praxisanweisungen enthält. Die Wissenschaft ist – um es etwas pathetisch zu formulieren – der Wahrheit verpflichtet, und diese schert sich selten um die Bedürfnisse des konkreten Handelns.

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird die Differenz von wissenschaftlichem und Vermittlungswissen in jüngster Zeit oft unter dem Begriff des Fallverstehens abgehandelt (vgl. z.B. Helsper 2007). Danach soll die Kompetenz einer Lehrkraft darin liegen, allgemeines, wissenschaftliches Wissen mit konkreten Situationen bzw. "Fällen", wie sie ihr im Alltag begegnen, zu vermitteln. (Auch hier also eine Vermittlungsleistung.) Das scheint mir grundsätzlich richtig zu sein, wenn auch der Begriff des Falles problematisch

ist. Denn ein Fall ist immer ein Fall von etwas oder ein Fall, der sich unter etwas – ein Prinzip oder ein Gesetz – rubrizieren lässt (vgl. Buck 1981). Genau das ist aber nicht wirklich die Situation, wie wir sie in der pädagogischen Praxis vorfinden. Kein "Fall" ist wie ein anderer, also fehlt den "Fällen" genau das, was echte Fälle auszeichnet: Sie lassen sich nicht unter ein Allgemeines subsumieren. Statt von Fällen sollten wir daher besser von Beispielen sprechen, die sich im Sinne von "Familienähnlichkeiten" (ein Ausdruck, den ich bei Wittgenstein entlehne) gleichen, d.h. wie Verwandtschaftsnetze keine wirklich *gleichen* Fälle kennen, selbst im Falle von eineiigen Zwillingen nicht, sondern nur "Einzelfälle", die sich auf immer wieder andere Weise gleichen. Im Sinne solcher Familienähnlichkeiten sind auch die Unterrichtssituationen und die Schülerinnen und Schüler, denen sich Lehrkräfte gegenüber sehen, einander gleich.

Wenn dies eine zutreffende Beschreibung der Praxis ist, in der Lehrerinnen und Lehrer handeln, dann eignet sich das wissenschaftliche Wissen nur beschränkt zur *Anleitung* dieser Praxis. Dabei gehe ich von einem Begriff von Wissenschaft aus, der – wie mir scheint – die Lehrerinnen- und Lehrerbildung erst partiell erreicht hat. Was ich eben geschildert habe, wird in Kreisen der Lehrerbildung fast reflexartig mit dem Schema von "Theorie und Praxis" abgehandelt. Die Praxis wird der Theorie gegenüber gestellt, unterstellend, dass es eine theoriefrei Praxis gibt und das wesentliche Merkmal von Wissenschaft ihre Theorien sind. Das ist zwar eine saubere Buchhaltung, entspricht aber nicht der Realität von Wissenschaft. Das möchte ich kurz ausführen.

(5) Ich unterscheide zwei Begriffe von Wissenschaft, die ich mit Herbert Schnädelbach (1999) Systemwissenschaft und Forschungswissenschaft nenne. Systemwissenschaft ist das, was wir seit den alten Griechen kennen. Hier steht die Theorie *in der Tat* im Vordergrund. Theorie ist Schauen der Wahrheit. Wie Hans-Georg Gadamer in seinem Buch "Lob der Theorie" bemerkt, liegen Theorien nahe beim Spiel, beim "blossenen Beschauen und Betrachten, fern von allem Brauchen und Nutzen" (Gadamer 1983, p. 27). Gemäss Aristoteles sind wir dann am glücklichsten, wenn wir uns der Betrachtung hingeben, und zwar deshalb, weil sie ohne jeden Zweck erfolgt (vgl. Aristoteles 1972, p. 295ff.). "Soweit sich ... das Betrachten erstreckt, so weit erstreckt sich auch die Glückseligkeit, und *den* Menschen, denen das Betrachten in höherem Grade zukommt, kommt auch die Glückseligkeit in höherem Grade zu ..." (ebd., p. 300). Die höchste Glückseligkeit kommt den

Göttern zu, weil deren Lebensform eine rein betrachtende (kontemplative) ist (vgl. ebd., p. 299f.).

Theorie ist demnach, was die Götter tun, wenn sie auf dem Hohen Olymp über die Welt sinnieren. Dieser Theoriebegriff prägt uns noch heute, und ich würde sagen, er prägt insbesondere die Lehrerinnen- und Lehrerbildung noch heute. Nicht dass es Anliegen der Lehrerbildung wäre, die künftigen Lehrerinnen und Lehrer glücklich zu machen, aber Theorie wird nach wie vor im Sinne von Aristoteles als glücklich machende Tätigkeit verstanden: als Überblick über die Welt, wie sie "an und für sich" ist. Der Wissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird dann aufgetragen, die pädagogische Praxis abzubilden, damit sie den angehenden Lehrkräften anschaulich vor Augen geführt werden kann.

(6) So aber – dies meine These – kann Wissenschaft nicht (mehr) begriffen werden. Wissenschaftliche Erkenntnisse ergeben sich nicht aus einer Weltbetrachtung, sondern – mit Nelson Goodman (1984) gesprochen – aus einer Welterzeugung. Das ist nicht erst seit kurzem so, sondern spätestens seit Galilei, der das Experiment zum Königsweg der wissenschaftlichen Erkenntnis erklärte. Das Experiment ist keine passive, sondern eine aktive Form der Erkenntnisgewinnung. Ursprung des Wissens ist nicht mehr die Welt, die uns gleichsam ins Auge springt und deren Struktur in unseren Theorien abgebildet wird, sondern der Mensch, der in die Welt eingreift und sie zwingt, ihre Geheimnisse preiszugeben.

Damit verlieren Theorien an Bedeutung. Zwar ist auch die moderne Wissenschaft an Theorien ausgerichtet, aber ihre Gestalt wird nicht vom Begriff der Theorie, sondern von demjenigen der *Forschung* bestimmt. Moderne Wissenschaft ist nicht Systemwissenschaft, sondern eben: Forschungswissenschaft (vgl. Schnädelbach 1999, S. 94ff., 118ff.). Während Theorien glücklich machen, weil sie uns eine stabile Welt vorspiegeln, macht die Forschung oft unglücklich. Denn zur Forschung gehört, dass sie sich ständig verändert. Es gibt keinen "Stand der Theorie", wohl aber einen "Stand der Forschung", und dieser kann bereits morgen ein anderer sein als heute.

(7) Was die Wissenschaft – verstanden als Forschungswissenschaft – der Lehrerinnen- und Lehrerbildung anbieten kann, sind daher nicht wirklich Theorien. Was aber dann? Alwin Diemer (1964) unterscheidet zwei Begriffe des Wissens, die für das Verständnis

der modernen Wissenschaft hilfreich sind. Wissen kann auf der einen Seite *noematisch* aufgefasst werden, dann meinen wir das Wissen als *Produkt* – vorliegend in Form von Theorien und Erkenntnissen. Wissen kann auf der anderen Seite *noetisch* verstanden werden, dann geht es um das Wissen als *Tätigkeit* – im Falle der Wissenschaft um Forschung und Kritik. Der noematische Begriff des Wissens passt auf die Wissenschaft als *System*, der noetische auf die Wissenschaft als *Forschung*.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung heisst dies, dass sie, sofern sie sich an einer modernen Wissenschaft wie der (Pädagogischen) Psychologie orientieren will, ihre Probleme als berufsbildende Institution nicht länger in der noematischen Perspektive von *Theorie* und Praxis bearbeiten kann. Statt dessen muss sie sich die noetische Perspektive von *Forschung* und Praxis erschliessen. Dabei ist einiges in Kauf zu nehmen. Nicht nur der Verlust an Glückseligkeit, sondern auch der vielleicht noch schmerzlichere Verlust an Gewissheit. Denn anders als eine Systemwissenschaft verhilft eine Forschungswissenschaft nicht zu Sicherheiten, sondern im Gegenteil zu fortwährender Unsicherheit angesichts des sich ständig verändernden "Standes der Forschung".

Nach meiner Meinung sind alle Versuche – und zurzeit werden wir von solchen Versuchen geradezu überflutet –, das pädagogische Handeln auf eine sichere Basis zu stellen, indem man es technologisiert, grundsätzlich verfehlt. Der Nutzen der Psychologie für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung liegt nicht in der Entwicklung von Unterrichtstechnologien und anderen technokratischen Hirngespinsten, sondern in der Bereitstellung von Mitteln zur *Reflexion* pädagogischer Situationen und pädagogischen Handelns. In komplexen Situationen wie dem Unterricht braucht es *Sichtweisen*, die dem Praktiker und der Praktikerin erlauben, alternative Deutungen zu generieren und den Prozess der Erfahrungsbildung anzuleiten. Denn in komplexen Situationen kann man ohne Sichtweisen nicht lernen. Das möchte ich zum Schluss meiner Ausführungen kurz illustrieren.

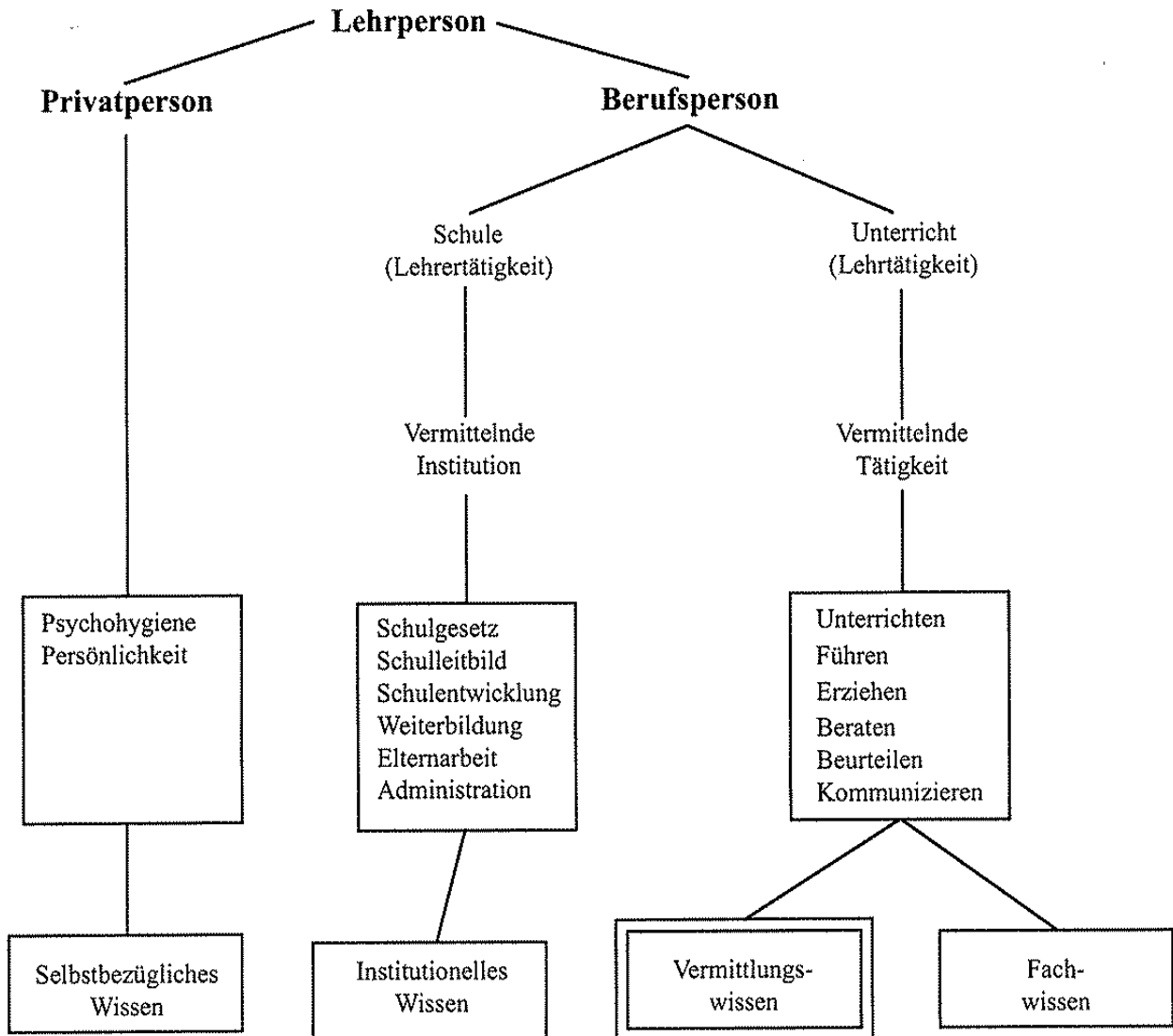
(8) Das geht nun doch nicht ganz ohne den Kompetenzbegriff. Kompetenz zu definieren, wäre allerdings eine abendfüllende Aufgabe (wenn man dergleichen an einem Morgen überhaupt sagen kann). Um die Sache etwas abzukürzen, möchte ich Kompetenz mit Expertise in Verbindung bringen. Expertinnen und Experten gelten auf ihrem Gebiet als

kompetent. Expertin oder Experte wird man aber – dies zeigt die Novizen-Experten-Forschung – nur aufgrund von Erfahrungen. Erfahrungen macht man aber nicht einfach so. Erfahrung ist die wesentliche Ingredienz des Lernens. Das zeigt die gängige Definition von Lernen als Verhaltensänderung aufgrund von Erfahrung. Wen man also lernen muss, um vom Novizen zum Experte zu werden, wie macht man das als Junglehrkraft? Der Unterricht ist eine komplexe Situation, die mit den einfachen Situationen, die den psychologischen Lerntheorien zugrunde liegen, wenig gemeinsam hat. Die Lerntheorien, die wir kennen, sind fast ausnahmslos auf Situationen zugeschnitten, die überschaubar sind – denken Sie an Pawlows Hundegeschirre, an Thorndikes Problemkäfige oder an die Skinnerbox. Von einer Skinnerbox ist das Berufsfeld einer Lehrkraft relativ weit entfernt. Eines der grossen Probleme des Lehrerberufs, aber auch der Lehrerbildung, liegt genau darin, dass es schwierig ist, in komplexen Situationen zu lernen, d.h. den Status des Novizen zu verlassen und kompetent zu werden. Denn wie soll man aus seinen Fehlern lernen, wenn man gar nicht erkennen kann, was man falsch gemacht hat?

In anderen Fällen von Expertise – z.B. Schach, Recht, Musik oder Sport – ist es einfacher, aus Fehlern zu lernen, weil die Situationen überschaubar sind. In komplexen Situationen wie dem Unterricht ist Lernen aus Erfahrung nur möglich, wenn der Situation ein Rahmen gegeben wird, der erkennen lässt, worauf es ankommt und wo der Fehler liegen könnte. Die Situation muss m.a.W. neu gerahmt werden (vgl. Schön 1983; Weick 1995). Und dafür – für die Neurahmung der Unterrichtssituation – sind wissenschaftliche Erkenntnisse nicht nur nützlich, sondern unverzichtbar. Die Wissenschaft kann dem Novizen Augen einsetzen, damit er Vertrautes neu sehen kann. Sagen wir es noch etwas drastischer: Die (Pädagogische) Psychologie kann dabei helfen, die Lehrerstudierenden auf ihre berufliche Praxis vorzubereiten, indem sie ihnen die Augen *auswechselt*. Die Augen, mit denen sie den Unterricht bisher betrachtet haben, sind Schüleraugen. Die Augen, mit denen sie ihn künftig betrachten sollen, sind Lehreraugen. Diese gleichsam chirurgische Aufgabe ist schwierig zu bewerkstelligen und stellt meines Erachtens das grösste Hindernis einer erfolgreichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung dar (vgl. Herzog 1995, 2005).

(9) Die Aufgabe der (Pädagogischen) Psychologie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung möchte ich also an genau dieser Stelle verorten: im Operationssaal der pädagogischen Augenkliniken, als die man die Pädagogischen Hochschulen mit etwas Augenzwinkern (!) bezeichnen könnte.

Anhang: Die Wissensbasis pädagogischer Professionalität



**Psychologisches
Wissen:**
Lehrperson

**Politologisches,
soziologisches und
rechtliches Wissen:**
Schule als Institution
und Organisation

**Psychologisches,
pädagogisches und
(fach-)didaktisches
Wissen:**
Unterricht

Fachliches Wissen:
Unterricht