

Bätz, Roland

Urteilkraft in der Lehrerbildung. Zur Möglichkeit ihrer Einübung im Praktikum

Beiträge zur Lehrerbildung 12 (1994) 3, S. 269-278



Quellenangabe/ Reference:

Bätz, Roland: Urteilkraft in der Lehrerbildung. Zur Möglichkeit ihrer Einübung im Praktikum - In: Beiträge zur Lehrerbildung 12 (1994) 3, S. 269-278 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132862 - DOI: 10.25656/01:13286

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132862>

<https://doi.org/10.25656/01:13286>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Urteilkraft in der Lehrerbildung. Zur Möglichkeit ihrer Einübung im Praktikum

Roland Bätz

Es nützt das ganze Wissen den Lehramtsstudenten nichts, wenn sie nicht darin eingeübt werden, dieses in ein Können überzuführen. Zwar erscheinen für den Umgang mit Theorie die Praktika grundsätzlich geeignet, aber der faktische Betrieb verfehlt weitgehend ein solches Ziel¹. Das hat Folgen. Die Reputation der Theorie für den Lehrerberuf steht auf dem Spiel. Das Unterrichten bleibt ohne Reflexion. Mit dem Begriff der Urteilkraft wird in praktischer Absicht versucht, das Verbinden von Theorie und Praxis als trainierbar vorzustellen.

1. Lehrer

besitzen viele Fertigkeiten. Sie beurteilen, beraten, und sie sollen vor allem Unterricht halten können (Bauer/Burkard 1992, S.193ff.). Was sie auch tun, in jedem Fall ist zum praktischen Einsatz von Theorie oder von wissenschaftlichem Wissen das gefordert, was wir nach Kant "Urteilkraft" nennen wollen. So beschäftigen wir uns im folgenden anhand des Praktikums mit dem Übergang vom theoretischen Wissen zum konkreten Können beim Unterrichten. Wir werden dabei die Gelegenheit ergreifen, einführende Gedanken zum ästhetischen Unterrichten vorzutragen. Auch hierbei treffen wir auf Urteilkraft. Doch legen wir zunächst dar, warum wir überhaupt für Theorie und wissenschaftsgestütztes Unterrichten sind (vgl. dazu auch Luhmann/Schorr 1976, S.248).

2. Unterricht

ist (bei uns und heutzutage) ein institutionalisiertes, organisiertes, rechtlich verfaßtes, wirtschaftsabhängiges und (deswegen und aus eigenen Wissenschaftsgründen ein) wissenschaftsdurchdrungenes Lehr- und Lernmittel (vgl. Schulz 1989; Merz 1989, S.59). Lehrer, Schüler und schulisches Lehren und Lernen sind Gegenstände von Forschung und Theorie (vgl. dazu Ingenkamp u.a. 1992). Der wissenschaftliche Zugriff zeitigt allerdings Probleme (Bätz 1994). Auch wird manchen Überlegungen, nur weil sie nicht den faktisch geltenden Theorien und Methoden zugehören, allein deswegen kein Wert (mehr) zugeschrieben. Dabei brauchen wir die Wissenschaft. Wir reden nicht der "klassischen Verschwierigungsthese" (Neumann 1985, S.91) das Wort. Nicht weil "um uns herum alles immer komplexer und schwieriger wird", brauchen

¹ Die hier herangezogenen Untersuchungen gelten für die Bundesrepublik Deutschland. Es ist das Lehramtsstudium mitsamt der Regelung der Praktika nicht einheitlich organisiert (vgl. Händle 1989, S. 938ff.). Zum Beispiel gilt für Bayern, daß die Bewerber für die Lehrämter an Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, beruflichen Schulen und Sonderschulen (mindestens ein (je fünfzehntägiges) schulpädagogisches und fachdidaktisches Blockpraktikum und ein studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum (während des Semesters einmal jede Woche) abzuleisten haben. Die Bewerber für das Lehramt an Gymnasien (mindestens ein (achtzehntägiges) Blockpraktikum und ein studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum. Aufgabe und Ziel der Praktika ist die Einführung des Studierenden in die Schul- und unterrichtliche Fachpraxis. Nach Unterrichtsbeobachtungen sollen Unterrichtsversuche geplant und durchgeführt werden. Praktikumslehrer leiten die Studierenden an.

wir zur Beschreibung und Analyse von Unterricht die Wissenschaft, sondern weil wir Unterricht halten kritisierbar halten wollen. Nur durch die Wissenschaft hindurch gelangen wir zu Verbesserungen (vgl. aber ebd., S. 99ff.). Wir wollen "unser unterrichtliches Handeln rationaler und erfolgreicher [...] gestalten und uns frei [...] machen von dem häßlichen Zwang der Gewohnheit und des Herkommenkommens, jeglicher Art von didaktischem Dogmatismus und nicht zuletzt von den Zufällen, die unser pädagogisches Handeln in jedem Augenblick bedrohen" (Heimann 1976, S. 143).

3. Lehramtsstudenten

(aller Lehramts) geben oft als Grund ihres Studiums an, sich mit Kindern und Jugendlichen beschäftigen und Umgang mit Menschen haben zu wollen. Wir treffen aber im Unterricht nicht blank auf Kinder, Jugendliche und Menschen, sondern auf Schüler und Lehrer. Es gelten für das Unterrichten eigene Regeln, nicht die des Gesprächs auf der Straße, nicht die der Freundschaft. So darf das Lehrstudium Naivität nicht festigen. Diese wollen wir vielmehr in eine professionelle Einstellung aufheben (vgl. Bauer/Burkard 1992, S. 213). Deswegen erscheint es uns verfehlt, das praktische und theoretische Einführen in den Lehrerberuf auf der Basis des Menschseins beginnen zu wollen (vgl. Nicklis 1988, S. 13; Merz 1989, S. 43f.). Auch irritieren uns Passagen, die "die systematische 'Erinnerung an sich selbst'" zu einem vordringlichen Programmpunkt der Lehrerbildung machen wollen, ebenso Forderungen an Studienanfänger, zuerst Aussprachen über "Ängste und Probleme, Hemmungen und Nichtigkeitsgefühle" führen und erst einmal die "gegenwärtige Praxis als Teil vergangener Praxis" verstehen zu sollen (Homfeldt/Schulz 1991, S. 136f.). Wir setzen unseren Schwerpunkt anders. Lehrer müssen in der Lage sein, Unterricht zu begründen (vgl. auch Neumann 1985, S. 113). Dazu verhilft die Wissenschaft mit generalisierbarem didaktischen Wissen und Methoden (Luhmann/Schorr 1976, S. 264). Es muß gezeigt werden (können), daß der besondere Unterrichtsvollzug einem allgemeinen Wissen entspricht, das in Können überzuführen an Ort und Stelle gefordert ist. Wir haben die Befürchtung, daß mit der Betonung von Mensch und Beziehung, von Atmosphärischem und Emotionalem die Aufgabe, Unterricht wissenschaftlich gestützt zu halten, kleingeschrieben wird, daß ein sogenanntes lebendiges Interesse am Wachsen und Werden die Verpflichtung überspielt, konkretes Unterrichten rational verteidigen zu müssen. Lehrerbildung soll nicht zu der Meinung verführen, daß Unterricht sich in einem Miteinander von erwachsenen und nichterwachsenen Menschen erschöpft, daß sich Unterrichten mit einem Vorrat alltagspraktischer kommunikativer und kooperativer Fertigkeiten bewerkstelligen läßt (vgl. dazu Hänsel 1989). Ohne Wissenschaft gäbe es keine Hinweise zur Verbesserung des Unterrichtens, die viel mehr wären als geschicktes Erraten von Gründen (vgl. Heimann 1976, S. 152). Unterricht ohne wissenschaftliche Theorie wäre nur individuell, nur auf konkrete Personen oder akute Situationen bezogen, zu verteidigen. Es fehlte die Möglichkeit der überprüfbareren und verbindlichen Verallgemeinerung (vgl. ebd. S. 121). Es wäre die Vorstellung dann nicht fremd, beim Unterrichten wirkten allein Fortuna und Genie.

Damit ist der Didaktik ein Problem geschaffen. Wenn wir für wissenschaftliche Theorie sind, weil wir eine begründete Praxis haben wollen, dann müssen wir auch angeben können, wie Theoretisches praktisch werden kann. Ohne theoretisches Wissen gäbe es nicht das Problem des Übergangs in die Praxis. Wir hätten stattdessen nur "Praxis".

4. Im Streit von Theorie und Praxis

müssen wir also Position beziehen und stimmen Goethe nicht zu, der einmal von Theorien abrät, weil sie "gewöhnlich Übereilung eines ungeduldigen Verstandes [sind], der die Phänomene gern los sein möchte und an ihrer Stelle deswegen Bilder, Begriffe, ja oft nur Worte einschleibt" (1989, S. 440). Der meint, daß es das "Höchste wäre: zu begreifen, daß alles Faktische schon Theorie ist" (ebd., S. 432). Es wird andernorts auch gesagt, man mache die Notwendigkeit einer Theorie für die Praxis bloß glauben. Man versuche zu kaschieren, was in Wirklichkeit nicht zu ändern ist, daß wir nämlich für die stets besondere Praxis kein wissenschaftliches Wissen haben können. Wir müssen mit Nichtwissen leben (können). Daher wäre die Rede von der Verschränkung von Theorie und Praxis ein "Ausweichmanöver" oder eine "Ersatzdebatte" (vgl. dazu Langewand 1989, S. 1526). Wir wissen, daß wir (auch) in Sachen Unterricht nicht alles theoretisch wissen (können), vermeiden aber den "Überforderungsfehlschluß" (Zimmerli 1993, S. 12), der darin bestünde, deshalb von der Mühe mit der Wissenschaft und Praxis überhaupt zu lassen. Das Praktikum verliert unserer Meinung nach auch nicht an Authentizität, es droht kein Erfahrungsverlust, wie zum Beispiel Giesecke (1985, S. 49f.) befürchtet, wenn wir das Integrieren von Theorie und Praxis zu seinem Gegenstand machen. Wir nehmen durch Wissenschaft dem Subjekt "Praktikant" nichts weg, wir fügen stattdessen der Praxis die Möglichkeit der Verbesserung hinzu.

Es gilt, sich als Lehrer durch seine "Urteilkraft" berühmt zu machen, wie Montaigne fordert (1992, S. 264). Er sagt auch, "daß man auf die Wissenschaft nicht so viel, als auf die Urteilkraft, zu sehen hat: weil diese wohl ohne iene, iene aber nicht ohne diese seyn kann" (ebd., S. 229). Dieses sehen wir nicht genauso. Aber wir lassen uns streng darauf verweisen, daß zu dem (allgemeinen) Wissen auch das (konkrete) Mitwissen-Umgehen-Können gehören soll. Die Aufgabe ist, die Studenten im Erfassen der "didaktischen Situation" zu üben (Klingberg 1989, S. 93), eine Lösung dafür zu finden, daß der besondere Unterrichtsvollzug aus einer allgemeinen Theorie zwar "unableitbar" ist (Luhmann/Schorr 1976, S. 262), gleichwohl Unterrichten nach wissenschaftlichen Vorgaben gelingen soll. Sicher ist, wir können den Schritt von der Theorie in die Praxis nicht wie ein Wissen um Lebensdaten lehren und lernen. Es besteht aber auch kein Anlaß zu meinen, wir hätten es bei der Urteilkraft mit "Eingebung oder Gnade" (Mittelstraß 1989, S. 41) zu tun. Wir sehen den Übergang von der Theorie ins Können, vom Allgemeinen in die besondere Praxis als ein produktives Können an, das als ein philosophischer Gegenstand durch Reflexion über Verstand und Vernunft, Theorie und Praxis konstituiert worden ist, und als Lehrgegenstand trainiert werden kann.

5. Ohne Urteilkraft

gelangt keine Wissenschaft in die Praxis. Wird Urteilkraft nicht eingeübt, droht wissenschaftsloses Unterrichten. Mit dem Verweis auf "Urteilkraft" schlägt Kant eine Orientierung der Praxis an der Theorie, eine theoriestabilisierte Praxis, vor. "Daß zwischen der Theorie und Praxis noch ein Mittelglied der Verknüpfung und des Übergangs von der einen zur anderen erfordert werde, die Theorie mag auch so vollständig sein wie sie wolle, fällt in die Augen; denn, zu dem Verstandesbegriffe, welcher die Regel enthält, muß ein Actus der Urteilkraft hinzukommen, wodurch der Praktiker unterscheidet, ob etwas der Fall der Regel sei oder nicht" (1983, S. 127). Uns scheint für die Urteilkraft die Metapher vom (möglicherweise riskanten) Sprung über den Graben, der die Theorie von der Praxis trennt, und der nicht einfach aufzuschütten ist, zutreffend. Es gelte als definitonische Beschreibung: Urteilkraft ist "der Schritt vom

Wissen zum Können, für den es keine Instruktionen gibt, vom Allgemeinen zum Konkreten, für den es keine Regeln gibt, vom gelösten Problem zum ungelösten, von einer Einsicht zur anderen" (*Mittelstraß* 1989, S. 57).

6. Wie groß ist die Chance

im faktisch betriebenen Praktikum, Unterrichten und Wissenschaft, Praxis und Theorie, das Besondere und das Allgemeine zu verbinden? Wie groß ist die Chance für das Praktikum, sich diesbezüglich als Teil einer wissenschaftsbestimmten Lehrerbildung zu zeigen? Nicht so groß, das muß man sagen (vgl. *Luhmann/Schorr* 1976, S. 263). Allerdings ist die Lage, was zum Beispiel in Bayern die Pflege der Praktika durch die Universität betrifft, "facettenreich" (*Sacher* 1988, S. 141). Hier ist die persönliche und wissenschaftliche Betreuung der studienbegleitenden Praktika im allgemeinen besser als diejenige der Blockpraktika (ebd., S. 175). Für die Studenten des Lehramts an der Grund- oder Hauptschule wiederum ist die Fürsorge bei den Blockpraktika größer als bei den Blockpraktika der übrigen Lehramter (ebd., S. 142). Und die kleinen Universitäten kümmern sich zum Teil intensiver um die Praktika allgemein als die großen (ebd., S. 172). Dagegen scheint eine Nachbereitung der Praktika überhaupt unüblich zu sein (ebd., S. 137). Vom Blockpraktikum für das Lehramt an Gymnasien ist zu schweigen. Es handelt sich um eine "Fehlkonstruktion" (ebd., S. 150). Und so läßt - insgesamt besehen - die Begleitung durch die Hochschule "erheblich zu wünschen übrig" (ebd., S. 175). Die Lage ist nicht nur in Bayern so (vgl. *Hänsel* 1992, S. 16). Es gilt generell, daß sich die schulpraktischen Studien als recht problembehaftet erweisen. "Sie sind insofern ein Fremdkörper im Studium, als sie eher unverbunden neben den theoretischen Teilen herlaufen und kaum in einer sinnvollen und für die Studierenden wahrnehmbaren Beziehung zu ihnen stehen" (*Sacher* 1988, S. 174). Natürlich ist nicht ausgeschlossen, daß das Praktikum Eindrücke hinterläßt, die zu einer Strukturierung des theoretischen Studiums unter dem Gesichtspunkt der Praxis führen. Die Frage ist, ob "dies in 'wissenschaftlich begründetes Handeln' einmündet" (*Sandmann* 1985, S. 141; dazu auch ders. S. 142ff.; *Sacher* 1988, S. 144; *Fromme* 1983, S. 152ff.; *Führ* 1993, S. 211f.). Die objektive Funktion der Praktika, so muß befürchtet werden, ist das Stabilisieren der Meinung, daß Theorie, die wenig relevant sei, zur Universität, und Praxis, die hohen Gebrauchswert habe, zur Schule (zum Unterricht) gehöre, daß das eine zur Befriedigung der universitären Prüfer, das andere kraft eigener (und zwar "praktischer") Kompetenz erledigt werden müsse (vgl. dazu *Liebrand-Bachmann* 1981, S. 276; *Händle* 1989, S. 949; *Schräder/Wildt* 1985, S. 3).

7. Praktikanten sind im Praktikum

auf sich gestellt. Sie sind unsicher bezüglich der Erledigung ihrer Aufgaben. Sie sind zwar zusammen mit den Praktikumslehrern dabei, auftretende Schwierigkeiten zu überwinden (vgl. *Fitzner* 1979, S. 276; *Sandmann* 1985, S. 133). Und sie tun dies auch erfolgreich (vgl. *Wittenbruch* 1985, S. 10; *Sacher* 1988, S. 124, 144f., 148). Der Erfolg allerdings ist ein fragwürdiger, weil diese Probleme, die gelöst werden, nicht extra angelegt sind, weil hinter ihrer Bewältigung nicht das ausdrückliche Konzept steckt, das die Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses zum Inhalt hat (vgl. *Wittenbruch* 1985, S. 17). Die faktisch auftretenden Widrigkeiten bringen, um es anders zu sagen, die Praktikanten nicht in eine produktive, dem wissenschaftlich gestützten Unterrichthalten nützliche Krise, die nach einer Beschreibung, Analyse und Kritik durch Verbesserung aufgehoben werden würde (vgl. *Schräder/Wildt* 1985, S. 32f.; *Hänsel* 1992, S. 18). Praktikanten haben andere Schwierigkeiten als die, die sie unserer Meinung nach haben sollten. Sie haben keine mit der Wissenschaft und Praxis,

mit dem Allgemeinen und Besonderen, mit dem Schritt vom gelösten zum ungelösten Problem, mit dem Sprung von einer Einsicht zur andern, kurz - die Praktikanten haben keine Schwierigkeiten mit dem schöpferischen Können "Urteilkraft". Es ist stattdessen die brennende, dringende, vordringliche, unmittelbare Situation allein, die zu Reaktionen reizt (vgl. *Fitzner* 1979, S. 219).

Die Praktikanten wollen es allen recht machen. Sie meinen es gut mit den Schülern, die sie zu Kindern, Jugendlichen und Menschen machen, um so auf ein Repertoire zurückgreifen zu können, von dem sie glauben, sie hätten es parat. Sie folgen dem Praktikumslehrer, den sie zum Erwachsenen machen und als Autorität gelten lassen (vgl. *Fromme* 1983, S. 152ff.). Sie greifen auf ihre kommunikativen und kooperativen Fertigkeiten zurück. Oder auch: sie kopieren den "Meister" (vgl. *Wittenbruch* 1985, S. 15; *Nicklis* 1988, S. 89). Weniger rational-wissenschaftliche als vielmehr "affektive Bindungen an Personengruppen [...] und [...] personell bestätigte Interaktionsstrukturen" lenken und leiten die Praktikanten (*Neumann* 1987, S. 207). Eine Reflexion der Bedingungen seiner Situation muß der Studierende nicht anstrengen, "er braucht [sein Praktikum] nur zu erleben und mitzuerleben, um [...] Erfolg zu erreichen. Auch die Übereinstimmung mit der Klasse und mit dem Betreuungslehrer ist in dieser Hinsicht auf individuelle Bewährung angelegt" (*Fitzner* 1979, S. 326f.). Praktika sind als individuell-persönliche Tests beschreibbar (vgl. *Wittenbruch* 1985, S. 13; dazu auch *Fromme* 1983, S. 152ff.; *Nicklis* 1988, S. 89; *Neumann* 1987, S. 207).

8. Die "Urfrage des Lehrers"

(*Heimann* 1976, S. 116) modifiziert der Praktikant und fragt: "Wie bestehe ich das Praktikum?" Diese Frage, aus der akuten Praxis für die akute Praxis, wird ohne Wissenschaft, "praktisch" also, beantwortet (vgl. *Fitzner* 1979, S. 278). Keineswegs wird das Schulpraktikum als "Brückenelement" zwischen Theorie und Praxis angesehen oder als Feld der Prüfung des Bezugs von Allgemeinem und Konkretem, "sondern als ein berufsbezogenes 'Überlebenstraining im Schulalltag'" (*Wittenbruch* 1985, S. 12; ähnlich *Fitzner* 1979, S. 279). Wir sind nicht dafür, daß die Praktikanten vom Unterricht im Sinne einer "Gemeinschaft" denken (*Fitzner* 1979, S. 277). Wir wollen keine Ausbildungseffekte derart, daß Unterrichten als "persönliche Begegnung" und das Klassenzimmer als "persönliche Parzelle" verstanden werden (*Wittenbruch* 1985, S. 13). Weil "der Praktikant ein [...] individuelles 'Überlebensproblem' zu lösen sucht" (*Fitzner* 1979, S. 279), steht er der Universität als Adressat einer wissenschaftlichen Lehrerbildung nicht zur Verfügung. Und weil er (im Normalfalle und theorieelos) sein Praktikum besteht, verwirkt die Theorie ihre Bedeutung. Die Distanz zwischen Hochschule und Schule verhärtet sich in den Köpfen der künftigen Lehrer. Wir müssen feststellen, das, was von Praktikanten getan wird, ist eher als ein Mittel der Bewältigung subjektiv empfundener Herausforderungen zu charakterisieren, denn als Teilstück einer an der Verbindung von Theorie und Praxis orientierten Lehre. Die faktischen Praktika sind keine Übungssituationen für Urteilkraft.

9. Sind die Praktikumslehrer

am faktischen Zustand schuld? Weit weniger als die äußeren Umstände. "Daß die Studierenden unter den gegenwärtigen Bedingungen doch einigen Gewinn aus den Praktika ziehen, ist offenbar in der Hauptsache das Verdienst der sie betreuenden Lehrer" (*Sacher* 1988, S. 177). Sicher, es ist Kritik fällig (ebd., S. 177f.; vgl. auch *Nicklis* 1988, S. 89f.). Aber überwiegend ist die nicht aufgebrochene und nicht fruchtbar ge-

staltete Ausbildungsstruktur und -tradition als Ursache auszumachen. Es werden die organisatorische Trennung (der Lehrerbildung in Studium und Referendariat), die Diskrepanz bei Zielen und Inhalten, der Mangel an Zusammenarbeit zur Überwindung angemahnt (Wittenbruch 1985, S. 20ff.; Fitzner 1979, S. 218). Zufälligkeit und Willkür in der Lehrerbildung werden festgestellt. Nicht nur ihrem Vollzug, sondern auch ihrer Forschung und Theorie mangelt es an Rationalität (Liebrand-Bachmann 1981, S. 123). Daraus entnehmen wir, daß die "Einlösung des Anspruchs der Hochschule, Theorie und Praxis zu verschränken, den Studenten überlassen" bleibt (Fitzner 1979, S. 218; auch Schröder/Wildt 1985, S. 6). Die Chance der Erarbeitung des gelingenden Zusammenspiels von allgemeiner Theorie und konkreter Praxis oder der Einübung von Urteilskraft ist schon deswegen gering, weil der Gegenstand "Wissenschaft und Praxis beim Unterrichten" als eigener Lehrgegenstand der Praktika nicht konstituiert und seine Explikation als Aufgabe der Schule und der Universität nicht extra verabredet ist.

10. Gleichwohl

könnte das Praktikum ein geeigneter Ort des Trainings sein. Die Praktika könnten "der Konkretisierung und Veranschaulichung von Theorie und der Sensibilisierung des theoretischen Problembewußtseins dienen" (Sacher 1988, S. 144). Es wäre dort möglich, Urteilskraft (mindestens) anzubahnen. Sie könnten der Ermöglichungsgrund einer theoriebestimmten Ingriffnahme der Praxis sein. Uns - in Bayern - erscheint insbesondere im schulpädagogischen Blockpraktikum ein ausbaufähiger Rahmen vorgegeben (vgl. dazu Merz 1989, S. 37). Relativ frei von fachdidaktischer Verpflichtung, aber selbstverständlich nicht von spezifischem Stoff entbunden, sollte mit Hilfe der Praktikumslehrer und mit größerem Einsatz der Universität eine Konzentration auf "Theorie und Praxis" erfolgen. Schließen wir noch an, daß uns organisatorische Verbesserungen des Lehrerstudiums insgesamt zupass kämen. Die können wir aber hier nicht behandeln (vgl. dazu Fromme 1983, S. 72ff; 134ff.; Schröder/Wildt 1985, S. 35; Rosenbusch/Sacher/Schenk 1988; Hänsel 1992; Bastian/Köpke/Oberliesen 1993).

11. An einem Beispiel

wollen wir unseren Gegenstand demonstrieren. Wir wählen eine methodische Grundfigur des Unterrichts, und zwar das Darbieten, zu dem zum Beispiel die didaktischen Handlungen "Vormachen", "Vorzeigen", "Vorführen", "Vortragen" gehören (Klingberg 1989, S. 259ff.). Derjenige, der behauptet, er besitze die Fertigkeit des Darbietens, kann die Beweislast nur dadurch abtragen, daß er das Darbieten aktualisiert. Gelingt ihm diese Ausführung innerhalb einer Bandbreite (sagen wir:) von "ausreichend" bis "sehr gut", dann ist seine Behauptung wahr; er kann, was er behauptet. Praktikanten müssen also, wenn sie Lehrer werden wollen, die Fertigkeit "Darbieten" (als Mittel) besitzen, um gesetzte Unterrichtszwecke herbeiführen zu können. Wir legen Wert darauf, daß das Darbieten nicht als schon durch den Alltag verfügbar angesehen wird, sondern daß es gemäß der didaktischen Theorie aktualisiert werden muß. Daraus folgt, "Darbieten" muß mit Urteilskraft vergegenständlicht werden. Es muß das theoretische Darbieten-Wissen mit dem praktischen Darbieten-Können verbunden werden. Erläutern wir dies genauer an einem ausgebildeten Lehrer. Das Darbieten-Können wollen wir vom Darbieten-Wissen derart trennen, daß wir sagen, jemand, der weiß, wie etwas zu tun ist, kann über sein Können hinaus auch noch Auskunft (über sein Können) geben; er kann sein Können nicht nur (vgl. Kledzik 1980, S. 71). Er kann zum Beispiel über Vorteile des Darbietens beim Behandeln einer größeren Stoffmenge in relativ kurzer Zeit gegenüber der (methodischen Grundfigur

der) Erarbeitung reden. Oder er kann, weil er in der Theorie Bescheid weiß, Auskunft darüber geben, daß er beim Darbieten gleichzeitig auf drei Ebenen agiert. Nämlich auf einer Inhalts-, Regulations- und Beziehungsebene (vgl. Rosenbusch 1986, S. 55f.). Unser Lehrer sagt (das betrifft die Inhaltsebene), daß er beim Darbieten den Inhalt (der Darbietung) durch Anschaulichkeit, Gliederung, Logik der Gedankenführung und anderes mehr konstituiert. Er weiß, daß eine kluge Konstituierung die Arbeit der Schüler am Stoff befördern kann. Er weiß (das betrifft die Regulationsebene), daß er mit dem Darbieten auch ein Stück Prozeßplanung aktualisiert, er vermittelt (damit), er koordiniert (damit). Er (das betrifft die Beziehungsebene) gibt uns Auskunft darüber, daß man sich beim Darbieten nicht "verknoten" darf. Er weiß darüber Bescheid, daß eine mangelnde Integration von Gestik, Mimik, Stellung im Raum und anderer (nonverbaler) Zeigehandlungen mit dem Unterrichtszweck den Kontakt zu manchem Schüler stören oder unterbrechen kann. Unser Akteur weiß auch (das betrifft jetzt das Darbieten insgesamt), daß er, um das Darbieten mit Vorteil für die Schüler und das weitere Unterrichten einsetzen zu können, von seinem Darbieten-Wissen zum Darbieten-Können "springen" (können) muß. Er weiß, es gelingt ihm das Darstellen entsprechend des Standards nicht, wenn er nicht urteilskräftig sein Können mit seinem Wissen verbindet. Allerdings hat er für eine solche Verknüpfung seiner Theorie mit der Praxis keine Regeln, keine Instruktionen, "da für die Urteilskraft nicht immer wiederum Regeln gegeben werden können, wornach sie sich in der Subsumtion zu richten habe (weil das ins Unendliche gehen würde)" (Kant 1983, S. 127). Wir können also dem Lehramtsstudenten keine Anleitungen mitgeben. Wir sollten aber Übungssituationen "zum Springen" bereitstellen. Wer übt, dem werden wir zeigen (können), was urteilskräftiges Darbieten ist. Sagen wir allgemeiner, Praktikanten sollen insbesondere im schulpädagogischen Praktikum extra zum Training von Urteilskraft angehalten werden. Sie sollen dort Wissen zu einem Können machen. Sie erfahren dabei, daß ein Können ohne Wissen nur eine halbe Sache ist. Sie geraten (hoffentlich) in die Krise, weil sie merken, daß der Übergang von der Theorie zur Praxis mißraten kann. Sie erfahren, daß Wissen und Können extra zusammengebracht werden müssen, will man mit Begründung und erfolgreich tätig sein. Daß ein nützliches Unterrichten nur im Sprung vom Wissen zum Können, durch Urteilskraft also, zusammengehalten wird.

12. Verstoßen wir mit unserem Vorhaben

gegen die "schlichte [...] Naturtatsache der Unterschiedlichkeit der Persönlichkeiten in der Berufsaus- wie -einübung" (Homfeldt/Schulz 1991, S. 146)? Machen wir individuelle Subjekte, die Studenten, nur zu Objekten eines universitären Lehr- und Lernbetriebs (ebd. S. 135)? Versäumen wir den persönlichen Zuschnitt der Lehrerbildung (ebd., S. 134f.)? Das sehen wir nicht. Keineswegs erleidet eine Person bei der Lehrerbildung nach unserem Verständnis Verluste. Praktikanten müssen bestimmte Fertigkeiten erwerben, um als Lehrer vorgegebene Unterrichtszwecke erreichen zu können. An solcher "objektiver" Festsetzung kommt kein Lehramtsstudent vorbei. Subjektive Besonderheiten werden dabei aber nicht zugeschüttet. Mit knappen Bemerkungen über ästhetisches Unterrichten wollen wir dies ansprechen (vgl. dazu Klingberg 1989, S. 143ff.; auch Aebli 1987, S. 39ff.). Wir meinen, auch in diesem Falle Urteilskraft ins Spiel bringen zu können.

Wir unterscheiden eine aktuelle Handlung von ihrem Handlungsschema (vgl. dazu Kamlah/Lorenzen 1973, S. 95f.). Handlungsschemata stehen dem Handelnden als Repertoire zur Verfügung. Gelungene (aktuelle) Ausführungen eines Handlungsschema sind gleichwertig, aber doch voneinander unterschieden (vgl. Kambartel 1989, S. 104f.). Eine gelungene Aktualisierung ist gleichwertig einer gelungenen anderen, wenn

sie, wie diese, als ein geeignetes Mittel angesehen werden kann, einen Zweck herbeizuführen. Gelungene Ausführungen unterscheiden sich aber in der Form oder Gestalt (ebd., S. 105). Oder wie wir auch sagen können: Gelungene unterrichtliche Tätigkeiten haben eine unterschiedliche "ästhetische Qualität" (Aebli 1987, S. 41). Wenn zum Beispiel unser schon einmal berühmter Akteur das Darbieten aktualisiert, um einen Schulzweck zu erreichen, gibt er dem Darbieten gleich auch (s)eine Form. Bei einem anderen Akteur hat das Darbieten (bei gleichem Zweck) eine andere Form oder Gestalt. Gleichwertiges Unterrichten ist in der Rhythmik, Proportion, Architektur und Dramaturgie ästhetisch qualitativ verschieden (vgl. Klingberg 1989, S. 146f.). Wir können diesen Unterschied in der Form oder der Gestalt darauf zurückführen, daß sich keine Tätigkeit bis ins kleinste festlegen läßt und daß Lehrer und Schüler lebendige Menschen sind.

Wir sagen nun allgemein von unserem Akteur, er wisse, daß er beim Aktualisieren des Handlungsschema "Unterrichten" diesem seine Form gibt (geben muß); er wisse darüber Bescheid, daß er die Herbeiführung eines Zweckes auch in bestimmter Weise formt (formen muß). Wir können dann von ihm fordern, daß er Verantwortung für seine Form übernehmen soll (vgl. dazu Kambartel 1989, S. 105). Wir wissen nicht, ob der Lehrer Brecht's dazu in der Lage gewesen wäre. "Unser bester Lehrer war ein großer, erstaunlich häßlicher Mann, der in seiner Jugend, wie es hieß, eine Professur angestrebt hatte, mit diesem Versuch aber gescheitert war. Diese Enttäuschung brachte alle in ihm schlummernden Kräfte zu voller Entfaltung. Er liebte es, uns unvorbereitet einem Examen zu unterwerfen, und stieß kleine Schreie der Wollust aus, wenn wir keine Antwort wußten. Beinahe noch mehr verhaßt machte er sich durch seine Gewohnheit, zwei bis drei Mal in der Stunde hinter die große Tafel zu gehen und aus der Rocktasche ein Stück eingewickelten Käses zu fischen, den er dann, weiter lehrend, zermümmelte" (Brecht 1972, S. 42). Wir jedenfalls setzen, daß derjenige, der über Formen und Gestalten unterrichtlicher Kommunikation und Kooperation Auskunft geben kann, in der Lage ist, auch Verantwortung für (s)eine Form und Gestalt zu übernehmen. Derjenige, der Verantwortung übernommen hat, tut dann zweierlei. Einmal betreibt er das Gestalten nicht subjektiv-beliebig, denn das Formen des Unterrichts hat dort seine Grenze, wo die Herbeiführung von Zwecken gestört oder verhindert wird. Zum anderen ist er um "Wohlgefallen" besorgt (vgl. dazu Kambartel 1989, S. 114). Das wollen wir so normieren, daß wir sagen, wenn der Lehrer die subjektive Bedürftigkeit der menschlichen Lebewesen "Schüler" und "Lehrer", die er in seinem Unterricht vorfindet, berücksichtigt, dann bemüht er sich um Wohlgefallen. Diese Berücksichtigung hat die Schüler und auch den Lehrer selbst als Bedürfnissubjekte im Blick. Als Begründung dafür, daß Unterrichten wohlgefällig ist, wollen wir nicht akzeptieren, daß Wohlgefallen ein besonderes (kluges) Mittel zur Herbeiführung des Unterrichtszweckes sei. Die Herstellung von wohlgefälligem Unterrichten ist ein Zweck für sich selbst. Anders gesagt, sie ist zweckfrei insofern, als Wohlgefallen kein Mittel ist, einen Unterrichtszweck zu erreichen (vgl. aber Schippan 1977). Wohlgefallen trifft vielmehr "ein Bedürfnis ersten Ranges: nämlich nach unverkürztem kommunikativem Austausch von Menschen [...] aus Fleisch und Blut - eben als Bedürfnissubjekten" (Koppe 1983, S. 137). Wohlgefälliges Unterrichten, die ästhetische Qualität der unterrichtlichen Tätigkeit, die wir meinen, ist über den Schulzweck und Lehrer und Schüler hinaus die Berücksichtigung des Bedürfnissubjekts "Mensch".

Zwar haben wir kein wissenschaftliches Wissen von wohlgefälliger Form oder Gestalt, wie wir Wissen über die Nützlichkeit zum Beispiel von Sozialformen haben. Aber die Didaktik hat in jedem Fall (praktische) Erfahrungen darüber, was wohlgefällt. Wir machen den Vorschlag, von Urteilskraft auch im Fall des Formens und Gestaltens zu reden. Urteilskraft ist hier die steuernde Kraft des Übergangs von allgemeinen Formvorstellungen in das konkrete Gestalten des Unterrichts, ist der Übertrag einer Lösung

des Formproblems "Unterrichten" auf eine neue Situation, ist der Schritt aus Erfahrungen, die man hat, in die besondere Praxis, in der Erfahrungen des Wohlgefallens erst noch zu machen sind. Es wird gedacht, daß Lehramtsstudenten, gerade im schulpädagogischen Praktikum, auch mit Ästhetischem zu beschäftigen sind.

13. Wir wissen,

variieren wir eine Aussage Goethes aus dem Wilhelm Meister: Die Summe des Lehrens und Lernens in Schule und Hochschule geteilt durch Wissenschaft und theoretisches Denken ergibt einen gar wunderlichen Rest. Haben wir über diesen auch nicht eigens geredet, so schätzen wir ihn keineswegs für gering. Gleichwohl, wir wollen uns im Praktikum nicht auf die "Eigenbewegung des Subjekts" (Homfeldt/Schulz 1991, S. 135) verlassen, auch nicht darauf, daß es der Ort "Schulklasse" schon richten werde. Wir setzen auf (wissenschaftliche) Theorie, (praktisches) Erfahrungswissen und Urteilskraft. Nur so hat das Unterrichten Aussicht, keine "Handierung" zu werden, das ist nach Kant ein Tun, das, weil allgemeine und gesicherte Überlegungen fehlen, nicht einmal Praxis ist (1983, S. 127). Wir wollen, daß das Praktikum nicht ein "unkontrollierter Ausflug in die Schule oder ein unreflektierter Rückfall in das 'unmittelbare Praxiserlebnis' [ist], sondern ein Teil der Lehramtsstudien, auf den wissenschaftliche universitäre Lehrerbildung nicht verzichten kann" (Wittenbruch 1985, S. 16).

Literatur

- Aebli, H. (1987) *Grundlagen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta. - Bastian, J., Köpke, A. & Oberliesen, R. (Hrsg.) (1993) *Zur Revision der Lehrerbildung in Hamburg. Dokumentation Erziehungswissenschaft, 6*. Schriften aus dem Fachbereich 06 der Universität Hamburg. - Bätz, R. (1994) *Wormold-Didaktik?! Eine Skizze didaktischer Wissenschaft und Praxis. Pädagogik und Schullalltag, 2*, 252-260. - Bauer, K.-O. & Burkard, Ch. (1992) *Der Lehrer - ein pädagogischer Profi?* In H.-G. Rolff u.a. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 7* (S. 193-226). Weinheim und München: Juventa. - Brecht, B. (1972) *Geringe Forderungen der Schule. Unterbrochene Schulstunde. Schriftsteller und Schule* (S. 42-45). Frankfurt am Main: Suhrkamp. - Fitzner, K.D. (1979) *Das Schulpraktikum als soziales System*. Weinheim und Basel: Beltz. - Fromme, H. (1983) *Schulpraktische Studien. Modelle und Formen der Praxisorientierung in der Lehrerbildung*. Dissertation, Münster. - Führ, Ch. (1993) *Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Lehrerbildung in den neuen Ländern. Zeitschrift für Pädagogik, 30*. Beiheft, 195-198. - Giesecke, H. (1985) *Das Ende der Erziehung*. Stuttgart: Klett-Cotta. - Goethe, J.W. (1989¹¹) *Werke*. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Herausgegeben von E. Trunz. *Schriften zur Kunst, Schriften zur Literatur, Maximen und Reflexionen. Bd. XII*. München: Beck. - Händle, Ch. (1989) *Lehrerbildung*. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2* (S. 938-957). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. - Hänsel, D. (1989) "Kindgemäßheit". Programm einer Pädagogisierung der Schule. *Pädagogik, 5*, 30-35. - Hänsel, D. (1992) *Die Ausbildung auf die Praxis beziehen. Die Deutsche Schule, Die Schule gestalten, 2. Beiheft*, 177-186. - Heimann, P. (1976) *Didaktik als Unterrichtswissenschaft* (Sammlung). Hrsg. u. eingel. von K. Reich & H. Thomas. Stuttgart: Klett-Cotta. - Homfeldt, H.G. & Schulz, W. (1991) *Strukturmomente des Erfahrungsprozesses in der pädagogischen Ausbildung zum Lehrer*. In H.G. Homfeldt (Hrsg.), *Ausbilden und Fortbilden* (S. 134-149). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. - Ingenkamp, K., Jäger, R.S., Petillon, H., Wolf, B. (Hrsg.) (1992) *Empirische Pädagogik 1970-1990, Bd. 2*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. - Kamlah, W. & Lorenzen, P. (1973) *Logische Propädeutik*. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliographisches Institut. - Kambartel, F. (1989) *Philosophie der humanen Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. - Kant, I. (1983) *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik* (Erster Teil). Werke in zehn Bänden. Hrsg. von W. Weischedel. Sonderausgabe. Bd.9. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. - Kledzik, S. M. (1980) *Das Problem einer erziehungswissenschaftlichen Terminologie*. Dissertation, Saarbrücken. - Klingberg, L. (1989) *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Berlin: Volk und Wissen. - Koppe, F. (1983) *Grundbegriffe der Ästhetik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. - Langewand, A. (1989) *Theorie-Praxis*. In D. Lenzen (Hrsg.) *Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2* (S. 1520-1527). Reinbek bei

Hamburg: Rowohlt. - Liebrand-Bachmann, M. (1981) *Zum Stand der Ausbildungsforschung im Bereich der Lehrerausbildung*. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V. - Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1976) *Ausbildung für Professionen - Überlegungen zum Curriculum für Lehrerausbildung*. Jahrbuch für Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett. - Merz, G. (1989) *Das schulpädagogische Praktikum*. Frankfurt am Main: Lang. - Mittelstraß, J. (1989) *Der Flug der Eule*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. - Montaigne de, M. (1992) *Essais*. Erster Teil. Zürich: Diogenes. - Rumpf, H. & Diederich, J. (1984) *Lerner oder Menschen? In Jahresheft "Schüler". Jahresheft 2. Kunst und Unterricht*, S. 33-36. Seelze: Friedrich-Velber-Verlag. - Neumann, D. (1985) *Tradition und Fortschritt in der Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. - Neumann, P. (1987) *Sozialisierungseffekte schulischer Praktika*. Frankfurt am Main/Bern/New York: Lang. - Nicklis, W.S. (1988) *Versuch einer Theorie der Lehrerbildung und der Gestaltwandel der Universität*. Frankfurt am Main/Bern/New York: Lang. - Rosenbusch, H.S. (1986) *Die Beachtung nonverbaler Kommunikation als Beitrag zur Kommunikationshygiene in Unterrichtsprozessen*. In H.S. Rosenbusch & O. Schober (Hrsg.), *Körpersprache in der schulischen Erziehung*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider. - Rosenbusch, H.S., Sacher, W. & Schenk, H. (1988) *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen*. Frankfurt am Main/Bern/New York: Lang. - Sacher, W. (1988) *Praktika und Praxisbezogenheit im Studium*. In H.S. Rosenbusch, W. Sacher, & H. Schenk (Hrsg.) *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen* (S. 121-176). Frankfurt am Main/Bern/New York: Lang. - Sandmann, F. (1985) *Evaluation schulpraktischer Studien*. Alsbach/Bergstr.: Leuchtturm-Verlag. - Schippan, G. (1977) *Ästhetische Aspekte des Lernens und der Arbeit im Unterrichtsprozeß. Potsdamer Forschungen. Humboldt-Universität Berlin, Reihe C, Heft 30*, 63-69. - Schröder, M. & Wildt, J. (Hrsg.) (1985) *Schulpraktische Studien in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. Alsbach/Bergstr.: Leuchtturm-Verlag. - Schulz, W. (1989) *Unterricht*. In Ch. Wulf (Hrsg.) *Wörterbuch der Erziehung* (S. 591-598). München: Piper u. Co. - Wittenbruch, W. (1985) *Schulpraktikum*. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer. - Wünsche, K. (1993) *Tabus über dem Schülerberuf. Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 369-381. - Zimmerli, W.Ch. (1993) *Einmischungen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.