

Klaus Moegling:

Theorie-Praxis-Integration im Referendariat als Modell für die Lehrerbildung?

Zusammenfassung:

Ausgehend von der Kritik an einer mangelnden Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung wird untersucht, inwieweit im Rahmen der in den Studienseminaren stattfindenden zweiten Lehrbildungsphase eine Vernetzung von Theorie und Praxis möglich ist. Es werden konkrete Modelle aus dem Referendariat vorgestellt, und ihre Chancen und Grenzen für eine Theorie-Praxis-Vernetzung diskutiert.

1 Zur Einführung

Die Kritik an einer mangelnden Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung ist nicht neu¹. Sie wirkt insbesondere schwer, da die Lehrerbildung Lehrkräfte hervorbringen soll, die qualifiziert genug sind, eine reflektierte und theoretisch analysierbare und beurteilbare Praxis des Unterrichtens hervorzubringen, die nachwachsenden Generationen zum einen zu einem gelungenen und glücklichen Leben befähigen und zum anderen – und damit verbunden – entsprechende Kompetenzen bei den Kindern und Jugendlichen fördern soll. Es soll ein Können bei den Lernenden entstehen, das sie im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung² befähigt, die erheblichen Lasten vergangener und jetziger Generationen in Umwelt, Wirtschaft, Politik, Reichumsverteilung zu mildern bzw. in eine konstruktive Richtung umzukehren. Jedoch wird nur eine Lehrerbildung mit einer sinnvollen Theorie-Praxisintegration in der Lage sein, Lehrkräfte hervorzubringen, die wissen, was sie tun und können, was auf diesem Weg pädagogisch zu leisten ist.

2 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis

Mit Hilfe von Theorien wird versucht, einen Sachverhalt auf eine systematische Weise so zu beschreiben, verstehen und zu erklären, dass das derart entstandene gedankliche Konstrukt nicht nur diesen Sachverhalt aufklärt, sondern auch eine Übertragbarkeit auf andere vergleichbare Phänomene gewährleistet. Eine Systematik in der hermeneutischen Vorgehensweise und ein Anspruch auf Verallgemeinerung sind wesentliche Aspekte des Theoriebegriffs und einer Theorie, deren Reichweite über den Grad der erreichten Komplexität begrenzt wird. Allerdings geht der Grad der Verallgemeinerung in Bezug auf Phänomene der Realität in der Regel mit einem Verlust an Präzision und Differenziertheit einher, so dass Theorien immer auch idealtypische Rekonstruktionen der Realität sind, um die Übertragbarkeit auf vergleichbare Phänomene zu gewährleisten. Die grundlegenden Aussagen und Lehrsätze einer Theorie sollten des Weiteren in sich geschlossen begründbar, widerspruchsfrei und einer methodischen Überprüfung zugänglich sein.

Theorien sind nicht als objektives Abbild der Realität sondern als Ausdruck gesellschaftlicher Konstruktion zu sehen, die also über kulturelle und subjektive Vermittlung Ausdruck des Standes historischer Rekonstruktion realer Verhältnisse ist. So können Theorien auch interessen geleitet eingesetzt werden, z.B. in einem ideologischen Sinne zur Beherrschung bzw. politischen Aktivierung von Menschen in gesellschaftlichen Kontexten (Zima 2004).

¹ Vgl. z.B. Terhart (2000), Merzyn (2005), Saterdag (2005), Moegling (2007)

² Vgl. de Haan/ Harenberg (1999), Peter / Moegling/ Overwien (2011)

Theorien beziehen sich auf eine gesellschaftliche Praxis, aber unterscheiden sich per Definition von Praxis.

Unter ‚Praxis‘ versteht man im Allgemeinen Handlungen in einem sozialen Feld, tätige Interventionen, um ein Ziel zu erreichen. Der Praxisbegriff ist an den Erfahrungsbegriff gebunden – ohne Erfahrung existiert keine Praxis. Nach Dewey (1930) kann von Praxis als reflektierter Erfahrung gesprochen werden. Hierbei kann die menschliche Praxis als sprachlich bestimmte (Habermas 1985) und damit als der Reflexion zugängliche betrachtet werden. Dies stellt die erkenntnistheoretische Voraussetzung dar, dass Theorie und Praxis in ein kommunikatives und selbstreflexives Verhältnis zueinander treten können.

Um theoretische Reflexion für die Praxis nutzbar zu machen bzw. um das Handeln im Praxisfeld als bewusste Erfahrung zu gestalten, ist eine enge Verbindung und Verzahnung von Theorie und Praxis vorzunehmen. Dies meint nicht zwingend eine Zurichtung von Theorien für eine empirische Überprüfbarkeit – so Mittelstraß (1974, 60):

„Theorien im Sinne dieses Theoriebegriffes sind reine Werkzeuge, deren Herstellung einschließlich der dabei zur Geltung kommenden Herstellungsnormen vor keinem praktisch-kritischen Interesse gerechtfertigt werden muß, die also im Grunde schon wieder wie Naturdinge behandelt werden, und deren Verwendung einem ‚Erkenntniszuwachs‘ dient, das sich einer ‚realistischen‘ Behauptung nach ... (auf eine geheimnisvolle, jedenfalls nicht konstruktiv beherrschte Weise) der ‚Wahrheit‘ nähert.“

In diesem Sinne sind Theorien mehr als eine an die einzige Wahrheit angenäherte Vermutung über die Praxis und die Praxis weit mehr als das, was für die Überprüfung von Hypothesen gebraucht wird.

Theorien in pädagogischen Zusammenhängen sollen u.a. ein „Durchschauen“ pädagogischer Praxis ermöglichen, also ein Erkennen von systematischen Zusammenhängen bzw. Strukturen, die einer pädagogischen Situation hinterlegt sind (Kron 1999, 73). Dies widerspricht keineswegs der Funktion von Theorien als Voraussetzung von Forschung oder als Ergebnis von Forschung, lässt sich aber nicht durch beides ersetzen.

Horkheimer (1937/ 1992, 205 ff) setzt sich kritisch mit dem Versuch auseinander, die Beziehungen zwischen Menschen genauso theoretisch zu bearbeiten wie die Beziehung zwischen Dingen. Theoriebildung werde so zunehmend zu einer mathematischen Konstruktion mit formelhaften Symbolen. Dieser aus Horkheimers Sicht affirmativen und traditionellen Vorstellung einer an die Naturwissenschaften angelehnten Theoriebildung in Bezug auf zwischenmenschliche bzw. gesellschaftliche Phänomene setzt er das Verständnis einer kritischen Theorie entgegen, die von der gesellschaftlich-historischen Gewordenheit der Wahrnehmungsweisen und der Wahrnehmungsprodukte ausgeht und diese ideologiekritisch mit dem Blick auf die gesellschaftliche Praxis, die ihr zugrundliegt, befragen kann.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Theorie und Praxis können nicht voneinander getrennt betrachtet werden. Dies meint aber auch keinen nur einseitigen Implikationszusammenhang in dem Sinne, dass Theorie über die Hypothesenprüfung prioritär eine empirische Dienstleistungsfunktion einzunehmen habe. Theorien sind eine anspruchsvolle kulturelle Tätigkeit in der systematischen Reflexion gesellschaftlicher Praxis in Form von Systemen, Strukturen und Prozessen auf einem hohen Komplexitätsniveau. Empirische Forschung pädagogischer Praxis sollte theoriegeleitet sein, wobei die theoretischen Begründungszusammenhänge Ausdruck einer systematischen, in sich geschlossenen und widerspruchsfreien Reflexionstätigkeit sind, die in Kontakt zu zentralen Problemen gesellschaftlicher Praxis stehen sollten. Dementsprechend sind sowohl die Unterrichtspraxis der Lehrenden als auch die Praxis der Lehrerbildung Gegenstand theoretischer Reflexion, um die pädagogische Praxis zu beschreiben, zu verstehen, ggf. zu kritisieren und zu verändern, aber auch weiterhin empirisch zu erforschen, um letztlich auch neue Anregungen für die Theoriebildung zu erhalten. In diesem Sinne haben Theorien eine notwendige Doppelfunktion für gesellschaftliche Praxis.

3 Zur Theorie-Praxis-Problematik in der Lehrerbildung

Defizite in der Theorie-Praxis-Integration, also in Bezug auf die wechselseitige Beziehung von Theorie und Praxis, wiegen in der Lehrerbildung doppelt schwer, da diese nicht nur die notwendigen theoretischen Ansätze praxisbezogen lehren sollte, sondern auch theoriegeleitet – etwa über begleitende theoriegeleitete Reflexionen von Praxis – auf eine berufliche Praxis des Lehrens und Lernens vorbereiten sollte.

Gegenwärtig sind die Lehrerbildungsgänge in Deutschland, Österreich und der Schweiz – auch im Zuge des Bologna-Prozesses³ – in einem Umbruch begriffen, der auch das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung neu zu fassen versucht. Die starre Trennung von eher theoriebezogenen und eher praxisbezogenen Lehrerbildungsphasen wird in der Reformtendenz mehr und mehr aufgehoben zugunsten sich von Anfang an aufbauenden berufsbezogenen Praktika, berufsnäherer didaktischer Theoriebildung sowie Theorie-Praxis-integrierten Berufseinstiegsphasen. Dies vollzieht sich zwischen den Ländern und auch innerhalb der Länder Deutschland, Österreich und der Schweiz sehr unterschiedlich und die vorliegenden Publikationen der Ausgabe 5/ 2012 von Schulpädagogik-heute sind Ausdruck des Versuchs, voneinander für diesen Prozess zu lernen. In Deutschland vollzieht sich dieser Prozess – trotz (oder gerade wegen?) der Vorgaben des Bologna-Prozesses – aufgrund des dominierenden Bildungsföderalismus sehr heterogen. Während sich einige Bundesländer in Bezug auf die Einführung gestufter Studiengänge und einem Abbau der zweiten eher bislang praxisorientierten Ausbildungsphase zugunsten einer intensiveren Theorie-Praxis-Verzahnung in der universitären Lehrerbildung eher schwer tun, z.B. Bayern oder Hessen, nutzen andere Bundesländer, wie z.B. Rheinland-Pfalz oder Nordrhein-Westfalen, den Bologna-Prozess konsequenter und sind in landesweite Erprobungsphasen neuer Theorie-Praxis-Vernetzungen eingetreten. Die Umstellung grundständiger universitärer Lehrerbildung auf BA/ MA wurde dort genutzt, das Referendariat mit der Perspektive zu kürzen und eher als eine intensiv betreute Berufseingangsphase anzusehen. Gleichzeitig wurde – auch unter Einbezug der für diesen Prozess als sehr wichtig angesehenen Fachleiter aus den Studien-seminaren – unter dem Dach der universitären Zentren für Lehrerbildung ein gestaffeltes System betreuter Praktika implementiert, welche die rechtzeitige professionelle Erfahrung von Bildungspraxis in den Schulen und deren theoretische Reflexionen ermöglichen sollte (vgl. z.B. Saterdag 2005).

Dennoch ist festzustellen, dass diese innovativen und strukturellen Reformvorhaben nur die eine Seite des nötigen Reformvorhabens beschreiben können. Die andere Seite lässt sich über den Blick auf die didaktischen Konzeptionen analysieren, mit deren Praxis die neuen Strukturen zu füllen sind. Es könnte ja möglicherweise auch unter den neuen Strukturen das Theorie-Praxis-Verhältnis mit vermehrten, aber letztendlich isolierten Praxisversuchen im Umfeld abgehobener Theorierekonstruktionen – also mit einer abgewandelten Form der gegenwärtigen institutionellen Segmentierung – gestaltet werden. *Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung kommt nicht allein über eine Umstellung der Lehrerbildungsstrukturen und einem verstärkten Einbezug von Praktika, sondern bedarf einer deutlich veränderten Hochschuldidaktik in der Lehrerbildung.* Diese Aufgabe ist noch nicht gelöst, und es bedarf weiterer didaktischer Anregungen, Modelle, zahlreicher durch Forschung begleiteter Unterrichtsversuche und Evaluationen⁴, die das Problem der noch zu geringen Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung kreativ aber auch effizient zu lösen versuchen.

Die entscheidende Frage ist also – im Sinne der notwendigen Kompetenzorientierung von Lernprozessen formuliert – hierbei: *Wie kann ein Können bei den zukünftigen Lehrern/-innen entstehen, dessen Ergebnis eine reflektierte schulische Praxis ist, die auf dem jeweils aktuellen Stand der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen, schulpädagogischen und hier insbesondere didaktischen Theoriebildung ist?*

³ Vgl. hierzu das Interview mit Ewald Terhart und die Basisartikel in der vorliegenden Ausgabe von Schulpädagogik-heute 5/2012.

⁴ Vgl. z.B. die entsprechenden Evaluationen bei Buchholtz/ Blömeke (2012), Hascher/ Katstaller/ Kittinger (2012) oder Reitinger/ Hauer (2012) in der vorliegenden Ausgabe von Schulpädagogik-heute 5/2012.

4 Theorie-Praxis-Integration im Referendariat (Hessen) – ein Beispiel gelungener Vernetzung?

Es sollen nun in diesem Sinne einige Überlegungen und eigene Versuche der wechselseitigen Durchdringung von Theorie und Praxis beschrieben, analysiert und im Hinblick auf ihre Leistungsfähigkeit in Bezug auf die Professionsbildung kritisch befragt werden. Diese Ausführungen beziehen sich auf die noch weitgehend in Phasen getrennte Lehrerbildungssituation in Hessen, insbesondere auf den Versuch, in der zweiten Phase der hessischen Lehrerbildung, dem Referendariat in den Studienseminaren, ein sinnvolles Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung zu gewährleisten.

Hierbei muss damit gerechnet werden, dass die ehemaligen Lehramtsstudenten mit einem „Hunger nach Praxis“ in das Referendariat kommen und z.T. froh sind, die praxisisoliert stattfindenden universitären Theoriephasen überwunden und vielleicht auch hinter sich gelassen zu haben. Hierbei besteht allerdings die Gefahr, dass ein Theoriebezug zu negativ gesehen und der Praxisbezug zu verflachend also praxeologisch ohne die notwendige theoriegeleitete Analyse und Reflexion wahrgenommen wird.⁵

Die Lehrerbildung in Hessen findet für alle Lehrämter getrennt nach Phasen statt:

- Die erste Phase an den Universitäten (modularisiert, aber kein BA/MA);
- Die zweite Phase in den Studienseminaren (z.Z. auf 21 Monate verringert);
- Die dritte Phase (und eventuell berufsbiografisch weitere Phasen) als relativ frei zu organisierende Fort- und Weiterbildung (bei gleichzeitiger Abnahme staatlich verantworteter berufsbegleitender Lehrerbildung).

Die zweite Phase in den Studienseminaren vertritt den Anspruch, sich an den KMK-Standards für die Lehrerbildung (KMK 2004) zu orientieren und bietet Module im schulpädagogischen und fachdidaktischen Bereich an, die Lernperspektiven in Form von Kompetenzen und Standards enthalten. Bereits die Analyse dieser Module macht deutlich, dass es hierbei in erster Linie um ein „Fitmachen für die schulische Praxis“ mit einigen wenigen theoretischen Bezügen handelt. Auch aufgrund der zeitlichen Verkürzung des Referendariats von 24 auf 21 Monat bleibt – angesichts der hierfür ungenügenden universitären Vorbereitung – nicht ausreichend Zeit für eine echte Theorie-Praxis-Verknüpfung, wie sie im Rahmen eines projektorientierten Zugang zum Unterrichten oder eines Ansatzes forschenden Lehrens und Lernens in der Lehrerbildung gegeben sein könnte. Hinzu kommt, dass das Referendariat von zahlreichen kleineren und größeren Prüfungssituationen durchzogen ist, bei denen im Rahmen von Unterrichtsbesuchen oder Präsentationen der Zugang zum Lehren und Lernen unter dem Aspekt der Bewertung und Benotung der Leistungsfähigkeit des/der Studienreferendars/-in dominiert ist. Die Selektionsfunktion des Referendariats wird sich mit den zunehmend schlechter werdenden Einstellungsbedingungen eher in Zukunft noch verschärfen. Positiv hingegen ist der bislang noch recht günstige personelle Schlüssel zwischen Lehrkräften im Vorbereitungsdienst und Ausbildern. *Die unangemessenen quantitativen Relationen der universitären Lehrerbildung, bei denen die Lehramtsstudenten gewissermaßen anonym und inkognito, fern von gezielter Diagnostik und Förderung die meiste Zeit ihr Lehramtsstudium durchlaufen, werden derzeit im Referendariat noch aufgehoben zugunsten einer individuellen Betreuung der Referendare.*⁶

Was ist also möglich unter den strukturellen Bedingungen einer solchen Lehrerbildung? Inwieweit kann der im Vergleich zur universitären Phase bessere Zugang zum Praxisfeld Schule, zum Unterricht und zu Lernprozessen der Schüler für eine verbesserte Theorie-Praxis-Vernetzung genutzt werden?

⁵ Vgl. zum Praxisverständnis von Lehramtsstudierenden Kram/ Eickmann (2012) im Forumsteil der vorliegenden Ausgabe von Schulpädagogik-heute 5/2012

⁶ Allerdings arbeitet das Kultusministerium in Hessen derzeit daran, diesen günstigen Betreuungsschlüssel sukzessive so zu verändern, dass den Ausbildern zunehmend weniger Betreuungs- und Beratungszeit verbleibt. Dies wird mit den notwendigen Einsparmaßnahmen im Bildungsbereich und mit der Schuldenbremse in der hessischen Landesverfassung begründet.

4.1 Die Einführungsphase

Wir haben uns bereits seit einer Reihe von Jahren im Kollegium der Politikfachleiter im Studienseminar für Gymnasien in Kassel auf einen deutlichen Einbezug von gemeinsam erlebter Unterrichtspraxis in die Fachseminare geeinigt.

Die jetzige verkürzte Einführungsphase von drei Monaten wird durch folgende Elemente strukturiert:

- Gegenseitige Vorstellung bisheriger Arbeitsschwerpunkte während des Studiums;
- Didaktische Klärung: Was ist guter Politikunterricht?
- Gemeinsame Planung kompetenzorientierten Politikunterrichts für eine Lerngruppe des Ausbilders;
- Bearbeitung und Verteilung von Beobachtungsaufträgen für die Referendare;
- Durchführung des gemeinsam geplanten Politikunterrichts durch den Ausbilder, bei gleichzeitiger kriterienorientierter Beobachtung des Unterrichtsprozesses durch die Referendare;
- Reflektierende Auswertung des Unterrichtsprozesses anhand der Beobachtungsaufträge;
- Gemeinsame Planung einer Unterrichtsreihe für das nächste Halbjahr;
- Evaluation der Einführungsphase.

Dies ist sicherlich ein didaktischer Zugang in der Lehrerbildung, der von großem Gewinn für ehemalige Lehramtsstudenten ist, die nur relativ wenige Praxisphasen in ihrem Studium erleben durften. Hier sind Ansätze forschenden Lernens im Hineinkommen in den eigenen Professionalisierungsprozess durchaus erkennbar. Dennoch ist kritisch zu hinterfragen, an welchen Stellen eine intensive Theorie-Praxis-Verbindung im Rahmen des dreimonatigen Einführungssemesters im Fachseminar Politik möglich gewesen ist. Insbesondere unter dem zeitlichen Druck einer Begrenzung der Seminartätigkeit auf maximal fünf Sitzungen zu zwei Stunden leidet der notwendige Theorie-Praxis-Bezug. Bei der Frage nach dem „guten Politikunterricht“ wäre sicherlich ein sinnvoller Theorie-Praxis-Bezug möglich. Hierbei müssten verschiedene didaktische Theorien und Ansätze miteinander verglichen und auf ihre praktischen Konsequenzen befragt werden. Was bedeutet beispielsweise „guter Politikunterricht“ aus einer konstruktivistischen im Unterschied zu einer bildungstheoretischen didaktischen Perspektive heraus? Auch relevante Fragen an die Kompetenzorientierung könnten bei einem entsprechenden Zeitbudget theoriebasiert entwickelt, im Rahmen der Planung und Unterrichtsdurchführung, -beobachtung sowie der Reflexion der beobachteten Lernprozesse berücksichtigt werden. Allein die Frage nach dem Verhältnis von Wissen und Können und dessen Konsequenzen für den Unterrichtsprozess könnte einen interessanten Zugang zum Lernen eröffnen. Auch das Thema Beobachtung hat eine Reihe wahrnehmungs- und kommunikationstheoretischer Implikationen, deren Thematisierung und Weiterverfolgung in die beobachtete und reflektierte Unterrichtspraxis sich lohnen würde. Ebenfalls die Planung einer kompletten Unterrichtsreihe würde eine Thematisierung theoretischer Bezüge – neben der zusätzlichen Reaktivierung des fachwissenschaftlichen, auf das Thema bezogenen Wissensbestands – erforderlich machen. Allerdings vieles ist in dem zur Verfügung stehenden knappen Zeitbudget nicht möglich, schon gar nicht in einer diskursiven Form, die Zeitspannen für Diskussionen und kontroverse Reflexionen erfordert. *Manche theoretischen Bezüge können kurz angerissen werden, vieles kann überhaupt nicht unter dem Druck thematisiert werden, die Referendare für ihre selbstständige Unterrichtspraxis im ersten Hauptsemester soweit vorzubereiten, dass sie keinen Praxisschock erleiden und mit den Lerngruppen inhaltlich, methodisch und auf der Beziehungsebene einigermaßen zurechtkommen.*

4.2 Die beiden Hauptsemester

Die beiden halbjährigen Hauptsemester sind hingegen etwas günstiger in Bezug auf einen intensiveren Theorie-Praxis-Bezug in den Fächern strukturiert. Immerhin stehen hier der

Zeitraum eines Jahres sowie ca. 20 zweistündige Fachseminarsitzungen sowie vier Unterrichtsbesuche und pro Semester ein gemeinsam vorbereiteter und ausgewerteter ‚Praxistag‘ zur Verfügung. Wir haben uns im Kollegium der Fachleiter für das Fach Politik und Wirtschaft in unserem Studienseminar darauf geeinigt, dass wir, orientiert an den Modulschwerpunkten, vor allem gemeinsam erlebte Unterrichtspraxis zum Thema in den Fachseminaren werden lassen.

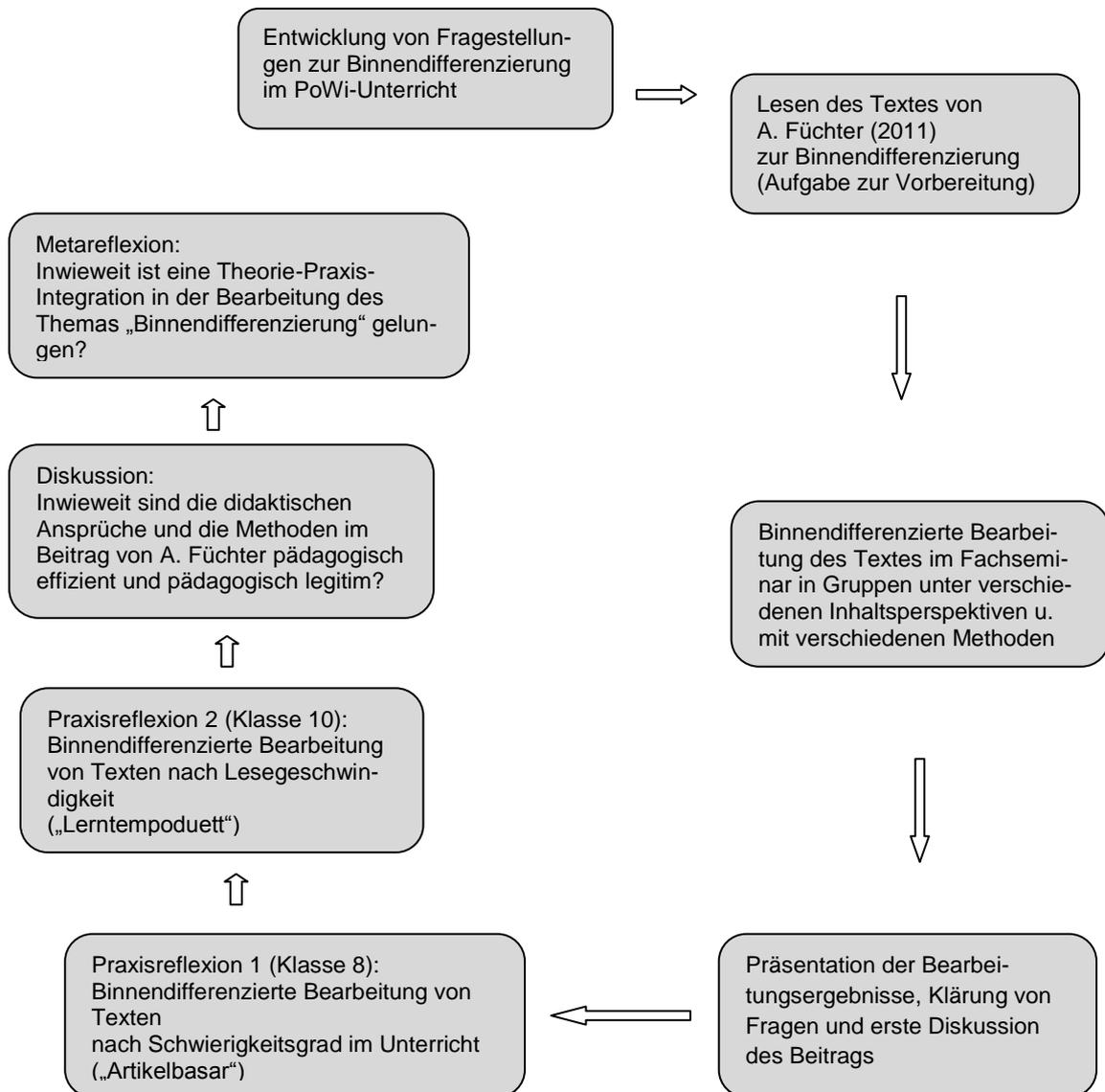
Hierbei wird sich im Anschluss an einem Unterrichtsbesuch im Fach Politik und Wirtschaft darauf geeinigt, welche Phasen des Unterrichtsprozesses mit dem Blick auf die Modulschwerpunkte des Semesters und den Lernprozess der Mitreferendare im Fachseminar präsentiert, thematisiert und reflektiert werden können. Hierbei sollten derartige Zugänge teilnehmerorientiert und mediengestützt umgesetzt werden. Theoretische Implikationen und Kontroversen sollen in der Auseinandersetzung mit Unterrichtspraxis berücksichtigt werden. Des Weiteren stellt der einmal im Semester stattfindende ‚Praxistag‘ eine Neuerung des Studienseminars dar, der eine intensivere und umfangreichere Theorie-Praxis-Integration ermöglichen kann.

Im Folgenden soll das Modell eines Theorie-Praxis-integrierten Fachseminarverlaufs (zwei Zeitstunden) zum Thema ‚Binnendifferenzierung‘ im Politikunterricht vorgestellt werden.

Hierbei wurde der Theoriebezug hinsichtlich fachdidaktischer Theoriebildung interpretiert. Der Aufsatz von Fächter (2011) zum Thema „Möglichkeiten der inneren Differenzierung und Individualisierung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht“ bildet hierfür eine geeignete didaktische Vorlage, da er sowohl einen bildungstheoretischen als auch konstruktivistischen Zugang zum Thema Binnendifferenzierung zulässt bzw. die gemeinsame Schnittmenge fokussiert, so dass sich hieraus ein kompetenzorientierter Zugang zu Prozessen der inneren Differenzierung erschließen lässt. Er entwickelt ein didaktisches Konzept der Binnendifferenzierung, das eine unter dem Aspekt der Kompetenzorientierung vertretbare Balance in der Berücksichtigung von Schülerinteressen und Leistungsständen der Lernenden auf der einen Seite und der Berücksichtigung von Bildungsstandards auf der anderen Seite vorsieht. Wie nun die Bearbeitung des in Prozess der Vorbereitung des Fachseminars durcharbeitenden Beitrags in eine praxisnahe Fachseminargestaltung einfließen kann, zeigt das in Abb. 1 dargestellte Modell. Dieses Modell besteht aus einer fragen- und theorieorientierten Auseinandersetzung mit der Binnendifferenzierungsthematik. Hierbei wird die Textbearbeitung und -präsentation unter dem Einsatz unterschiedlicher Methoden der Binnendifferenzierung vorgenommen. Des Weiteren werden zwei Unterrichtsbeispiele mit binnendifferenziertem Methodeneinsatz vorgestellt und reflektiert. In einem nächsten Schritt wird unter dem Eindruck der beiden Praxisbeispiele diskutiert, inwieweit die von Fächter vertretenen didaktischen Ansprüche und die von ihm vorgeschlagenen Methoden pädagogisch effizient und legitim sind. Abschließend wird reflektiert, inwieweit die Theorie-Praxis-Integration am Beispiel der Auseinandersetzung mit didaktischer Theoriebildung und Praxisbeispielen im Rahmen dieser Fachseminarsitzung möglich und gelungen war.

Meiner Einschätzung nach – auch mit dem Blick auf die Meta-Reflexion der Seminarteilnehmer – zeigt sich hier ein Vermittlungsweg in der Lehrerbildung, wie Theoriebildung, Unterrichtspraxis und Reflexionen von Unterrichtspraxis zueinander finden können. *Insbesondere über den Einbezug des gemeinsam erlebten Unterrichts unter einer thematischen Perspektive in Verbindung einer Schärfung des didaktischen Blicks über die textliche Bearbeitung eines relevanten Aufsatzes zur Binnendifferenzierung sowie auch der binnendifferenzierten Methodik des Seminarablaufs konnte eine didaktische Durchgängigkeit und Stimmigkeit erzielt werden, die den Ansprüchen einer reflexionsbasierten Durchdringung unterrichtlicher Prozesse im Rahmen der Lehrerbildung Stand halten kann.*

Abb. 1: Modell einer Theorie-Praxis-integrierten Fachseminareinheit zum Thema ‚Binnendifferenzierung im Politikunterricht‘ (Hauptsemester 2)



4.3 Das Prüfungssemester

Im dreimonatigen Prüfungssemester zeigt sich dann wieder das Problem der Zeitknappheit und auch natürlich – mit dem Blick auf die nahende zweite Examensprüfung – der Bedeutung der Prüfungs- und Selektionsfunktion des Referendariats. Der Versuch, z.B. fächerübergreifendes Lehren und Lernen als grundlegende wissenschaftspropädeutische Vorgehensweise den Referendaren näher zu bringen, wird vielfältig überlagert von den Prüfungsvorbereitungen für das zweite Staatsexamen. Dennoch muss auch in dieser Zeit der Versuch unternommen werden, Theorie und Praxis miteinander zu vernetzen.

Hierbei gilt es u.a. die Frage zu klären, was Wissenschaftspropädeutik ist und inwieweit hierbei fachliches und fächerübergreifendes Lernen in ein lerndienliches Verhältnis gebracht werden können. Dies bedeutet z.B., ausgehend von einem Interview mit dem Wissenschaftsphilosophen Jürgen Mittelstraß⁷ zum disziplinären, interdisziplinären und transdisziplinären Lernen, die Möglichkeiten des fächerübergreifenden Lernens in der Unterrichtspraxis zu untersuchen, im Unterricht auszuprobieren und gemeinsam im Fachseminar zu reflektieren. So könnte beispielsweise der Versuch unternommen werden, ein Kompetenzmodell fächerübergreifenden Lernens zu entwickeln und am Beispiel der fächerübergreifenden Analysekompetenz für die Niveaus Mindeststandard, Regelstandard und Maximalstandard für eine gymnasiale Einführungsphase in der Sekundarstufe II idealtypisch zu entwickeln (vgl. Tab. 1). Hierbei soll unter der Analysekompetenz im Fach Politik und Wirtschaft die Fähigkeit gemeint sein, ein gesellschaftspolitisches Problem zu identifizieren, von anderen Problemen zu unterscheiden und auf seine Entstehungsbedingungen bzw. kausalen Kreisläufe hin zu erkennen. In einem nächsten Schritt könnte untersucht werden, inwieweit dieses Modell geeignet ist, als Planungsgrundlage für Unterricht zu dienen, und inwieweit es hilfreich ist, die Kompetenzentwicklung der Lernenden im Unterricht bewusster und genauer wahrzunehmen. Auch könnte besprochen werden, inwieweit ein solches Kompetenzmodell bei der Reflexion von Unterricht hilfreich ist. Hierbei kommen in der Konstruktion des Kompetenzmodells theoretisch begründete Überlegungen aus den Bereichen ‚Kompetenzorientierung‘ und ‚fächerübergreifendes Lernen‘ zum Zuge⁸.

An das Prüfungssemester schließt sich das zweite Staatsexamen an. Hier wird z.B. im Rahmen der mündlichen Prüfung über die Prüfungsbestimmungen Wert auf eine Verbindung von Theorie und Praxis in der Analyse unterrichtlicher Problemsituationen gelegt. Eine derartige Analyse ist von den Referendaren allerdings nur realisierbar, wenn vorher die kognitiv ausgesprochen anspruchsvolle Leistung eines theoretisch reflektierten Verhältnisses zur eigenen Unterrichtstätigkeit intensiv vorbereitet wurde.

⁷ Vgl. Mittelstraß/ Moegling (2011)

⁸ Vgl. Artmann/ Herzmann/ Rabenstein (2011) und Moegling (2010)

Tab. 1: Kompetenzraster zur fächerübergreifenden Analysekompetenz in Bezug auf eine gesellschaftspolitische Problemstellung

Minimalstandard Die SuS können ...	Regelstandard Die SuS können ...	Maximalstandard Die SuS können ...
... erkennen, dass ein fachlicher Zugang zur Bearbeitung eines Problems Möglichkeiten bietet und können aber erste Unzulänglichkeiten des fachlichen Ansatzes erkennen.	... erkennen, dass ein fachlicher Zugang zur Bearbeitung eines Problems eine Erkenntnismöglichkeit anbietet und können aber die Notwendigkeit formulieren, an verschiedenen Stellen die Fachgrenzen zu überschreiten.	... erkennen, dass ein fachlicher Zugang zur Bearbeitung eines Problems Leistungen anbietet, können allerdings die entscheidenden Defizite in der rein fachlichen Problembearbeitung benennen und aus der Systematik des Faches heraus begründen.
... einige Wissensbestände anderer Fächer entdecken, die zur fächerübergreifenden Bearbeitung eines Problems genutzt werden können.	... Wissensbestände anderer Fächer und Nicht-Fächer identifizieren, die im weitesten Sinne relevant für die fächerübergreifende Bearbeitung eines Problems sind.	... zwischen relevanten und nicht-relevanten Wissensbeständen anderer Fächer und Nichtfächer zur zielgerichteten fächerübergreifenden Bearbeitung eines Problems unterscheiden.
... erste Ideen entwickeln, wie fachliche und außerfachliche Wissensbestände in eine Verbindung mit dem eigenen Wissen gebracht werden.	... die Bezüge anderer Fächer und Nichtfächer zur Thematik hinsichtlich einiger wesentlicher Aspekte in eine Verbindung zu Entsprechungen im eigenen Wissen bringen.	... die Bezüge anderer Fächer und Nichtfächer zur Thematik systematisch zusammenstellen und in einen reflexiven Bezug zum eigenen Wissen bringen.
... zumindest eine Ursache eines Problems unter Beachtung der fachlichen Perspektive und eine Ursache aus der außerfachliche Perspektive herausfinden.	... einige Ursachen eines Problems zumindest aus der Sicht einiger wichtiger Akteure unter Berücksichtigung des fachlichen und außerfachlichen Wissens herausfinden.	... die Ursachen für die Entstehung eines Problems multikausal und mehrperspektivisch unter Berücksichtigung des fachlichen und außerfachlichen Wissens herausfinden. Sie können – wo dies gegeben ist – kausale Kreisläufe identifizieren.

5 Fazit: Grenzen und Chancen der Theorie-Praxis-Integration im Referendariat und Konsequenzen für die Reform der Lehrerbildung

Das Referendariat ermöglicht aufgrund seines Zugangs zu einer Vielzahl unterrichtspraktischer Situationen grundsätzlich die Möglichkeit zu einer Verbindung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Die Einführungsphase und insbesondere die Prüfungsphase in Hessen stehen unter einen besonderen Zeitdruck, was deren Vernetzungsleistung in dieser Hinsicht wiederum deutlich einschränkt. Auch das nahende zweite Staatsexamen beeinträchtigt verständlicherweise die Konzentration auf eine Vertiefung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Beschäftigung mit didaktisch anspruchsvollen Themen. Insbesondere das reichhaltige Zeitbudget der beiden Hauptsemester, ein (noch) vorhandener günstiger Personalschlüssel,

der eine individuelle Betreuung und Beratung ermöglicht, die Existenz selbstständig durch die Referendare geleiteter Lerngruppen sowie die Hineinnahme sowohl von Texten mit Theoriebezug als auch von hierauf bezogenen gemeinsam erfahrenen Unterrichtssituationen in die Fachseminararbeit bilden eine positive und sicherlich auch für die universitäre Lehrerbildung relevante Form der Theorie-Praxis-Integration. Falls es Schritt für Schritt zu einer einphasigen Lehrerbildung in der Zukunft kommen sollte⁹, wären die im Kernstück des Referendariats entwickelten Konzeptionen einer Theorie-Praxis-Integration sowie natürlich auch diejenigen Ausbilder/-innen, die hierfür qualifiziert sind, ausgesprochen relevant und wertvoll für den Einbezug in eine derartige Reform der Lehrerbildung. Im Referendariat können sich Ansätze einer Theorie-Praxis-integrierten Arbeitsweise entwickeln, die eigentlich den substanziellen Kern der gesamten Lehrerbildung bilden müssten. Es ist nicht länger hinnehmbar, dass der größte Teil der Lehrerbildungsphase ohne erwähnenswerte Phasen einer wissenschaftlich anspruchsvollen Reflexion unterrichtspraktischer Erfahrungen auszukommen hat. *Die weitere Reform der Lehrerbildung sollte sowohl die strukturellen als auch die hochschuldidaktischen Veränderungen gleichberechtigt im Sinne einer deutlich zu verstärkenden Theorie-Praxis-Integration in den Blick nehmen.*

Literatur:

- Artmann, M./ P. Herzmann/ K. Rabenstein (Hrsg.) (2011): Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Fächerübergreifender Unterricht in den Sekundarstufen I und II: Forschung, Didaktik, Praxis. Immenhausen bei Kassel.
- Buchholtz, N./ S. Blömeke: Mathematik unterrichten lernen. Zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Innovationen in der Mathematik-Lehrerbildung. In: Schulpädagogik-heute 6/2012, Rubrik „Forschungsberichte“, www.schulpaedagogik-heute.de.
- De Haan, G./ D. Harenberg (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn.
- Dewey, J. (1930): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die Philosophische Pädagogik. Breslau (Vorwort von 1916).
- Katja Faulstich-Christ / Gabriel Hund-Göschel/ Klaus Moegling/ Tim Sauerwein/ Patrick Schüler/ Martin Volkmann (Redaktion Schulpädagogik-heute) (2012): Zehn (streitbare) Überlegungen zur Reform der Lehrerbildung – Was eine Lehrerbildung aus unserer Sicht leisten müsste und wie dies ermöglicht werden könnte. In: Schulpädagogik-heute 5/2012, Rubrik ‚Forum‘, www.schulpaedagogik-heute.de
- Kram, M./ R. Eickmann (2012): Praktisch nur Theorie? Praxiskonzepte aus der Sicht der Im STEP-Projekt interviewten Universitätslehrenden. Schulpädagogik-heute 5/2012, Rubrik ‚Forum‘, www.schulpaedagogik-heute.de.
- Füchter (2011): Möglichkeiten der inneren Differenzierung und Individualisierung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. In: Schulpädagogik-heute 4/2011, Rubrik ‚Praxis‘, www.schulpaedagogik-heute.de
- Habermas, J. (1985): Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt am Main.
- Hascher, T./ M. Katstaller/ C. Kittinger (2012): Zur Funktion von Lerntagebüchern in der Lehrerbildung. Schulpädagogik-heute 5/2012, Rubrik ‚Forschungsberichte‘, www.schulpaedagogik-heute.de.
- Horkheimer, M. (1937/ 1992): Traditionelle und kritische Theorie. In: Ders.: Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze. Frankfurt/ M., 205-301.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Standards für die Lehrerbildung. Bericht der Arbeitsgruppe.
In: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf, letzter Zugriff 12.1.12.

⁹ Vgl. den Diskussionsbeitrag von Faulstich-Christ u.a. (Redaktion Schulpädagogik-heute) (2012) unter der Rubrik ‚Forum‘ in der vorliegenden Ausgabe von Schulpädagogik-heute.

- Merzyn, G. (2005): Lehrerbildung – ein Steifkind der Universitäten. In: Die Deutsche Schule, 97. Jg., 2005, H.3, 343-350.
- Mittelstraß, J. (1974): Die Möglichkeit von Wissenschaft. Frankfurt/ M.
- Mittelstraß, J./ K. Moegling (2011): Transdisziplinäre Herausforderungen begreifen. In: Artmann, M. u.a. (Hrsg.): a.a.O., 267-272.
- Moegling, K. (2007): Lehrerbildung aus einem „europäischen Guss“. In: Die Deutsche Schule, 99. Jg. (2007), 192-209.
- Moegling, K. (2010) Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns. Immenhausen bei Kassel.
- Peter, H./ K. Moegling/ B. Overwien (2011): Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie, sozialer Gerechtigkeit und Ökologie. Immenhausen bei Kassel.
- Reitinger, J./ B. Hauer (2012): AuRELIA in der Lehrer/-innenbildung – Evaluation forschenden Lernens als Methode und Inhalt der Naturwissenschaftsdidaktik. Schulpädagogik-heute 5/2012, Rubrik ‚Forschungsberichte‘, www.schulpaedagogik-heute.de.
- Saterdag, H. (2005): neue Wege der Lehrerbildung. Professionalisierung und neue Studienstrukturen am Beispiel der Lehrerbildungsreform in Rheinland-Pfalz. In: Seminar, H. 4 (2005), 5-14.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/ Basel.
- Zima, P. V. (2004): Was ist Theorie? Theoriebegriff und Dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Tübingen.

Prof. Dr. Klaus Moegling,

Jg. 1952, Fachleiter für das Fach ‚Politik und Wirtschaft‘ im Studienseminar für Gymnasien in Kassel, apl. Professur am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel, Lehrer an der Jacob-Grimm-Schule Kassel, Leiter von Fortbildungsveranstaltungen; Habilitationen in Sportwissenschaften und in Politikwissenschaften, Redaktion und Koordination des wissenschaftlichen Beirats von Schulpädagogik-heute.

