

Wissen ohne Können -
Die unerwarteten Folgen der Verbesserung des Argumentierens
über Unterricht in der Lehrerbildung

Frank-Olaf Radtke

1. Wissenschaftliche Fundierung der Lehrerbildung im Programm der Bildungsreform

Gegenstand der folgenden Überlegungen sind nicht Argumentationstheorien, in denen es z.B. darum ginge, sich über die Tektonik von Argumenten zu verständigen; Gegenstand sind auch nicht Erörterungen über das methodische Problem der Argumentationsanalyse, in denen zu versuchen wäre, Verfahren zur Untersuchung von Argumenten zu entwickeln. In der Pädagogik, die eine theorienverarbeitende Disziplin ist, steht der Verwendungsaspekt von Theorien und Methodologien im Vordergrund. So soll auch hier gezeigt werden, wie sich Argumentationstheorie und Argumentationsanalyse in einen erziehungswissenschaftlichen Forschungsprozeß einbauen lassen, der darauf zielt, die Verwendung und die Wirkung von Argumenten in pädagogischen Kontexten empirisch zu bestimmen. Zurückgegriffen werden kann auf erste Antworten, die sich aus einem Projekt ergeben, das die Rolle der Sozialwissenschaften bei der Innovation der Lehrerbildung untersucht (vgl. DEWE/RADTKE 1988).

Seit der Proklamation einer realistischen Wendung in der Pädagogik in der Mitte der 60er Jahre stand das Programm einer (sozial-)wissenschaftlichen Fundierung der Erziehung in sämtlichen Bereichen - vom Kindergarten bis zur universitären Ausbildung der Professionen, darunter nicht zuletzt der Lehrerbildung - auf der Tagesordnung. Das ganze öffentliche Erziehungssystem, in der Schule speziell die Lehr-Lern-Prozesse, die bisher einer pädagogischen Kunstlehre gefolgt waren, sollten rationalisiert und effektiviert werden. Den Auszubildenden sollte wissenschaftliches Wissen zur Verfügung gestellt, ihre aus dem Alltag stammenden handlungsleitenden Annahmen sollten reflektiert, nötigenfalls aufgeklärt und auf der Basis empirischer Forschung "richtiggestellt" werden. Herrschend war die Überzeugung des "Besser-Wissens" der Wissenschaft, deren Konzepte die

überkommenen pädagogischen Traditionen ebenso wie die naiven Alltagstheorien Zug um Zug ersetzen sollten. Angeleitet von der Kognitionspsychologie, den dort unterlegten kybernetischen Handlungsmodellen und der Vorstellung von einem realitätverarbeitenden-Subjekt (vgl. HURRELMANN 1983), wurden in naher Übereinstimmung mit dem common sense Ausbildungs- und Qualifikationsprozesse konzipiert, in denen der Bestand handlungsleitenden Wissens aktualisiert bzw. in der (beruflichen) Fort- und Weiterbildung modernisiert werden sollte, um über das so erzeugte "neue Denken" der (künftigen) Berufspraktiker Innovationen in die institutionalisierte Praxis der Erziehung implementieren zu können.

Das Programm hat nicht weit getragen oder jedenfalls andere Ergebnisse gehabt, als angestrebt war. Die Möglichkeiten der analytischen Zerlegung der Erziehung mit dem Ziel der Operationalisierung von Lehr-Lern-Prozessen durch eine wissenschaftlich fundierte Curricularisierung, Didaktisierung und Methodisierung wurden in ihrem innovativen Potential überschätzt. Schon bald machte sich Enttäuschung breit (vgl. BECKER 1976). Erziehung erwies sich aus offenbar strukturellen Gründen zu weiten Teilen als "wissenschaftsresistent"; Wissenschaft vermochte weder Anleitung zu "richtiger" noch zu "effektiver" Praxis zu geben.

Schon ist auch unter Pädagogen eine Wiederentdeckung und programmatische Wiederbeschwörung der Ganzheitlichkeit des Erziehungsprozesses und eine allmähliche Abkehr von der enthusiastischen Gläubigkeit an die innovative Kraft der Sozialwissenschaften zu beobachten. Empfohlen wird die Rückbesinnung auf die pädagogischen Quellen, aus denen Anregungen für eine erneuerte "alte Lehrkunst" geschöpft werden sollen (vgl. BERG 1990, SCHULZE 1990). Die allmähliche Entzauberung der Wissenschaft, die reflexive Anwendung des Rationalisierungsanspruchs auf den Prozeß der Verwissenschaftlichung selbst, die Einsicht, daß wissenschaftliche Theorien zu Dogmatiken wurden und in immer schnellerem Wechsel wie Kleidermoden durch neue Dogmatiken ersetzt werden, eröffnet jetzt auch die Möglichkeit zur empirischen Überprüfung der Reform-Prämissen. Seit das Bekenntnis zur Wissenschaft in der Pädagogik nicht mehr als Modernitäts- und Rationalitätsnachweis gilt und Modernität und Rationalität selbst zweifelhaft zu werden beginnen, wird eine kritische Evaluierung der wissenschaftsbasierten Innovationsstrategie im allgemeinen und des Programms der Versozialwissenschaftlichung der Lehreraus- und -fortbildung im besonderen möglich. Auskunft gegeben werden kann in der Rückschau über die Reichweite der Anstrengungen zur wissenschaftlichen Fundierung der Erziehung, über mögliche Wirkungen und über unerwartete Nebenfolgen.

2. Überprüfung des Programms der wissenschaftlichen Fundierung der Lehrerbildung mit Hilfe von Argumentationsanalysen

Argumentation ist eine für die moderne Wissenschaft typische Form der Erzeugung von Rationalität. Neben den Naturwissenschaften ist auch die Pädagogik historisch gesehen das Produkt der Verallgemeinerung dieser Rationalitätsform auf bis dahin naturwüchsig verfolgte Alltagspraktiken. Die wissenschaftliche Fundierung der Erziehung wurde nach der realistischen Wende der Pädagogik zur empirischen Forschung im Bereich der Lehrerbildung mit zwei prägnanten Modellen versucht. Als Überwindung des bis dahin dominierenden, in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gepflegten *Handwerkermodells*, mit dem ein Anfänger durch einen Mentor/Meister in das Unterrichtshandwerk eingeführt werden soll, wurde einerseits ein reines *Technologiemodell* und andererseits ein anspruchsvolles *Aufklärungsmodell* praktiziert. Die "Technologen" wollten - im Glauben an eine am Vorbild der Naturwissenschaft abgelesenen technologischen Rationalität - empirisch ermittelte Lehr-, Lern- und Unterrichtsgesetze zur Formulierung von Handlungsregeln für den Unterricht benutzen. Wissenschaftlich erzeugtes Wissen sollte in der Praxis angewendet werden. Zugrundegelegt wurden Vorstellungen eines direkten *Transfers* vor allem lernpsychologischen Wissens. Das Theorie-Praxis-Problem reduzierte sich auf ein Transportproblem, bei dem es hauptsächlich um die Vermeidung von Informationsverlusten ging. Die "Aufklärer" dagegen suchten die Lehrer über die politischen, sozialen und organisatorischen Rahmenbedingungen ihrer Arbeit mit Hilfe bildungssoziologischer Theorien zu belehren. Sie wollten den Praktikern zur Emanzipation von undurchschauten Zwängen verhelfen und hatten in ihrer Wahrnehmung dabei hauptsächlich mit Rezeptionswiderständen und dem selektiven Umgang mit ihren Theorieangeboten zu kämpfen. Im Technologie - wie im Aufklärungskonzept, die beide einer Sender-Empfänger-Logik folgen, galten die Praktiker und ihr Wissen als defizitär und die Wissenschaft als die Quelle, aus der die Defizite behoben werden konnten.

Solche wissenschaftszentristischen Vorstellungen wurden - unter dem Eindruck des Scheiterns sowohl der technologischen wie der aufklärerischen Bemühungen - erst mit der Alltagswende in der Erziehungswissenschaft ansatzweise korrigiert. Jetzt wurde mit der theoretischen Orientierung an der Phänomenologie die strukturfunktionalistische Überzeugung von einer einheitlichen, systemübergreifenden Handlungsrationaltät nach dem Konzept der rationalen Wahlen aufgegeben und die Differenz zwischen praktischem

und wissenschaftlichem Wissen, also die Eigenrationalität beider Bereiche betont. Unter dem Eindruck der Arbeiten von A. SCHÜTZ hat sich die Auffassung durchgesetzt, daß wissenschaftliches Wissen und praktisches Handlungswissen *strukturdifferente* Wissenstypen beschreiben, wobei sich die Strukturdifferenz folgendermaßen charakterisieren läßt: Wissenschaftliches Wissen ist universalisiertes Regelwissen und beansprucht kontextunabhängige Gültigkeit. Es unterliegt deshalb einem gesteigerten *Begründungszwang*, der in der Form von expliziten *Argumentationen* seinen Ausdruck findet. Das Kennzeichen des Handlungswissens ist Fall- bzw. Situationsbezug, das sich als implizites know-how präsentiert. Zu unterscheiden ist zwischen in der Situation getroffenen *Entscheidungen* und dafür (in Ausnahmefällen) gegebenen *Begründungen*. Entscheidungen vollziehen sich, zumal im Fluß interaktiver Prozesse wie etwa im Unterrichtsgespräch, auf der Basis eines intuitiven, routinisierten oder habitualisierten *Könnens*, dessen Wissensfundus in aller Regel implizit bleibt. Erst im Augenblick des Scheiterns oder der Krise entsteht auch im Alltag der Zwang zur nachträglichen Begründung. Dann kommt es zur Explikation und damit zur *Argumentation*, mit der versucht wird, die Handlungsentscheidung zu rechtfertigen. Die Legitimation wiederum greift zurück auf anerkannte Prämissen (Schlußregeln), die die Plausibilität und soziale Akzeptabilität der getroffenen Entscheidung in der Begründungssituation garantieren sollen.

Mit der Annahme einer Strukturdifferenz zwischen theoretischem Wissen und praktischem Können werden einfache Transfer-Vorstellungen, die das Theorie-Praxis-Problem als Transport- oder Vermittlungsproblem behandeln, obsolet. Ein Übergang von einem Wissenstyp in den anderen setzte, wenn man so konstruiert, eigene *Transformationsvorgänge* voraus, in denen sich das wissenschaftlich generierte Wissen vollständig in praktisches Handlungsvermögen verwandelt und damit als solches unkenntlich würde (vgl. BECK/BONSS 1984).

Man kann versuchen, die Frage, wie weit die Rationalisierung der Erziehung mit Hilfe der modernen Sozialwissenschaften gediehen ist, empirisch zu beantworten, indem man z.B. nach Spuren der Versozialwissenschaftlichung der Lehrerbildung in ausgewählten Dokumenten (Praktikumsberichten, Unterrichtsvorbereitungen, Unterrichtsbeobachtungsprotokollen) sucht, in denen Unterricht beschrieben und/oder geplant wird. Untersucht werden kann, welche Rolle sozialwissenschaftliche Kategorien/Theorien bei der Beschreibung der unterrichtlichen Wirklichkeit spielen, wie sie die Entscheidung darüber, was als relevant hervorgehoben und berichtet und was unbeachtet gelassen wird, beeinflussen, inwieweit sie transferiert oder transformiert wurden und welche Folgen solche Beschreibungen für die "Praxis" haben.

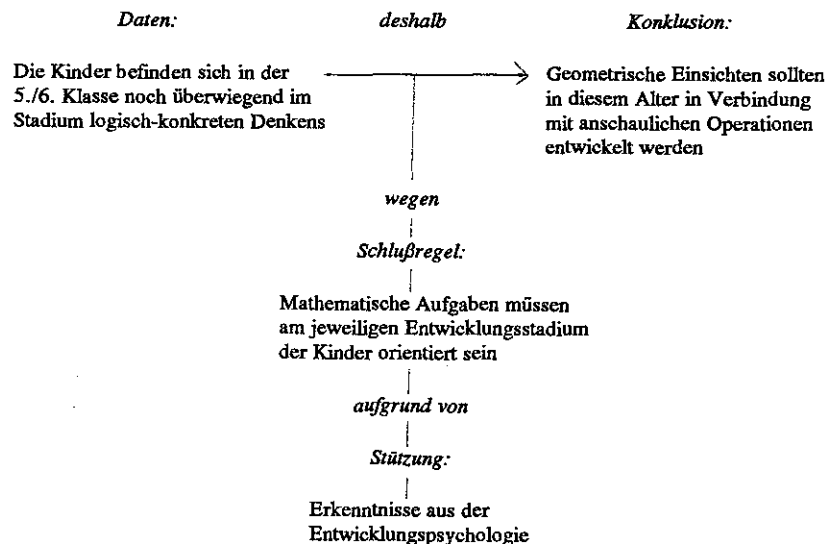
Unterrichtsbeschreibungen/-planungen können als Konstruktionen aufgefaßt werden, die der Handelnde in einer Argumentation sich selbst und den Adressaten dieser Texte - Ausbildern, Administratoren, Aufsichtsbeamten - plausibel machen will, indem er an das als sozial geteilt unterstellte Wissen anzuschließen sucht. Einen methodischen Zugang zu den dabei verwendeten Wissenshaushalten und deren mögliche Zuordnung zu wissenschaftlich generierten Wissensbeständen kann eine empirische Argumentationsanalyse eröffnen.

3. Spuren der Verwissenschaftlichung: Beispiel aus dem Referendariat

Um zu illustrieren, was mit den "Spuren der Versozialwissenschaftlichung" gemeint sein und wie man sie mit Hilfe von Argumentationsanalysen sichern kann, ein Beispiel aus einer Unterrichtsvorbereitung im Rahmen des Referendariats zur Vorbereitung auf das Lehramt in der Sekundarstufe I aus dem Jahre 1977. Es handelt sich um die Planung einer Mathematikstunde in einer fünften Klasse der Hauptschule. In dem Abschnitt "Didaktische Analyse" findet sich eine Begründung für die Wahl des Quaders (und nicht des Würfels) als Einstieg in das von den Richtlinien vorgesehene Lernziel der Ausbildung des räumlichen Anschauungs- und Vorstellungsvermögens.

Da sich die Kinder des 5. und 6. Schuljahres noch überwiegend im Stadium des logisch-konkreten Denkens befinden, sollten geometrische Einsichten in diesem Alter also in Verbindung mit anschaulichen Operationen entwickelt und gefestigt werden.

Faßt man den zitierten Satz als Argumentation auf, in der ausgehend von einer Tatsachenfeststellung, unter Inanspruchnahme (anerkannter) Schlußregeln die Plausibilität einer Konklusion behauptet wird, und ordnet die Textelemente in das von TOULMIN vorgeschlagene Schema (vgl. TOULMIN 1975), ergibt sich folgende Figur:



Die Anordnung des Textes in einem solchen Schema hat den Vorteil, daß man die gesuchten topischen Wissensbestände und ihre Verankerung in wissenschaftlichen Theorien analytisch herauspräparieren kann. Zur Stützung der Schlußregel, die die Zustimmungsbereitschaft der Adressaten, die hier Prüfer in der 2. Staatsprüfung sind, zu dieser Argumentation erhöhen und die Tragfähigkeit des Schlusses garantieren soll, wird in diesem Fall nicht z.B. auf (eigene) Erfahrungen oder Einsichten verwiesen (was in der Novizensituation unplausibel wäre), sondern implizit eine Erkenntnis eingeführt, die aus der Entwicklungspsychologie stammt, in ihrer Formulierung auf PIAGET verweist und zum damaligen Zeitpunkt als "auf der Höhe der Zeit" gelten kann. Da in der wissenschaftlichen Lehrerbildung seinerzeit bevorzugt auf solche entwicklungspsychologischen Erkenntnisse gesetzt wurde, muß die Situation in der Klasse so beschrieben werden, um eine plausible folgerichtige Begründung für die getroffene Entscheidung anschließen zu können.

4. Die Theorie-Praxis-Problematik in der Pädagogik reformuliert als Transfer- oder Transformationsaufgabe

Ein Forschungsprogramm, das der sozialwissenschaftlichen Fundierung erzieherischen Handelns nachspürt, bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Wissen und Können. Es muß sich mit zwei Fragenkomplexen auseinandersetzen. *Erstens* muß die Tragfähigkeit des Innovationskonzeptes überprüft werden, das mit Transfer- bzw. Transformationsmöglichkeiten rechnet und davon ausgeht, daß "Wissen", das im Bereich der sozialwissenschaftlichen Forschung generiert worden ist, in den Bereich praktischen erzieherischen Handelns übertragen/übersetzt/überführt werden kann. Dazu wäre es erforderlich, empirisch herauszufinden, ob alltagsweltliche oder bereits vorhandene wissenschaftliche Deutungen durch neue wissenschaftliche Begründungshaushalte ersetzt worden sind, ob darin eine Verbesserung des Argumentierens über Unterricht liegt und welche innovativen Folgen sich für die Praxis ergeben. Bezogen auf die Entscheidung für den Quader als Unterrichtsthema könnte konkret gefragt werden, was es für den Unterricht bedeutet, wenn entwicklungspsychologische Theoreme verwendet werden, also von der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes her argumentiert wird und nicht etwa aus der Perspektive der Logik der Mathematik oder den Erfordernissen der Organisation.

Innovationsstrategisch interessiert *zweitens* die Frage nach den Transfer- bzw. Transformationsregeln und ggf. -hindernissen, -einschränkungen und -verhinderungen, die eine direkte Verwendung wissenschaftlichen Wissens in der Praxis begünstigen oder vereiteln. Solche Fragen greifen die für die Pädagogik charakteristische Theorie-Praxis-Problematik auf und reformulieren sie in der Untersuchungsperspektive der neueren Wissensverwendungsforschung (vgl. BECK/BONSS 1989), die die Bedingungen gelingender oder mißlingender Vermittlung empirisch zu rekonstruieren sucht. Die Wissensverwendungsforschung vollzieht einen Perspektivenwechsel, wenn sie nicht mehr nur die Beschaffenheit des angebotenen Wissens, sondern auch die Umgangsweisen mit dem Angebot auf der Seite der Abnehmer und die dabei obwaltenden Rationalitäten in den Blick nimmt. Die Empfänger werden in dieser Konstruktion nicht bloß mit neuem Wissen beliefert, sondern treten als Interpreten in Erscheinung, die das Angebot neu modellieren und mitproduzieren. Sie verläßt die in der "alten" Theorie-Praxis-Diskussion in erkenntnistheoretischer Perspektive aufgeworfenen Fragen nach dem Praktisch-Werden der Vernunft und fragt, ausgehend von der Beobachtung, daß sozialwissenschaftliches Wissen zunehmend alle Lebensbereiche, nicht zuletzt die der privaten und öffentlichen Erziehung

durchdrungen hat, ob und wie wissenschaftlich generiertes Wissen die Praxis erreicht hat, welche Verwandlungen es erfährt etc..

Sofern es um die Veränderung des Denkens bzw. die Verbesserung des Argumentierens geht, wäre der operationalisierbare Untersuchungsgegenstand im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Theorie und praktischer Handlung argumentationstheoretisch formuliert die Frage nach der *Verschiebung von Topiken*, d.h. derjenigen Begründungshaushalte, die die Gültigkeit von Schlüssen bzw. darauf aufgebauten Handlungen garantieren. Die Ver-sozialverwissenschaftlichung des Handelns wird dann aufgefaßt als ein Versuch, die Prämissen für die Deutungen der Wirklichkeit durch die Handelnden in der Praxis auf eine neue wissenschaftliche Grundlage zu stellen, sie zu verändern und ggf. zu verbessern. Für einen solchen Versuch in der Lehrerausbildung stehen in der BRD insbesondere die Arbeiten von WAHL u.a. (1983), DANN u.a. (1982), im angelsächsischen Bereich Versuche von z.B. FENSTERMACHER (1986), die ausdrücklich mit Hilfe der Argumentationsanalyse subjektiv vernünftige Ansichten von Lehrern bzw. Lehramtsstudenten durch objektiv vernünftige Ansichten, die sich auf wissenschaftlich generiertes Wissen stützen, ersetzen wollen. In gleicher Weise arbeitet MORINE-DERSHIMER in diesem Band. Ich selbst habe unter Inanspruchnahme ähnlicher Prämissen vergleichbarer Versuche im Bereich der Lehrerfortbildung unternommen (vgl. RADTKE 1983, 1988). Nun geht es darum, deren innovatives Potential zu evaluieren.

5. Entscheidung und Handlung können nicht unterschieden werden

Die Frage, ob eine Verwissenschaftlichung der Argumentation zur Begründung einer Unterrichtshandlung, insbesondere der Schlußregeln und -stützungen, nicht nur zu einer *Veränderung*, sondern zu einer *Verbesserung* des Argumentierens führt, ist wissenschaftlich nicht entscheidbar. Die Antwort ist selbst von der Zustimmung zu der Prämisse der höheren Dignität wissenschaftlichen Wissens abhängig. Der Austausch von Topiken, die durch den Verweis auf Wissenschaft, oder Religion, oder Erfahrung sozial gültig gemacht werden, führt nur dann zur "Verbesserung" der Argumentation, wenn man wissenschaftliches Wissen für "wahrer" hält als etwa "Betriebswissen", das aus der praktischen Erfahrung stammt. Die Verschiebung der Topik führt so gesehen nicht zu mehr Rationalität, sondern zu einer besonderen, gesellschaftlich möglicherweise präferierten Wirklichkeitskonstruktion, die mit Hilfe einer Argumentation durchgesetzt werden soll. Die Präferenz wiederum ist abhängig vom Zeitgeist und von

professionell-institutionellen Interessen, die die Wissenschaft beschreiben, nicht aber entscheiden kann.

Empirisch überprüfbar ist der Anspruch, der gerade in den zitierten Projekten aus dem Bereich der Lehrerbildung erhoben wird, ob durch das Verbessern des Argumentierens, d.h. durch eine Verschiebung der Topik, auch das Handeln selbst rationalisiert werden kann, wobei sich der Rationalitätsgewinn als Innovation in der Praxis, d.h. in aller Regel als Steigerung der Zweck-Mittel-Rationalität auswirken soll. Dazu gilt es zunächst die beiden Prämissen, die die Fragestellung "Rationalisierung des Handelns durch Verbesserung des Argumentierens" tragen, nämlich - 'Handeln ist wissenschaftsgesteuert' und 'Wissenschaftliches Wissen bewirkt praktische Innovationen' - zu untersuchen.

Handlungstheoretisch ist allen Transfer- bzw. Transformationsvorstellungen das Konzept des epistemologischen Subjekts (TREIBER/GROEBEN 1981) unterlegt, das in die Sequenz: Situationsauffassung - Situationsbewertung - Vergegenwärtigung des Handlungsrepertoires - Bewertung möglicher Handlungsalternativen - Entscheidung - Handlung - Bewertung der Handlung - Situationsauffassung - usw. eintritt (vgl. WAGNER u.a. 1981, WAHL u.a. 1983). Das Technologie- wie das Aufklärungskonzept setzt voraus, daß im Vorfeld der "Entscheidung" und wieder ab der "Bewertung der Handlung" argumentiert werden kann - Argumentation verstanden als "konstitutives Element menschlicher Informationsverarbeitung überhaupt" (PASCHEN/ WIGGER 1988, S. 1).

Diesem Handlungsmodell steht die Beobachtung entgegen, daß zumindest im Falle des *kommunikativen Handelns* unter Anwesenden, das nicht dem Modell "Arbeit" (Handeln als Einwirken auf Dinge in der Welt) oder "Tausch" (Handeln als Austausch von Dingen nach Regeln), sondern nach dem Modell "Sprechen" (Generierung von Handlungen als Reihung nach typisierten Verlaufsmustern) folgt, eine Differenz von Entscheidung und Handlung nicht gemacht werden kann. Es gibt die "logische Sekunde" nicht, in der in einer face-to-face-Situation im Klassenzimmer überlegt, "innerlich" argumentiert werden könnte/müßte, ob und wie z.B. ein Schüler ermahnt oder unbehelligt gelassen wird. Daß Lehrer, nachträglich anhand eines Videos befragt, erzählen, sie hätten sich in der gezeigten Situation etwas gedacht, widerlegt nicht die Behauptung, daß das "Wissen", das in der Situation verausgabt worden ist und die interaktive Reihung hervorgebracht hat, nicht als solches "gewußt" wird, sondern solange implizit bleibt, bis es (unter Rechtfertigungsdruck) zur Explikation genötigt wird. Wenn man also mit der

Methode des nachträglichen lauten Denkens arbeitet, wie dies die genannten Projekte tun, erfährt man nicht das Entscheidungs-, sondern ein Begründungswissen, von dem der Befragte annimmt, daß es in der *Situation der Befragung* sozial geteilt und deshalb plausibel sein wird. Die Befragungsstrategie folgt der Vermutung, daß die implizite Wissensbasis der Entscheidung zu einer praktischen Handlung in der zu ihrer nachträglichen Begründung verwendeten Topik entdeckt werden kann.

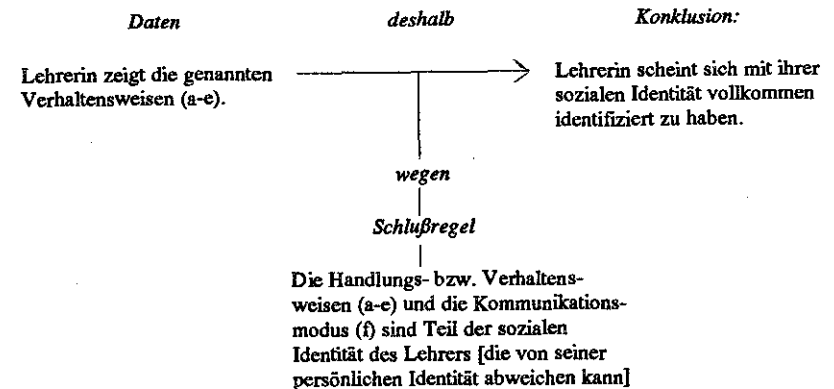
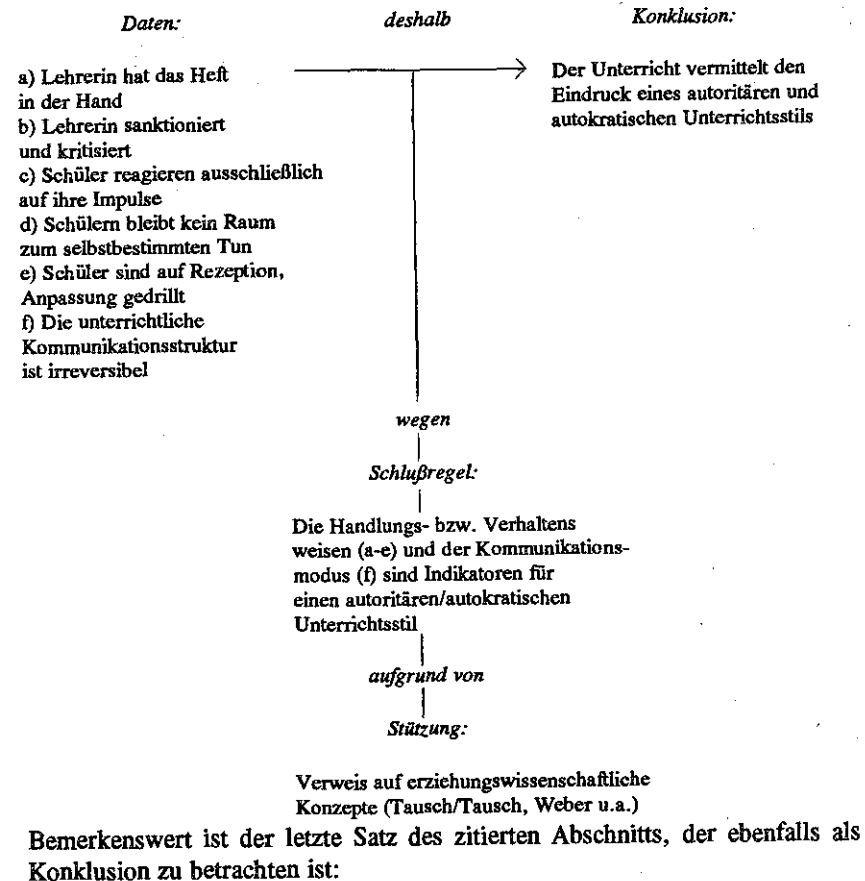
Soll der Innovationsanspruch mit der Unterscheidung von Entscheidung (ex-ante) und Begründung (ex-post) dennoch nicht aufgegeben werden, muß mit der Annahme gearbeitet werden, daß die wissenschaftliche Rationalisierung des Begründungshaushaltes auch "durchschlägt" auf das Entscheidungswissen, daß wissenschaftliches Begründungswissen eine *Handlungsform* findet. Nach vorläufigen empirischen Erkenntnissen ist die Strukturdivergenz zwischen praktischem Handlungswissen und wissenschaftlichem Wissen - auch in der Form reflexiver Argumentationsanalyse - jedoch so fundamental, daß es zu einer derartigen Transformation von Begründungs- in Entscheidungswissen nicht ohne weiteres kommen kann.

6. Beobachten und Handeln: Fundstück aus einer Diplomarbeit

Berichtet wird von einer Hospitationsphase während des Studiums. Die Studentin begleitet in einer Hauptschule eine Lehrerin Stunde für Stunde und beobachtet deren Unterricht - mit Hilfe von Kategorien aus der modernen Sozialisationstheorie, der Interaktions- und Kleingruppentheorie, aus der Psychoanalyse etc. und kommt zu folgenden Ergebnis:

Die geschilderte Unterrichtsstunde vermittelt den Eindruck eines "autoritären" oder "autokratischen" Unterrichtsstils (nach Tausch/Tausch, Weber usw.). Die Lehrerin hat "das Heft in der Hand", sie sanktioniert und kritisiert, und die Schüler reagieren ausschließlich auf ihre Impulse. Ihnen bleibt kein Raum zu selbstbestimmtem Tun, sie sind auf Rezeption und Anpassung an die Forderungen des Lehrers "gedrillt". Die unterrichtliche Kommunikationsstruktur ist ausschließlich irreversibel. Frau L. scheint sich mit ihrer sozialen Identität vollkommen identifiziert zu haben.

Der "Blick" der Beobachterin auf das Unterrichtsgeschehen ist durch und durch "verwissenschaftlicht". Sie sieht mit den Augen von "TAUSCH/TAUSCH, WEBER usw." und hebt aus der Komplexität des Geschehens diejenigen Aspekte heraus, auf die die genannten Theorien hinführen. Es handelt sich um eine explizite Verwendung von Wissenschaft. Eine Argumentationsanalyse könnte den zitierten Text folgendermaßen ordnen:



Für diesen Schluß wird keine Stützung bemüht. Aus dem Gesamtkontext der Arbeit geht jedoch hervor, daß Deutungsangebote aus dem Haushalt des symbolischen Interaktionismus mindestens begrifflich genutzt werden.

Die Praktikantin erkennt mit Hilfe ihrer theoretisch angeleiteten Deutung der Unterrichtssituation viele Instruktionismuster und Interventionsformen als falsch bzw. nicht zum Ziel führend und notiert ihre Einsichten in ihrem Praktikumsstagebuch - eine approbierte Form der Selbstreflexion:

An dem ersten Tag in der Schulklasse hielt ich nach den ersten drei beobachteten Unterrichtsstunden folgende Reaktionen von Lehrern auf Schülerstörungen fest:

- Mimik, Gesichtsausdruck verändern, Blickkontakt
- Hand auflegen, den Schüler berühren
- Namen an die Tafel schreiben
- Ironische Bemerkungen machen
- Schreien, Aufrufen, wenn ein Schüler nicht "aufpaßt"
- Schüler den Platz wechseln lassen
- Drohungen (z.B. Elternbenachrichtigung, geplanten Ausflug streichen, Pause durchmachen...)

Diese Reaktionen variierten zwar, aber während der Dauer meiner Beobachtungen in den sechs Wochen beziehungsweise dem ganzen Jahr kamen keine wesentlichen Modifikationen zur Geltung.

Eines Morgens fehlt die Lehrerin wegen Krankheit. Die Studentin muß (für alle Beteiligten) überraschend den Unterricht selbst übernehmen. Sie hat die Geistesgegenwart, wie in allen vorangegangenen Stunden ihres Praktikums auch, das Tonbandgerät einzuschalten. Nach der Stunde stellt sie erstaunt fest, daß sie genau den gleichen Mustern gefolgt war, über deren Unzulänglichkeit sie sich selbstreflexiv am Beispiel der beobachteten Lehrerin in ihrem Tagebuch vergewissert hatte:

Wie schnell die Situation die Person schafft, die die Situation Unterricht erfordert (Hänsel 1975, S. 213), wurde an meinem eigenen Unterrichtshandeln deutlich. In den wenigen Stunden, die ich unterrichtete, war ich - entgegen meinen bewußten Intentionen - autoritär, habe den Unterricht stark gelenkt, und sehr schnell habe ich die aus dem eigenen schulischen Sozialisationsprozeß und den vier Wochen Sozialisation durch die Beobachtung in der neuen Situation Hauptschule bekannten Disziplinierungsrituale angewandt (vgl. dazu Lacey 1976, S. 55-65).

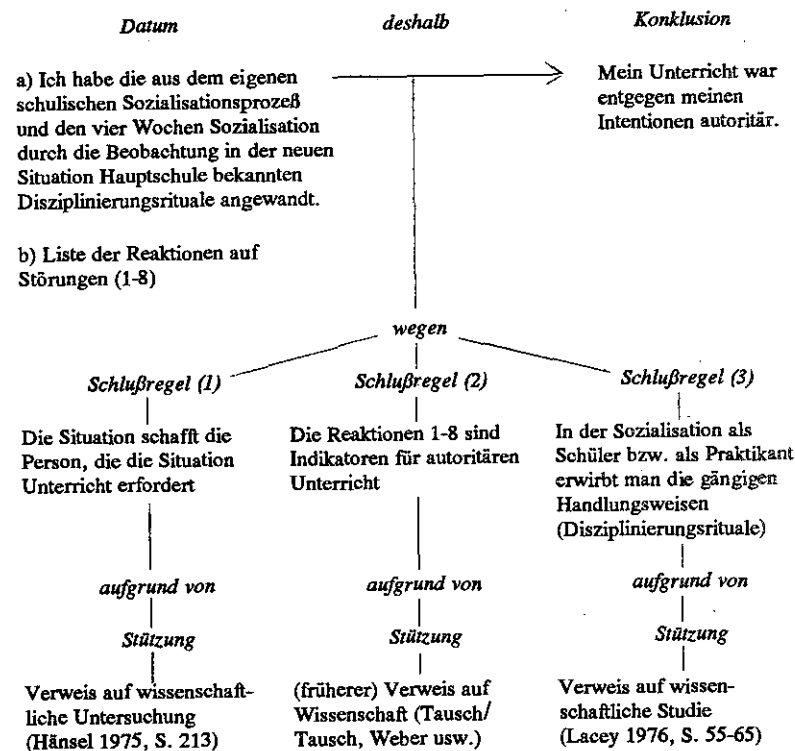
Und an anderer Stelle:

Folgende Reaktionen auf Störungen von seiten der Schüler kamen alle in einer Unterrichtsstunde, in der ich unterrichtete, vor:

- (1) "Haben das auch alle gehört?" (sehr betont!)
- (2) "Könnt ihr nochmal ein Moment zuhören, Ja!"
- (3) "Erst mal warten, bis alle still sind."
- (4) "Monika! Burkhard, Rainer!"
- (5) "Seid mal bitte ein bißchen leiser!"

- (6) "Gabi, halt deinen dummen Mund!"
- (7) "Seid doch jetzt nochmal still! Setz dich hin und halt den Mund! (30 Sekunden allgemeine Unterhaltung) Birgit, setz dich hin! Hörst nochmal zu!"
- (8) "Werner, jetzt hört doch mal auf!"

Versucht man auch diese Textpassagen in ein Argumentationsschema zu bringen, ergibt sich folgende Figur:



Die Schlußregeln sind explizit aus wissenschaftlichen Theorien bezogen und werden mit Verweis auf konkrete Studien gestützt.

7. Wissenschaftliche Fundierung zur Verbesserung der nachträglichen Begründungen für das institutionell aufgenötigte Handeln

Die oben wiedergegebene Argumentation, die sich auf Beobachtungen im Unterricht einer erfahrenden Lehrerin und auf Selbstbeobachtungen des eigenen Unterrichtes bezieht, macht deutlich, daß zwischen der wissenschaftlichen Fundierung des Deutungshaushaltes, der zur (Fremd-) Beschreibung und Analyse von Unterricht benutzt wird, und den eigenen Handlungsweisen im Unterricht kein direkter Zusammenhang besteht. Die Praktikantin, die ihre Erlebnisse in ihrer Diplomarbeit reflektiert, macht diese Erfahrung am eigenen Leibe und reflektiert sie zugleich mit Hilfe wissenschaftlicher Theorien. So gesehen liegt eine Verwissenschaftlichung der Argumentationen und damit aus der Perspektive der Wissenschafts eine gelungene Rationalisierung vor.

Daß die theoretischen Kenntnisse über Unterricht das Unterrichtshandeln selbst nicht beeinflussen, findet in der zitierten Selbstreflexion eine Erklärung: "Die Situation schafft die Person, die zu ihrer Bewältigung gebraucht wird." Die Stützung "HÄNSEL 1975, S. 213" führt zu dem Interaktionstheoretiker HOWARD S. BECKER, der in einem Artikel aus dem Jahre 1964 "Personal chance in Adult Life" schreibt: "Wenn die Person ein entwickeltes Durchhaltevermögen hat, die Fähigkeit zur richtigen Einschätzung dessen, was gefordert ist, und die geforderten Leistungen erbringen kann, *wird sie zu der Person, die die Situation verlangt*" (Herv. v. mir, FOR; Übersetzung D. HÄNSEL). BECKER hebt auf den Willen bzw. die Bereitschaft des Teilnehmers an einer Situation ab, in dieser zu verbleiben, und schließt unter dieser Voraussetzung, daß der Teilnehmer dann auch das erforderliche tun wird.

Der hier vorgeführte Schluß von selbstbeobachteten und selbst so klassifizierten autoritären Verhaltensweisen auf eine Zwangsläufigkeit eines solchen Unterrichtsstils rückt die Argumentation allerdings in die Nähe einer Rationalisierung im psychoanalytischen Sinne. Mit der wissenschaftlichen Begründung kann nun das, was man getan hat, als etwas präsentiert werden, was sich gleichsam hinter dem eigenen Rücken vollzog und in der Situation institutionell aufgenötigt wurde.

Die Situation Unterricht ist jedoch nicht eindimensional und es gibt zu den genannten Verhaltensweisen Alternativen, die ihrerseits geeignet wären, in der Situation zu verbleiben, d.h. "Lehrerin zu sein" und Unterricht aufrecht zu erhalten. Genau diese alternativen Handlungsformen jedoch kann die wissenschaftliche Analyse und Theoriebildung unter dem Anspruch, universalisiertes Regelwissen zu generieren, nicht bereitstellen. Das war die

Stärke des nach der Wende zur empirischen Wissenschaft abgelösten Handwerksmodells, mit dem Handlungsformen bereitgestellt wurden, die man sich bewußt zu eigen machen oder die man für die eigene Person, die eigenen Vorstellungen als ungeeignet ablehnen konnte. Dieser Aneignungsprozeß vollzieht sich in der wissenschaftlichen Ausbildung naturwüchsig bei gleichzeitiger Erhöhung der Argumentationsfähigkeit. Lehrer sein hat man gelernt, als man Schüler war oder in der Anschauung der Praktiken, die "erfahrene" Praktiker in Kenntnis der institutionellen Vorgaben als Handlungsformen vorgebildet haben. Kommunikatives Handeln setzt jedoch ein Können voraus, daß das komplexe, unübersichtliche Geschehen in der Klasse im Augenblick der Interaktion intuitiv erfaßt. Intuition und Urteilsvermögen werden aber durch das Raisonement über "richtiges" oder "effektives" Handeln nicht erworben. Allenfalls können eingespielte Routinen durchbrochen und damit Handlungsunsicherheit erzeugt werden.

Sofern "Sprechen" als Metapher für Handeln genommen wird, kann man deutlich machen, daß die Fähigkeit, situativ kompetent zu handeln, von der Fähigkeit, mit Hilfe der Wissenschaft die Regeln zu explizieren, nach denen die Handlungen aneinandergereiht und die Interaktion fortgeführt worden sind, unterschieden werden muß. An der Metapher "Sprechen" läßt sich ablesen, daß man längst noch nicht kommunizieren bzw. handeln kann, wenn man die Grammatik einer fremden Sprache "gelernt" hat. Und man kann sehen, daß institutionalisierte Kontexte Handlungsmöglichkeiten nahelegen und andere erschweren. Dies kann im Rahmen einer institutionellen Pragmatik, aber auch mit Hilfe systemtheoretischer Überlegungen analysiert werden. Dem institutionell Handelnden werden durch die genannten Strukturierungsmechanismen Kompromisse aufgenötigt. Die Explikation der Regeln, nach denen diese Kompromisse zustande kommen, ändert nichts an den darin ausgedrückten Handlungsbeschränkungen, die durch Macht definiert sind. Die in der Institution vorgefundenen Kompromisse versöhnen sich widersprechende Teilrationalitäten, die zwar reflektiert, jedoch nicht durch die Reflexion im Sinne einer Verbesserung der Argumentation über das abgelaufene Geschehen überwunden werden können.

Die Erwartung an Lehrerbildung, durch die Bereitstellung wissenschaftlich geprüfter Argumente die Praxis direkt erreichen oder gar verbessern zu können, muß als sehr begrenzt angesehen werden. Die Verbesserung des Argumentierens führt im Ergebnis allenfalls dazu, daß die Handlungs- und Verhaltensweisen, die von der Institution angeboten werden, nun plausibler, d.h. auf dem neuesten Stand der Wissenschaft begründet werden.

Literaturverzeichnis

- BECK, K./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung - Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt 1989
- BECK, K./BONSS, W.: Soziologie und Modernisierung. In: Soziale Welt 35 (1984), S. 381-405
- BECKER, H.: Planer, Lehrer und Behörden - Die Unzulänglichkeiten der Bildungspolitik: Kein Argument dagegen. In: Die Zeit 1976, Nr. 3
- BECKER, H. S.: Personal Change in Adult Life. In: Sociometry 27 (1964), S. 44-53
- BERG, H. Chr.: Aus Quellen der Lehrkunst schöpfen - mit Wagenschein - Aufriß der Lehrkunstdidaktik. In: Forum Pädagogik 3 (1990), S. 132-137
- DANN, H.-D./HUMPERT, W./KRAUSE, F./TENNSTÄDT, K.C. (Hrsg.): Analyse und Modifikation subjektiver Theorien (Forschungsberichte 43). Univ. Konstanz: SFB 23 1982
- DEWE, B./RADTKE, F.-O.: Stellenwert und Funktion der Sozialwissenschaften bei der Innovation des Bildungssystems, Projekt "Sozialwissenschaften und Lehrerhandeln", Arbeitspapier 1, Univ. Bielefeld 1988
- FENSTERMACHER, G.D.: Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects. In: M.C. Wittrock (Ed.): Handbook of Research on Teaching. New York 1986
- HURRELMANN, K.: Das Modell des produktiv realitätverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift f. Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3 (1983), S. 91-103
- PASCHEN, H./WIGGER, L.: Bedingungen der Verbesserung des Argumentierens - Vorbereitungspapier zu einer Tagung im Zentrum für interdisziplinäre Forschung (ZIF) der Universität Bielefeld, unveröff. MS, Univ. Bielefeld 1988
- RADTKE, F.-O.: Strukturdeutung pädagogischer Situationen - Zur Begründung eines Konzepts sozialwissenschaftlich fundierter Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern, Habil.-Schrift, Univ. Bielefeld 1988
- RADTKE, F.-O.: Pädagogische Konventionen - Zur Topik eines Berufsstandes. Weinheim/Basel 1983
- SCHULZE, Th.: Lehrkunst - Gedanken um eine brennende Kerze. In: Neue Sammlung 30 (1990), S. 58-67
- TOULMIN, St.: Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg 1975
- WAGNER, A.C./UTTENDORFER-MAREK, J./WEIDLER, R.: Unterrichtspsychogramme. Was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht. Reinbek 1981
- WAHL, D./SCHLEE, J./KRAUTH, J./MURECK, J.: Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Univ. Oldenburg 1983