

Praxismodelle

Bibliografie:

Hannes König: Rezension zu
Neuweg, H. G. (2022). *Lehrerbildung.
Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld
von Wissen und Können.*

Münster und New York: Waxmann.

336 Seiten, ISBN 978-3-8309-4490-4.

journal für lehrerInnenbildung, 23 (1), 118-124.

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2023-rez>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2023>

ISSN 2629-4982

Neuweg, H. G. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster und New York: Waxmann. 336 Seiten, ISBN 978-3-8309-4490-4

Wenn heute eine Monographie von rund dreihundert Seiten mit dem Obertitel „Lehrerbildung“ erscheint, zeigt sich darin der nicht geringe Anspruch, einem großen Thema, um das sich ein bis zur Unübersichtlichkeit wuchernder Diskurs rankt, der bisweilen von erbitterter Ranküne bestimmt ist, *in Gänze* gerecht zu werden. Dieser geradezu unmöglichen Aufgabe ist sich der Autor des Werks – Georg Hans Neuweg – bewusst. Sein Vorgehen stellt von vornherein nicht etwa ab auf einen grundständigen Eigenbeitrag in Form einer theoretischen oder empirischen Untersuchung der Lehrerinnenbildung als ganzer. Vielmehr geht er den – ungleich mühseligeren – Weg einer Sichtung, Ordnung und (Um-)Organisierung des schon vorliegenden Theoriewissens in Form eines Konspekts. Dabei ist diese Übersicht natürlich auch selbst Teil des Diskurses, den sie referiert. Neuweg nimmt so gleichsam eine *involvierte Vogel-Perspektive* ein (was bei dem Thema nicht so ungewöhnlich ist). Die spezifische Positionierung des Autors, der selbst keinesfalls ein Unbekannter in diesem Diskurs ist, lässt sich dabei anhand des Stichworts „Wissen-Können“ erkennen. Das „Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung“ wird von ihm primär aus einer „Lehrerbildungsdidaktischen und psychologischen Perspektive“ (S. 14) als ein Wissen-Können-Problem aufgefasst. Neuweg bekennt sich insofern reflexiv zu seinem Eigenstandpunkt und den damit einhergehenden Limitationen, hält aber zugleich den Anspruch der Extensivität aufrecht.

Aufbau

Die vorliegende Zusammenschau ist in zwölf Denkfiguren organisiert, von denen jede für eine bestimmte „Relationierung von Lehrwissen und Lehrerkönnen“ steht. Diese ergeben sich zunächst nicht aus einer formalen Systematik entlang analytischer Differenzierungen, sondern haben eher den Charakter von Stichworten bzw. von Begriffskonzepten, die auf unterschiedlichen logischen Ebenen angesiedelt sind, einander also nicht idealtypisch gegenüberstehen, sondern vielmehr wechselseitig bedingen und teilweise auch überschneiden (so wie

etwa die Denkfigur *Brille* einen Spezialfall der Denkfigur *Technologie* darstellt). Formal nimmt Neuweg primär eine Unterscheidung vor, die einen harten Gegensatz markiert: Sechs der Denkfiguren folgen im Kern aus der Prämisse einer Integration bzw. Äquivalenz, sechs der entgegengesetzten Prämisse einer prinzipiellen und nicht überbrückbaren Differenz von Wissen und Können (des pädagogischen Handelns in der Schule). Dass Neuweg beiden Seiten, die sich häufig geradezu als antithetische Lager im Lehrerbildungsdiskurs darstellen, je sechs Denkfiguren widmet und somit Ausgewogenheit herstellt, stellt eine der zentralen Leistungen des vorliegenden Bandes dar.

Abgeschlossen wird das Buch von einer *Synthese*, in der eine eigene Gesamtkonzeption der Lehrerbildung entworfen wird, die sich an der Frage orientiert, welche Denkfigur in welcher Phase und in Bezug auf welches Transferproblem orientierungsrelevant ist. Neuwegs umfassendes Referat der Lehrerbildungsforschung nimmt mithin ein konzeptionierend-programmatisches Ende und ist auch auf dieses hin ausgerichtet.

Die Kapitel zu den einzelnen Denkfiguren sind nicht streng einheitlich aufgebaut. Sie sind unterschiedlich lang – das „Trainings“-Kapitel umfasst gerade einmal vier Seiten, das „Erfahrungs“-Kapitel dreiundfünfzig – und werden teilweise knapp, teilweise ausschweifend und exkursfreudig abgehandelt. Zwei Elemente kehren allerdings wieder: Jedem Kapitel werden drei Beispiele vorangestellt, die illustrieren, wie die jeweilige Denkfigur sich im Alltag der Lehrerbildung niederschlägt, und jedes wird beschlossen mit einer (teilweise auch kritischen) „Würdigung“.

Inhalt

Die Denkfiguren lauten der Reihe nach: *Technologie*, *Brille*, *Urteilkraft*, *Training*, *Induktion* und *Parallelisierung* zum einen, *Persönlichkeit*, *Erfahrung*, *Anreicherung*, *Reflexion*, *Interferenz* und *Konsekution* zum anderen.

Der Band beginnt mit dem etwas kürzeren Teil zu den Denkfiguren oder Modellen – die Termini werden gelegentlich auch von Neuweg synonym verwendet –, die von einer Integration von Wissen und Können ausgehen. Diese Modelle nehmen ihren Ausgangspunkt nachvollziehbarerweise bei der Vorstellung einer Technologisierbarkeit des päd-

gogischen Handelns. Es mag nun unter Umständen überraschen, dass Neuweg grundsätzlich kein Verächter dieses in der wissenschaftlichen Diskussion ebenso klassischen wie umstrittenen und im Alltagsdenken vermutlich dominanten Technologie-Modells ist. „Tatsache ist: Es gibt einen erheblichen Bestand empirisch bewährten Wissens über lernwirksamen Unterricht.“ (S. 42) Ausgehend von diesem Positiv-Befund wird die Frage aufgeworfen, auf welchem Weg das besagte Technologie-Wissen in die Lehrerbildung eingespeist werden kann. Beginnend beim basalen Fall der linearen Vermittlung und Anwendung technologischen Wissens (Kap. 1) werden mit den weiteren Denkfiguren ergänzende Modelle vorgestellt, die zugleich „als Antworten auf spezifische Schwächen [...] der Denkfigur Technologie“ (S. 43) interpretiert werden können.

Vor allem erkennt Neuweg die offenen Flanken der Denkfigur *Technologie* in ihrer Subjektvergessenheit. Entsprechend wird das Subjekt, das die Technologien anwendet, in den folgenden Kapiteln sukzessive in das Modell integriert. Zunächst aber führt Neuweg – durchaus überraschend – die Denkfigur *Brille* (Kap. 2) ein. Die Pointe dieser Denkfigur liegt darin, dass auch (empirisches) Theoriewissen implizit einen technologischen Aspekt beinhaltet, nämlich den der Ermöglichung einer bestimmten Wahrnehmung der Wirklichkeit. Damit stellt Neuweg früh eine These in den Raum, die quer zu dem geläufigen Verständnis der „Unvermittelbarkeit“ von Theorie und Praxis steht und dennoch wohl auch von Verfechter*innen einer puristisch auf Theorie verpflichteten Lehrer*innenbildung akzeptiert werden könnte und setzt damit einen wichtigen Akzent für das Folgende: nämlich die wahrnehmungs- und damit mittelbar handlungsleitende „Wirkung“ von Theorien bei dem sie verinnerlichenden Subjekt.

Im dritten Kapitel führt Neuweg nun über den klassischen Begriff der *Urteilkraft* das Problem der Vermittlung von Allgemeinen und Besonderem ein. Vereinfacht gesagt: Egal ob mittels einer ‚Theoriebrille‘ oder nicht, muss das eine Technologie anwendende Subjekt auch die Urteilkraft mitbringen, ob die Technologie im konkreten Fall situationsangemessen ist. Hier betont Neuweg insbesondere die Bedeutung kasuistischer Lehrformate. Die Kapitel 4 bis 6 widmen sich weiteren Spezialfällen der Vermittlung von Technologien: Während die Denkfigur *Training* darauf abzielt, dass bestimmte Techniken trainiert werden müssen und nicht nur gelernt (Kap. 4), widmet sich die Denkfigur *Induktion* dem Status der Vorerfahrungen oder subjektiven Theorien der

angehenden Lehrer*innen, die hier (wenn auch als Lern-Hemmnis) antizipatorische Berücksichtigung finden. Schließlich geht Neuweg noch in einem eigenen Kapitel auf die Vorstellung ein, dass die *Parallelität* – verstanden als Gleichzeitigkeit von theoretischer und praktischer Ausbildung – ein besonders effizientes Vermittlungsmodell darstelle.

Im zweiten Teil widmet sich Neuweg solchen Lern-Modellen, in denen die Aneignung von Handlungsdispositionen sich konstitutiv unabhängig von deren Explikation oder Explizierbarkeit vollzieht. Den Ausgangspunkt hierzu bildet die didaktisch zunächst geradezu etwas ‚pessimistisch‘ anmutende Denkfigur *Persönlichkeit*, die letztlich von einer fundamentalen Nicht-Beeinflussbarkeit der für das zukünftige Berufshandeln ausschlaggebenden persönlichen Dispositionen der Lehramtsstudierenden ausgeht. Das Pendant zum zentralen Technologie-Modell im ersten Teil bildet im zweiten das Lernen durch *Erfahrung* (Kap. 8): also „learning by doing“ oder eben ein Lernen „impliziten Wissens“ (Polanyi). Detailreich diskutiert Neuweg im längsten Kapitel des vorliegenden Bandes Konzepte von Könnerschaft auf der Grundlage impliziten Wissens und ihrer Stufen und Richtungen. Den empirischen Bezugspunkt der Ausführungen bilden dabei eine Reihe jüngerer Arbeiten aus dem neuwegischen Arbeitszusammenhang, die sich beispielhaft mit dem Stellenwert des impliziten Wissens in ganz unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern wie Pferdebereitung, Landwirtschaft oder Schriftstellerei beschäftigen.

Die folgenden drei Figuren können als Erweiterungen des Erfahrungslernmodells gelesen werden. Insbesondere werden Wechselwirkungen zwischen einem erfahrungsbasierten impliziten Lernen und einem erfahrungsentlasteten expliziten Lernen modellhaft ausformuliert. Die Denkfigur *Anreicherung* (Kap. 9) bezeichnet dabei den (tendenziell linearen) Weg von einem expliziten zu einem impliziten Lernen, in dem letzteres jedoch von ersterem profitiert, während die Denkfigur *Reflexion* (Kap. 10) die Variante eines Wechselspiels zwischen beiden Lernformen mit einer Art ‚Win-Win-Effekt‘ für beide Seiten bezeichnet. Besonders hervorzuheben ist, dass Neuweg sich nicht scheut, die Denkfigur *Interferenz* (Kap. 11) in das Ensemble aufzunehmen, wobei er selbst anmerkt, dass es sich hierbei um die einzige Figur handle, die er „für die Zwecke dieses Buches gleichsam eigens erfinden“ (S. 252) musste. Damit legt Neuweg den Finger – wenn auch sachte – in eine Wunde des Lehrerbildungsdiskurses. Denn mit Interferenz bezeichnet er „hemmende Wirkungen von Wissen auf Können“ (S. 244) etwa die

Blockierung von Handlungsfähigkeit durch Reflexionsprozesse. Vielleicht, so lautet hier wohl die Botschaft, stünde es dem akademischen Lehrerbildungsdiskurs gut zu Gesichte, er würde – ohne Schonung für die eigene Rolle im Feld – auch dieses Phänomen berücksichtigen.

Der Schlussakkord des Buches wird mit der Denkfigur *Konsekution* (Kap. 12) angestimmt. In bestimmter Abgrenzung von der äußerst populären Verzahnungs-Semantik zielt Neuweg mit diesem Begriff auf ein konsequentes Nacheinander von wissenschaftlicher und praktischer Lehrerbildung, „jedoch nicht verzahnt, sondern institutionell, kulturell und personell voneinander geschieden“ (S. 253). Welcher Phase der Lehrerinnenbildung welches Modell korrespondiert, elaboriert Neuweg in einem kurzen Schlusskapitel, das sich – dem Dauer-Reform-Druck trotzend – an der Realität der Lehrerinnenbildungsinstitutionen orientiert.

Diskussion

Der Lehrer*innenbildungsdiskurs ist ein Schlachtfeld. Und so ist es ein großes Verdienst des vorliegenden Bandes, das er nicht antritt, die bestehenden Gräben zu vertiefen, sondern zu deeskalieren und Friedensverhandlungen anzustoßen. Mit großer Disziplin sammelt, ordnet, systematisiert und diskutiert Neuweg eine ungeheure Fülle historischer wie aktueller, deutschsprachiger wie internationaler Positionen – wobei ein Akzent fraglos auf den Feldern der Aktions- und Kompetenzforschung liegt – und trägt, indem er ihnen allen je spezifische Funktionen innerhalb des Gesamts Lehrerinnenbildung zuweist, zur Entspannung der Konfliktherde bei. Keineswegs enthält er sich dabei der Kritik, auf grundsätzliche und unverdauliche Attacken verzichtet er allerdings (größtenteils). Vielmehr weist er auf Schwachstellen hin, auf empirische Leer- und theoretische Baustellen, die anzupacken sind.

Bei allen Differenzen der verschiedenen Perspektiven führt der Band dabei in besonders beeindruckender Weise vor Augen, dass bestimmte ‚Problemzonen‘ den Lehrer*innenbildungsdiskurs paradigmengreifend prägen. Ein Beispiel hierfür stellt die Vorstellung des „guten Lehrer*innenhandelns“ dar. Neuweg benennt das Problem nicht ungerührt: „Es ist auffällig und beklagenswert, dass dichte Beschreibungen dessen, was genau gute Lehrerinnen und Lehrer wie machen, in wissenschaftlichen Texten zum Lehrberuf und zur Lehrerbildung so

gut wie nie zu finden sind.“ (S. 188) Dieses Phänomen ist nun auch in der kasuistisch arbeitenden Unterrichtsforschung nur allzu bekannt. Immer wieder wird gefordert, man solle doch nicht nur die ‚Unfälle‘ interpretieren, sondern auch einmal die Gelingensfälle würdigen. Nur finden sich diese nicht. Und meint jemand, einen gefunden zu haben, wird er auf der nächsten Tagung von den Kolleg*innen eines besseren belehrt. Es scheint, als gäbe es ein Problem in der Sache selbst, sich auf einen kleinsten gemeinsamen Nenner eines angemessenen und zugleich anspruchsvollen Lehrer*innenhandelns zu einigen.

Die Strategie des vorliegenden Bandes, diesem Problem zu begegnen, ist innovativ und herausfordernd. Sie basiert im Kern auf der für Neuweg wegweisenden Theorie des impliziten Wissens von Polanyi. Akzeptiert man einmal die subjektive Alltagsevidenz, dass es ein gutes Lehrer*innenhandeln *gibt*, das allerdings kaum explizit zu objektivieren ist, jedenfalls nicht in fallübergreifenden Modellen, stellt sich die Frage, wie wir uns dieses Können als implizites Wissen vorzustellen haben, wie es „angeeignet“ werden kann, ohne es zu explizieren. Hierzu liefert Neuweg eine Vielzahl von Vergleichshorizonten: Vom Landen eines Flugzeugs über das Wildwasserpaddeln, vom Klavierspielen übers Rennradfahren, vom Schriftstellern über Yoga, ja sogar bis ins Tierreich hin zu Kormoranen, die unter der Wasseroberfläche nach Fischen tauchen, erstreckt sich die Palette der Beispiele, die angeführt wird, um der komplexen Frage näherzukommen, inwieweit ein „Können“ ein explizites Wissen voraussetzt. Das Folgeproblem ist allerdings auch vorprogrammiert: Wie weit reichen nun die Analogien zum Lehrer*innenhandeln und wo haben sie ihre Grenzen?

Eine weitere Problemzone – die dem Modellieren eigen ist – verbindet sich mit den fiktiven Beispielen, die Neuweg jeder Denkfigur voranstellt. Ähnlich wie bei anderen Theoretiker*innen großer Reichweite auch erscheinen diese Illustrationen in Teilen artifiziell. Sie zeigen den Alltag der Lehrer*innenbildung, aber sie zeigen ihn in bereinigter Form. Sie helfen, die Denkfiguren in ihren Grundgedanken nachzuvollziehen und auf die Lehrerbildung zu beziehen, wecken aber zugleich Zweifel, wie die Modelle sich in einer immer auch von ihnen abweichenden Interaktionswirklichkeit einen realistischen Ausdruck verschaffen können. Vielleicht wären hier tatsächlich empirische Illustrationen in Form von realistischen Protokollen oder von quantitativ-statistischen Daten überzeugender gewesen.

Bereits in der Doppelbedeutung des Begriffs Lehrerbildung gewinnt schließlich ein letztes Problem im Sinne einer systematischen und nicht auflösbaren Spannung Kontur: Zum einen bezeichnet Lehrerbildung ein Forschungsfeld, das vor allem von den Bildungswissenschaften bestellt wird, zum anderen bezeichnet der Begriff eine mehrphasige institutionalisierte (Aus-)Bildungspraxis, in der die im engeren Sinne pädagogische Dimension eine unter anderen ist. Gerade dies aber wird in der bildungswissenschaftlichen Lehrerbildungsforschung gern ins Gegenteil verkehrt, indem so gesprochen wird, als sei das pädagogische Begleitstudium oder das *eine* Praxissemester in einem Studium von zehn Semestern der eigentliche Kern der Ausbildung. Es ist Neuweg hoch anzurechnen, dass er sich von dieser Sichtweise pro domo dezidiert distanziert. Gleich zu Beginn des Bandes stellt er klar, dass er sich dem Theorie-Praxis-Problem in Bezug auf das bildungswissenschaftliche Wissen zuwenden will und nur in Bezug darauf. Besonders hervorzuheben ist in diesem Kontext das Kapitel *Der Sinn des Studiums: Bildung, Fachlichkeit und Begründungskompetenz*, in dem Neuweg in knappen Strichen ein emphatisches Plädoyer für ein selbstbewusstes und identitätssicheres Fachstudium jenseits von „Anwendungsfragen“ formuliert.

Der vorliegende Band ist zuvorderst der ausgewogenen Präsentation und Ordnung der verschiedenen im Lehrerbildungsdiskurs vertretenen Positionen verpflichtet. Er wird schnell zu einem Standardwerk avancieren. Die Gesamtkomposition beeindruckt durch ihre schiere Größe, Tiefe und Umsicht. Für den Rezensenten, der in dieser Einschätzung unweigerlich seiner eigenen Brille verhaftet ist, fehlt in dem Modell eine rekonstruktiv-praxeologische Perspektive auf die Lehrerbildung als Interaktionsgeschehen. Trotz solcher unbefriedigten Partikularinteressen, die es immer geben wird, ist jedoch zu konstatieren, dass der vorliegende Lösungsvorschlag für die ‚unmögliche Aufgabe‘, dem Lehrerbildungsdiskurs in seiner Gesamtheit gerecht zu werden, wohl den elaboriertesten und umfassendsten darstellt, über den wir derzeit verfügen.

Hannes König, Dr. phil, wiss. Mitarbeiter
am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

hannes.koenig@zsb.uni-halle.de