Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich
Band: 9 (2003)
Heft: 2

Rubrik: Diskussion : Erziehungswissenschaft und Lehrerberuf

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 06.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft?

■ Philipp Gonon

Der Beitrag von Heinz-Elmar Tenorth gibt einen instruktiven skizzenhaften Rückblick auf die Geschichte der Etablierung der Pädagogik an den Universitäten. Der Autor verweist auf ein Spannungsverhältnis, das bereits Diesterweg in der Differenz zwischen «Pädagogiker» als Vertreter und Kenner von Theorien und Konzepten der Erziehung, und dem Pädagogen, der nicht zwingend mit diesem Wissen in Berührung zu kommen braucht bzw. möglicherweise sogar sich besser davon fernhält, kennzeichnete. Noch etwas despektierlicher hat vielleicht Siegfried Bernfeld den «Pädagogiker» beschrieben: Das Wort «Pädagogiker» sei nicht schön, das angehängte «-iker» klappere als Verkleinerung hinten nach, aber es warne uns, die «grösste Grösse» zu erwarten (Bernfeld 1925, S. 27). Denn den Theorien der Erziehung haften bittere Paradoxien an, die die Didaktik und Erziehungstheorie nicht sehe. Die Pädagogik wisse nicht, was sie tue bzw. tun könne, und das gelte gerade für deren musterhaften Teil.

Diese Differenz, klassisch formuliert als Gegensatz von «Theorie und Praxis» oder, wie Tenorth festhält, «Disziplin und Profession», betrifft allerdings nicht nur den Pädagogen oder die Pädagogin. Auch ausgebildete Psychologen wissen wenig über individuell psychische Vorgänge, und studierte Betriebswirte sind nicht erfolgreiche Unternehmer, und entsprechend kann die Forderung an eine wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Unternehmer auszubilden, nur «überraschen» (Baecker 1999, S. 297). Insofern haben wir es bei dieser Diskrepanz, die Pädagogen gerne als «Defizit» zu bestimmen geneigt sind, mit einer mindestens nicht ungewöhnlichen Situation zu tun.

Denn so wissen wir es auch aus der Berufspädagogik, auf die Frage, wo werden denn Berufe gelernt, gibt es eine einfache Antwort: im Beruf! Dies ist auch der Befund von Ulrich Hermanns Studie zur Lehrerbildung: Weder Ausbildungsverlängerung noch inhaltliche Umgestaltungen sind Garantie, dass «bessere» Lehrer einen «besseren Unterricht» gewährleisten, denn sonst wäre Deutschland PISA-Spitzenreiter und nicht Mittelmass.

Warum nur sind Pädagogen nicht so gelassen wie Psychologen und Betriebswirte?

Pädagogik als Wissenschaft ist historisch weniger etabliert und schwankte, wie Tenorth darlegt, zwischen dem Anspruch, dem Beruf des Lehrers Orientierung und Grundlage zu gewährleisten, und – angesichts des diagnostizierten und von der erziehungswissenschaftlichen Community weitherum akzeptierten Technologie-«Defizits» (!) – dem Alltag entrückter wissenschaftlicher Forschung und Praxis.

Vielleicht liegt es daran, dass im Gegensatz zu anderen Wissenschaften, die geprägt sind durch eine wissenschaftsinterne Differenzierung, die Pädagogik vielmehr auf öffentlich kommunizierte Erwartungen reagiert. Pädagogik und Erziehungswissenschaften sind lediglich in ihrer Themenstellung autonom, nicht jedoch in ihren wissenschaftlichen Methoden und auch nicht im Agenda-Setting, das offenbar stark von der Politik bestimmt wird.

Die Sorge, dass man als Erziehungswissenschafter zu wenig ernst genommen wird, dass Lehrer lieber anderes als die *Zeitschrift für Pädagogik* oder andere Veröffentlichungen renommierter Kollegen lesen, muss ja nicht gerade in eine «Berufswissenschaft» münden, auch wenn Tenorth diese sehr differenziert als evaluierende «Reflexion der Reflexion» beschreibt.

«Berufswissenschaft» als erneute Hinführung und (bessere) Erfüllung eines traditionell geisteswissenschaftlichen Anspruchs ist nicht nur deshalb schwierig, weil es *den* Beruf des Pädagogen nicht (mehr) gibt bzw. Pädagoginnen und Pädagogen in verschiedenen Arbeitsgebieten auch ausserhalb der Schule (Sozialpädagogik, Personalmanagement usw.) tätig sind, sondern auch weil berufliche Alltagssituationen nur ansatzweise trainier- und ausbildbar sind. Angesichts der Vielzahl eher mässig (aus-)gebildeter und oft nicht adäquat eingesetzter Diplompädagoginnen und -pädagogen, die ähnlich wie viele Lehramtsstudenten nur wenig mit Pädagogik als Wissenschaft in Berührung gekommen sind, fällt es schwer, den Berufsbezug in der Lehre zu forcieren. Anders sieht es wohl in der Forschung aus, wobei diese gerade eine solide (auch handwerkliche) wissenschaftliche Ausbildung voraussetzt. Die PISA-Debatte hat gezeigt, dass Forschung fern berufspraktischer Finalisierung durchaus in der Lage ist, den Berufsstand der Praktiker und Politiker zu bewegen. Gerade in der habituellen und thematischen Differenz zur Profession kann die Pädagogik Reflexionschancen anbieten, die nicht nur dem Fach, sondern auch den individuellen beruflichen Perspektiven zugute kommen könnten.

Literatur

Baecker, Dirk: Organisation als System. Frankfurt am Main 1999

Bernfeld, Siegried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Leipzig/Wien/Zürich 1925

Hermann, Ulrich: Wo der Lehrer den Beruf lernt. Weinheim 2002

Praxis des Begreifens – Oder: Welchen Theoriebezug braucht die Lehrerbildung?

■ Rose Boenicke

Differente Wissensformen

Wie sich professionell Handelnde auf die jeweilige, dieses Handeln orientierende wissenschaftliche Disziplin beziehen, wechselt von Profession zu Profession. Für Lehrerinnen und Lehrer scheint die Erziehungswissenschaft jedoch eine besonders geringe Orientierungsleistung zu erbringen – Tenorth beschreibt dies als eine mittlerweile mehr als zweihundertjährige Geschichte der Auseinanderentwicklung erziehungswissenschaftlicher und praktisch-pädagogischer Wissensformen inklusive gegenseitiger Abqualifizierung und Nicht-Rezeption. Ausgangspunkt der gegenseitigen Geringschätzung und unterscheidendes Merkmal zu anderen Professionen ist die besondere Gestalt, die das Theorie-Praxis-Problem hier annimmt. Fragen der Technologisierbarkeit pädagogischen Handelns werden von der Wissenschaft ausgegrenzt und als «nicht theoriefähig angesehen» (Tenorth 2003, S. 103). Dies schädigt beide Seiten der Wissensproduktion: Für die Erziehungswissenschaft bedeutet es ein Steckenbleiben im Status der von anderen Disziplinen abhängigen Wissenschaft, die Pädagogik und mehr noch die Didaktik als handlungssteuernde Theorien kommen andererseits über die blosse «Kunde» und «Kunstlehre» nicht hinaus. Erziehungswissenschaft hat für den Lehrberuf «nicht disziplinkonstituierende, sondern eine allgemein-beglaubigende Funktion» (ebd., S. 105): Nicht so sehr das im Studium erworbene pädagogische Wissen selbst scheint zu zählen, sondern das Zertifikat, das durch seine Aneignung erworben wird.

Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis stellt sich für den Lehrberuf mit anderen Worten prinzipieller und mit noch grösserer Schärfe als für andere Professionen. Für Ärzte und Juristen beispielsweise steht nicht die Relevanz ihrer Bezugswissenschaft, sondern deren Nutzung zur Debatte, also der Transfer des an der Universität erworbenen theoretischen Wissens auf Praxisfelder. Besonders für Berufsanfänger erweist sich das akademische Wissen als «träge» und mit der Situation seines Erwerbs fest verlötet. So berichten Gruber, Mandl und Renkl (2000) von dem Phänomen, dass Überblicks- und Systematisierungswissen selbst da, wo es sich zur Bewältigung einer praktischen Aufgabe eigentlich als nützlich erweisen müsste, von den Studierenden nicht abgerufen wird (ähnlich Wahl 1991). Sowohl für Medizinstudenten als auch für Studierende der Betriebswirtschaft ergab sich, dass sie in praktischen Testsituationen ihr theoretisches Wissen nur unvollkommen nutzen konnten – mehr noch: Es schien sie sogar zu behindern, denn sie schnitten schlechter ab als die Vergleichsgruppe fachfremder Studenten, die ausschliesslich ihren Intuitionen und Alltagstheorien folgte. In eine ähnliche Richtung zielen die Befunde zum allmählichen Aufbau «Subjektiver Theorien» von Lehrerinnen und Lehrern im Verlauf ihrer professionellen Tätigkeit: Sie entwickeln ein hoch aggregiertes System von Konzepten, das sich einerseits auf die Ursachen, Bedingungen und Funktionen von Schülerverhalten bezieht, andererseits darauf, «was in bestimmten Situationen zu tun ist» (Dann 1994, S. 169), dabei aber ohne expliziten Bezug auf das System objektiven wissenschaftlichen Wissens auskommt.

Diese Phänomene sind immer wieder unter der Rubrik «Theorie-Praxis-Problem» inventarisiert, jedoch, wie Tenorth anmerkt, damit zugleich «eher tradiert als analysiert» worden (Tenorth 2003, S. 101). Und auch die Bereitschaft, an die Stelle eines Supremats der Theorie gegenüber der Praxis gleichberechtigte Wissensformen – «Akteurs-Wissen und Beobachter-Wissen» – und deren Differenz zu setzen, hilft hier nicht wirklich weiter, wenn die Vorstellung theoriegeleiteter Praxis nicht aufgegeben werden soll. Im Falle der Lehrerbildung zeigt Tenorth jedoch, dass es in der historischen Professionalisierungsdebatte kaum ernsthafte Anstrengungen gab, zwischen beiden Wissensformen zu vermitteln und dabei dem «Technologieproblem der Erziehung» einen angemessenen Platz einzuräumen.

Berufsreflexion als eigenständige Wissenschaft

Das Versäumnis liegt in seinen Augen vor allem darin, dass sich die Erziehungswissenschaft nicht zu einer Berufswissenschaft für die pädagogischen Professionen auszudifferenzieren vermochte. Dann nämlich wäre es ihre Aufgabe, an der «Einheit von Reflexion und Technologie, Inspiration und Erfindung pädagogischer Welten» (ebd., S. 107) zu arbeiten, anstatt Wissenschaftlichkeit vor allem aus dem Status einer «beobachtenden Disziplin» und dem Verzicht auf konzeptionelle Fragen zu beziehen. Eine zur «Theorie eines Berufs» ausdifferenzierte Erziehungswissenschaft hätte «die Gestaltbarkeit der Erziehungswirklichkeit nach ihrer eigenen Logik (ebd., S. 106) und damit «Berufsreflexion als selbstständige, autonome Wissenschaft» (ebd.) zu leisten. Als «methodisch kont-

rollierte Selbstreflexion» (ebd.) würde sie nicht aus der Distanz gegenüber der Praxis argumentieren, sondern «die reflexive Struktur des Berufs» zum Ausgangspunkt nehmen und einen «Prozess der Reflexion der professionellen Reflexion» (ebd., S. 107) in Gang setzen. Tenorth knüpft daran die Hoffnung, dass diese auf differente Praxen bezogenen Reflexionsakte dennoch die Umrisse einer spezifisch pädagogischen «Logik der Praxis» (ebd.) erkennen lassen würden.

Ich möchte im Folgenden danach fragen, welche Chancen dafür bestehen, dass eine Wissenschaft ihren akademischen Verwendungskontext verlässt und situative Bedeutsamkeit für die Ausübung des Lehrerberufs erlangt. Dazu möchte ich vor allem an den von Tenorth in den Mittelpunkt gestellten Begriff der Reflexion anknüpfen. Dass der Begriff der Reflexion bzw. Meta-Reflexion in Tenorths Überlegungen zu den Konturen einer Erziehungswissenschaft als «Berufswissenschaft» einen so prominenten Platz erhält, gründet wohl vorrangig im erwähnten Technologieproblem. Der Versuch einer Technologisierung pädagogischer Akte müsste notwendig die Kodifizierung solcher Eingriffsmöglichkeiten einschliessen. Sie aber verbietet sich, weil der Besonderheit der jeweiligen Bedingungen und der Einzigartigkeit der jeweils beteiligten Individualitäten stärker als in anderen Professionen Rechnung getragen werden muss, Normalisierungsstrategien mit grösster Vorsicht begegnet werden muss.

Dass Ziele und Mittel von Unterricht immer aufs neue im Lichte der je besonderen Bedingungen reflektiert werden müssen und nicht «rezeptologisch» unterlaufen werden können, unterscheidet offenbar pädagogisches Handeln von anderen Professionen wie etwa der Medizin oder Rechtsprechung, wo handlungssteuernde Wenn-dann-Aussagen nicht nur legitimer Bestandteil, sondern sogar Ausweis der Dignität einer Theorie sind. Im Gegensatz dazu ist professionelles Handeln in der Pädagogik auf ein handlungsentlastetes «Vorfeld» angewiesen, in dem die Reflexion der je besonderen Konstitutionsmerkmale einer Situation, von Handlungsbedingungen und -zielen möglich wird. Dabei handelt es sich nicht nur um ein «Nachdenken über», sondern in der Tat um reflexive Akte in dem Sinne, dass es hier um die Brechung wissenschaftlichen und situativen Wissens im Prisma der subjektiven Handlungsintentionen und -möglichkeiten des Reflektierenden geht. Warum die bekannten didaktischen Modelle diese Rolle in den Augen von Lehrern nie so recht auszufüllen vermocht haben, sollte diskutiert werden.

Eine so verstandene Berufswissenschaft müsste dann freilich in erster Linie eine berufsbegleitende sein, denn sie setzt eine bereits vorhandene, zu reflektierende Praxis voraus, müsste dabei aber auf eine zuvor geleistete theoretische Sozialisation zurückgreifen können. Die Frage, auf welche Weise eine pädagogische Berufswissenschaft diese handlungsregulierende Bedeutung bekommen kann, möchte ich abschliessend in zwei Schritten, nämlich anhand der eingangs erwähnten Konzepte der «Subjektiven Theorien» und des «situierten Lernens» kurz skizzieren, da sie mir Perspektiven auf das von Tenorth in den Mittelpunkt gestellte formale Kriterium einer «Reflexion der Reflexion» zu eröffnen scheinen.

«Objektive» und «Subjektive» Theorien

Wie bereits erwähnt, hat sich die Wissensverwendungsforschung unter dem Namen der «Subjektiven Theorien» mit dem Aufbau berufsbezogener Konzeptsysteme von Lehrern beschäftigt. Auf den ersten Blick fungieren sie eher als Ersatz für die nicht zur Verfügung stehende Berufswissenschaft und lassen sich als subjektive Reorganisationen theoretischer, kultureller und institutioneller Wissenselemente (deklaratives Wissen) sowie erfahrungsgeleiteter Wenn-dann-Hypothesen (prozedurales Wissen) charakterisieren. Die Erforschung Subjektiver Theorien von besonders erfolgreich handelnden Lehrern ergab, dass sie über «sowohl komplexere als auch besser organisierte Subjektive Theorien [verfügen], die ihnen ein realitätsangemessenes und schnelles Reagieren ermöglichen» (Dann 1994, S. 172). Dennoch handelt es sich bei dieser Art der Theorie-Erzeugung nicht um blosse ideosynkratische Akte: Zu subjektiven Theorien macht sie in erster Linie die reflexive Form, mit der neue, durch Lektüre oder die Diskussion mit Kollegen aufgenommene Konzepte verarbeitet werden, wobei sie in erster Linie auf ihren Beitrag zu einer besseren Problembewältigung befragt werden. So kommt es denn auch zu dieser Bereitschaft, das eigene, implizite Handlungswissen zu explizieren und es neuen Theorieangeboten zu öffnen, in der Regel nur da, wo die «‹Passung› zwischen den eigenen biographischen Ressourcen und den situativen Anforderungen [versagt], wodurch sich die jeweiligen Akteurinnen mit unüberwindlich erscheinenden Problemlagen konfrontiert sehen und einem hohen Leidensdruck ausgesetzt fühlen» (Dirks/Feindt 2002, S. 38). Wo diese Möglichkeit der Herstellung einer neuen Passung erkennbar wird, kann «bei der einzelnen Lehrkraft eine Konfrontation ihrer individuellen Subjektiven Theorien mit diesen für sie neuen Theoriebeständen stattfinden. Bei diesem Vermittlungsprozess zwischen beiden Theoriebeständen kommt es zur Veränderung und zum Austausch einzelner Theoriebestandteile» (Dann 1994, S. 174). «Berufswissenschaft» hiesse hier, dass Elemente der Erziehungswissenschaft auf dem skizzierten Weg der Bewältigung akuten Problemdrucks in die Berufsausübung integrierbar sind und sich damit als handlungsregulierend erweisen. Dazu müssten freilich Orte handlungsentlasteter Reflexion und Kommunikation bereitstehen.

Dieser Fokus auf dem professionell Handelnden, der die Berufswissenschaft zur Überprüfung und Korrektur seiner Formen der Problembewältigung

verwendet, entlastet nicht von der Frage, wie ein solcher Habitus aufgebaut werden kann. Es muss auf Reflexionskompetenzen zurückgegriffen werden können, die langfristig angelegt worden sind. Eine reflexive Haltung zur eigenen Tätigkeit nimmt nur ein, wer dafür zuvor die begrifflichen Grundlagen, differenziertes Konzeptwissen und die Fähigkeit zu komplexen Vermittlungsleistungen erworben hat. Gemessen an diesen Anforderungen und auf der Basis der Entkopplung von Theorie und Praxis in unseren Studiengängen ist eine Berufswissenschaft immer davon bedroht, zur blossen «Kunde» von abwesender Praxis zu degenerieren. Eine solche Form deklarativen Wissenserwerbs würde den Typus pädagogischen und damit vor allem reflexiven Wissens falsch repräsentieren. Ebenso wenig aussichtsreich erscheint der Erwerb reflexiven Wissens als «Vorratswissen» zur Bewältigung künftiger Problemsituationen, da seine Relevanz nicht erkennbar wäre. In seinen Überlegungen zur Ausbildung von Lehrern als «reflective practitioners» hat Donald E. Schön das Problem des Ausbilders folgendermassen charakterisiert: «He cannot tell the student what she needs to know, even he has words for it, because the student would not at that point understand him» (Schön, zit. in: Blömeke 2002, S. 57). Als Antwort auf dieses Dilemma akademischer Lehr-Lern-Situationen wurde das Konzept des situierten Lernens entwickelt. Denn Wissen ist keine «abstrakte Einheit ..., die unabhängig von Situationen absolute Gültigkeit besitzt» (Gruber u.a. 2000, S. 143). Dieser Situationsgebundenheit soll auf zweierlei Weise Rechnung getragen werden: Einerseits durch Arbeit an komplexen und authentischen Problemstellungen, denen zugleich ein für die Wissenschaft paradigmatischer Charakter zukommt, andererseits durch Reflexion auf die eigenen situativen Bedingungen des Wissenserwerbs, auf subjektive Ziele und Motivationen, das soziale Setting der Lernsituation etc. Reflexion auf eine noch gar nicht vorhandene Praxis kann in der ersten Phase der Lehrerausbildung jedoch nur als sinnvoll erfahren werden, wenn sie an die eigenen Motive für die Studienwahl, implizite Bilder des «guten» und des «schlechten» Lehrers, mithin eigene Schul- und jetzige Studienerfahrungen anknüpft.

Professionsantinomien reflektieren

Ein solcher Perspektivwechsel von der Schülersicht zu der des Novizen in der angestrebten Profession kann wahrscheinlich am ehesten durch die Auseinandersetzung mit komplexen Falldarstellungen geleistet werden. Denn deren Analyse ermöglicht nicht nur eine neue Sicht auf die Praxis, sondern lässt Theorieangebote zum hilfreichen Instrument werden, die dargestellten Konstellationen besser zu verstehen. Die Handlungsentlastung durch das akademische Setting, «also gerade die Abwesenheit ständigen Entscheidungszwanges und praktischer Handlungsaufforderungen» (Helsper 2000, S. 42), kann dabei vielleicht wieder als das Privileg erfahrbar werden, als das sie einmal gedacht war. Unter der Perspektive, dass insbesondere das Handeln von Lehrern im System Schule von «konstitutiven, nicht aufhebbaren professionellen Antinomien» und «daraus resultierenden konkreten Handlungsdilemmata» (ebd., S. 37) geprägt ist, macht die Analyse sinnfällig, dass einfache technische Bewältigungsvorschläge immer zu kurz greifen; der Rekurs auf die Meta-Ebene theoretischen Verstehens wird hier zwingend notwendig. Denn an tief in die Struktur pädagogischer Handlungsfelder eingelassenen Widersprüchen prallen instrumentelle Lösungsvorschläge ab, während die Theoretisierung eines nicht einfach lösbaren Dilemmas es zumindest durchschaubar macht. Über die Einsicht in die situativen Konstitutionsbedingungen, das Bewusstmachen unterschiedlicher Rationalitätsansprüche und der damit verbundenen Zielkonflikte und schliesslich das Weiterdenken von Konsequenzen wird das Abwägen von Handlungsalternativen möglich. Helsper bezeichnet dies «als nicht entdifferenzierende Vermittlung des Praktischen im Primat des Theoretischen» (ebd., S. 44). Er betont dabei, dass solchen Analysen nicht die Funktion der Gewöhnung und Einübung in Praxiszwänge zukommt, «sondern gerade in dieser gänzlich unpraktischen Beschäftigung mit schulischer Praxis» (ebd., S. 45) könne ein Habitus reflexiver Distanz aufgebaut werden, der von der Analyse fremder auf die Reflexion eigener Praxis übertragen werden kann. Dass Schule in pädagogischer Hinsicht ein so viel offenerer Raum ist, als Studierende erwarten, ein Raum, der die eigene Gestaltung erwartet, überrascht sie in der Regel und überfordert sie zugleich. Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern heisst, durch reflektierte Entscheidungen solche Räume zu strukturieren. Mehr noch als auf spezifisches Wissen müssen sie dazu auf Haltungen zu diesen Gestaltungsmöglichkeiten zurückgreifen können, die langfristig aufgebaut wurden.

Literatur

Blömeke, Sigrid: Universität und Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn 2002

Dann, Hanns-Dietrich: Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: Kurt Reusser/Marianne Reusser-Weyeneth (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern 1994, S. 163–182

Dirks, Una/Feindt, Andreas: Fallarbeit als Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis. In: Una Dirks/Wilfried Hansmann (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2002, S. 37–45

Gruber, Hans/Mandl, Heinz/Renkl, Alexander: Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: Heinz Mandl/Jochen Gerstenmaier (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen 2000, S. 139–156

Helsper, Werner: Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenbildung. In: Christian Beck/Werner Helsper u.a.: Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Opladen 2000, S. 29–50

Wahl, Diethelm: Handeln unter Druck – Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildern. Weinheim 1991

Zwischen Dogmatik und Reflexion – Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für die Lehrerbildung

■ Josef Keuffer

1. Lehrerbildung – ein Thema ohne Ende, Berufswissenschaft – ein neuer Anfang

Die Frage der Lehrerbildung und insbesondere der Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung ist kein neues, aber doch immer wieder neu ein Thema.[1] Ulrich Herrmann bilanziert: «‹Der Lehrer›, ‹die› Lehrer(aus)bildung – ein Thema ohne Ende, weil es immer neue Anfänge hat» (Herrmann 2002, S. 21). Ich beginne mit der als «schulpädagogischer Bestseller» (Rupp 1990) des 19. Jahrhunderts gekennzeichneten Publikation *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer* von Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg. Der preussische Lehrerbildner hat seine These zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Lehrerberuf in dem Abschnitt «Wem das Studium der Pädagogik, Didaktik und Methodik besonders zu empfehlen sei und wem nicht» folgendermassen formuliert: «Deshalb hoffe ja auch keiner durch das Studium irgendeiner Theorie ein praktischer Erzieher oder Lehrer werden zu können. Die Praxis lernt sich nur in der Praxis, im Leben. Man kann alle Gesetze und Regeln wissen, ohne sie zweckmässig anwenden zu können; und man kann (es gibt Leute, welche) sie zweckmässig anwenden, ohne sich der Theorie, der allgemeinen Regeln usw. bewusst zu sein. Der Pädagogiker ist nicht notwendig Pädagog, der Pädagog nicht Pädagogiker. Jener (der Theoretiker) schwatzt, dieser (der Praktiker) handelt. In keinem Stande erregt mit vollem Recht ein schwatzhafter Mensch bei denjenigen, welche wissen, worauf es ankommt, ein solches Misstrauen als im Lehrerstande» (Diesterweg [4]1851/1958, S. 55).

Diese Thematisierung der Differenz von Pädagog und Pädagogiker, von Praktiker und Theoretiker, von Lehrer und Erziehungswissenschaftler nutzt Diesterweg, um Grenzen einer theoretischen Erziehungswissenschaft oder – wie Heinz-Elmar Tenorth interpretiert – die «Abwehr der Erziehungswissenschaft» (Tenorth 2003, S. 101) darzulegen. In dieser Darlegung von Diesterweg zeigen sich drei fundamentale Fragenkomplexe, die bis heute für die Lehrerbildung bedeutsam geblieben sind:

1. die Frage nach dem Curriculum «Lehrerbildung»;
2. die Frage der zeitlichen Abfolge und der Anordnung theoretischer und berufspraktischer Teile in der Lehrerbildung. Dabei geht es um die Struktur, heute würden wir sagen: um die Phasen der Lehrerbildung, und
3. die Frage nach der Differenz von Pädagogiker und Pädagog, also von Theoretiker und Praktiker, von Wissen und Handeln. Wir sprechen heute auch von der Differenz von Disziplin und Profession. Dabei geht es um Wissensbestände, um den Aufbau von Wissen und Können und um unterschiedliche Wissensformen.

Der dritten Frage werde ich im Folgenden nachgehen. Die Gefahr der Rede über Lehrerbildung besteht dabei in der Wiederholung sattsam bekannter Positionen. Andererseits ist der Anspruch des «Neuen» auf Grund der vielfach seit Jahren bekannten Argumente eher vermessen. Interessant und viel versprechend erscheint mir eine Debatte um die Neupositionierung der Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft. In der aktuellen Diskussion wird das spannungsreiche Verhältnis von Wissenschaft und Beruf insofern in einen neuen Kontext gestellt, als die Anschlussfähigkeit pädagogischen Handelns an Technologien nicht mehr grundsätzlich in Abrede gestellt wird.

2. Erkenntnis und Ausbildung – Erziehungswissenschaft und Lehramtsstudium

Die Position der Erziehungswissenschaft im Zwiespalt zwischen sozialwissenschaftlicher Wende und normativer Reorientierung (vgl. Michael Winkler 2000, S. X) hat gerade im Kontext der Lehrerbildungsdebatte erhebliche Auswirkungen. Die Expansion des Faches Erziehungswissenschaft in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat nicht dazu beigetragen, dass sich die Disziplin verstärkt Fragen des Berufsfeldes Schule zugewandt hat. Im Gegenteil geraten mit dem Aufstieg der Lehrämter in die akademischen Berufe «die im engeren Sinne berufsbezogenen, also z.B. bildungswissenschaftlichen oder auf die Schule als Institution der Ausübung des Berufs gerichtete Teile der Ausbildung (...) immer stärker in die Randständigkeit» (Böllert/Gogolin 2002, S. 377).

Diese von Karin Böllert und Ingrid Gogolin skizzierte Entwicklung einer Zurückführung berufsbezogener Teile der Ausbildung zugunsten einer disziplinären Ausrichtung entspricht der Logik einer Erziehungswissenschaft, die sich von «ihrem im Verlaufe ihrer Theoriegeschichte ständig aufs Neue formulierten Anspruch, direkt umsetzbare Orientierungshilfen und Handlungskonzepte für die pädagogische Praxis liefern zu wollen, verabschiedet» (Krüger 1995, S. 324) hat.

Diese Definition einer als primär auf Reflexion und Beobachtung der Systeme von Bildung und Erziehung bezogenen Erziehungswissenschaft be-

schreibt das Selbstverständnis der Disziplin (z.B. Krüger 1997). Der Status einer reflexiven Beobachtungswissenschaft hat jedoch jüngst heftigen Widerspruch hervorgerufen. Die Klage über die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung kommt dabei aus zwei Richtungen: Zum einen wird ihr ein Theoriedefizit als Mangel an relevanter Theorie in Folge eines Forschungsdefizits unterstellt (z.B. Weiler 2002), zum anderen wird ihr Theorielastigkeit und der Rückzug aus der Praxis im Sinne einer fehlenden Nützlichkeit der Forschung und der Lehrangebote für die spätere Berufsausübung vorgeworfen (z.B. Wunder 2000).

Während Krüger (1995) den Abschied vom Anspruch auf handlungsleitende Konzepte als Fortschritt in der Theoriegeschichte der Disziplin erkennt, sieht der Wissenschaftsrat (2001) darin eine Fehlentwicklung und bewertet die Ausdifferenzierung und Expansion der Erziehungswissenschaft zugleich als Entfernung von den Fragen der Lehrerbildung. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft betont hingegen «die Einheitlichkeit des Faches Erziehungswissenschaft» (DGfE 2001) und lehnt eine allzu frühzeitige und engführende Orientierung der Ausbildung an unmittelbaren Berufsproblemen ab.

Die These des Technologiedefizits der Pädagogik (Luhmann/Schorr 1982) wurde bislang vielfach dahingehend interpretiert, dass bereits das Interesse am «Technischen» als Verrat an der Szientifizierung der Pädagogik angesehen wurde. Die Frage «what works» gilt deshalb im Kontext der universitären Lehrerbildung vielfach als anrüchig, sie wird eher als falsche Frage abgewiesen. Wenn man aber drängende Problemlagen des Schulsystems, wie den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Schulerfolg, die breite Streuung von Leistungsunterschieden zwischen Schulklassen der selben Schulstufen und Schulformen, die Probleme der Organisationsentwicklung, der Qualitätssicherung, der Professionalisierung der Lehrerarbeit und insbesondere die Verbesserung der Unterrichtsqualität, nicht allein der Profession überlassen will, dann bedarf es konstruktiver Arbeiten auch von Seiten der Wissenschaft und nicht nur der Beobachtung aus der Ferne.

Das Technologiedefizit, also die Erkenntnis, dass pädagogisches Wissen auf den Einzelfall bezogen werden muss, keine generell gültigen Regeln zur Verfügung stellen kann und somit keiner Subsumptionslogik unterliegt, hat dazu geführt, Fragen der Technologisierbarkeit insgesamt auszuklammern. Die Folgen und Nebenfolgen eines allzu sehr auf Reflexion und Kontingenz gerichteten Lehramtsstudiums beschreibt Dieter Lenzen: «Die spätere Tätigkeit als Lehrer, die zu einem erheblichen Teil aus Erziehungsaufgaben und Organisation, aber auch aus der Aufbereitung von Informationen und zum Teil mühseligen Wiederholungen besteht, wird systematisch ausgeblendet. Dies gilt auch für das Lehramtsstudium. (...) Das erste Staatsexamen konzentriert sich auf eine Prüfung der Kompetenz im Unterrichtsfach, und selbst in den so genannten Berufswissenschaften werden nur Theorien zu Erziehung, Schule und Unterricht geprüft, die entsprechende Handlungskompetenz jedoch nicht betrachtet. (...) Die von Niklas Luhmann so genannte ‹Kontingenzformel Bildung› hat, unzulässigerweise verallgemeinert und von ihrer humanistischen Tradition befreit, Einzug in jeden Typus von Ausbildung erhalten (...) zu Lasten konkreter beruflicher Handlungskompetenz» (Lenzen 2003, S. 481 u. S. 486). Diese Thesen entfaltet Lenzen nicht als Kritik an der Erziehungswissenschaft, sondern als Kritik an der Profession. Dass die erziehungswissenschaftliche Ausbildung selbst zu einem «wirklichkeitsfernen Berufskonzept» (ebd., S. 485) beitragen könnte, zieht er hingegen nicht in Erwägung.

Auch Tenorth kritisiert fehlende Anschlüsse zwischen Erziehungswissenschaft und der Profession, wenn er ausführt, «dass sich die Praxis zwar nicht als ‹richtig› oder ‹falsch›, aber doch in Dimensionen von ‹besser› oder ‹schlechter› diskutieren lässt, so also, dass der Anschluss an Technologien möglich wird» (Tenorth 2003). Genau diese Anschlüsse fehlen vielfach in der Lehrerbildung. Meine These lautet, dass die Entwicklung der Erziehungswissenschaft in Richtung auf eine Berufswissenschaft dazu beitragen kann, fehlende Anschlüsse herzustellen.

Ich halte als Fazit zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Lehramtsstudium fest: Die Funktionen von Erkenntnis und Ausbildung, von wissenschaftlichem Wissen und Praxiswissen lassen sich in Bildungsgängen angehender Lehrerinnen und Lehrer nicht abtrennen; wenn die erziehungswissenschaftlichen Studien nicht auch auf den Erwerb von Handlungskompetenz und Praxiswissen im Sinne einer Startkompetenz für die zweite Ausbildungsphase gerichtet werden, dann wird die Aufgabe, Anschlüsse zum Referendariat herzustellen, nicht eingelöst. Dass Lehramtsstudierende den Wert ihres erziehungswissenschaftlichen Studienanteils im Nachhinein als sehr gering einschätzen (Terhart 2002, S. 55), muss nachdenklich stimmen. Der Nutzen eines erziehungswissenschaftlichen Studiums wird von Lehramtsstudierenden nicht nur im Hinblick auf Reflexionsfähigkeit, sondern auch unter der Perspektive einer Startkompetenz für den Beruf bewertet.

3. Überlegungen zur Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für die Lehrerbildung

Die Erziehungswissenschaft, die Pädagogische Psychologie und die Bildungssoziologie werden als Berufswissenschaften des Lehrers bezeichnet. Die Forderung, dass die Berufswissenschaften im Studium für den Lehrerberuf einen zentralen Stellenwert erhalten sollen, ist phasenweise immer wieder erhoben worden. Was es jedoch für die Erziehungswissenschaft als Disziplin bedeutet, wenn sie Berufswissenschaft ist oder eine Berufswissenschaft werden soll, ist bislang eher unklar geblieben. Sucht man im Internet nach Lehran-

geboten der Erziehungswissenschaft im Rahmen der Lehrerbildung, so wird der Begriff «Berufswissenschaft» bereits als selbstverständliche Kennzeichnung für die Erziehungswissenschaft verwendet[2]. Hier wird unterstellt, dass die Erziehungswissenschaft bereits die Berufswissenschaft für angehende Lehrerinnen und Lehrer ist. Diese Interpretation ist jedoch innerhalb der Erziehungswissenschaft umstritten. Dies möchte ich an zwei Beispielen verdeutlichen. Das erste Beispiel bezieht sich auf eine wissenstheoretische Kontroverse um den Status einer Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft. Im zweiten Beispiel vergleiche ich bildungshistorisch begründete Aussagen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Lehrerberuf.

Beispiel 1: Wissensverwendungsforschung versus Lehrerwissensforschung

Während die Lehrerwissensforschung (Bromme 1992; Kolbe 1998) von der Einheit oder von der «Legierung» von Wissen ausgeht, betont die Wissensverwendungsforschung (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992) die strukturelle Differenz von Wissensformen. Praxiswissen stellt sich aus Sicht der Wissensverwendungsforschung erst dann ein, wenn der Novize in die Institution eintritt, also im Referendariat. Praxiswissen wird über die in institutionellen Routinen erworbenen Handlungsmuster aufgebaut. Der Erwerb von Praxiswissen im Studium wird von der Wissensverwendungsforschung negiert. Da Wissenschaft selbst keinen Anteil an den Lösungsmustern der Profession habe, könne sie auch keinen Beitrag zur Vermittlung praktischer Lösungen bzw. berufspraktischer Fähigkeit leisten. Die Wissensverwendungsforschung sieht keine Anschlussmöglichkeiten für Praxiswissen und Theoriewissen, jedenfalls nicht im Rahmen eines Lehramtsstudiums.

Combe/Kolbe (2003) sehen in der Frage der Legierung von Wissensformen und im Wissensaufbau von Lehrerinnen und Lehrern eine offene Forschungsfrage. Helsper hat darauf hingewiesen, dass man nicht «hinter die Erkenntnisse der Verwendungsforschung zurückfallen» (Helsper 2002, S. 67) dürfe; zugleich warnt er davor, in deren Aporien zu münden. Er hält die strikte Trennung von theoretischer Reflexion und praktischem Handeln für unverzichtbar und er definiert in Anlehnung an Oevermann die Profession als den «Ort der widersprüchlichen Einheit von Theorie und Praxis» (Helsper 2002, S. 69).

Prondczynsky und Mägdefrau/Schumacher haben in der *Deutschen Schule* eine interessante Kontroverse geführt über die Frage «Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer?» Prondczynsky bezieht sich in seinem Beitrag auf die Wissensverwendungsforschung und sieht aus dieser Perspektive keine Möglichkeiten für eine Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft. Er setzt die Erkenntnisse der Wissensverwendungsforschung sowohl gegen Professionalisierung als auch gegen eine berufswissenschaftliche Perspektive. Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft kann für Prondczynsky nur zum «Rückfall in alte Fehler der ‹Pädagogik als praktische Wissenschaft›» (Prondczynsky 2001, S. 404) führen. Er votiert dagegen für eine Entkopplung von Ausbildung und Beruf und kommt zu dem Fazit: «Wissen wird je kontext- und subjektabhängig neu konstituiert und darf daher Geltung nur noch in seinem jeweiligen Kontextbezug beanspruchen. Somit sind Modelle des Transfers, der Transformation, der Vermittlung obsolet geworden» (Prondczynsky 2001, S. 405).

Wissenschaftswissen, Professionswissen und Praxiswissen wären in dieser Interpretation der Ergebnisse der Wissensverwendungsforschung in Differenz zu halten. Eine Anschlussfähigkeit von Wissensformen wird somit infolge eines absolut gesetzten Differenzprinzips negiert und das Problem der Gestaltung von Wissens-Übergängen an die späteren Phasen in der Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern delegiert.

Mägdefrau/Schumacher (2001) gehen im Gegensatz zu Prondczynsky eher von der «Legierung» von Wissen aus. Die Autorinnen weisen daraufhin, dass empirische Studien nahe legen, dass die Verbindung von Theorie und Praxis keineswegs so linear und reziprok verläuft, wie oft dargelegt wird. Sie beziehen sich positiv auf den Begriff der Berufswissenschaft und auf Ergebnisse der Expertiseforschung. Sie gehen von der Anschlussfähigkeit von Wissensformen aus und suchen Übergänge zwischen theoretischem und praktischem Wissen. In sechs Thesen präzisieren sie ihre Vorstellung einer Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft. Dabei stellen sie das Theorie-Praxis-Problem weniger als unlösbares Problem der Erziehungswissenschaft vor, vielmehr skizzieren sie es als ein für Lehrende und Studierende zu bearbeitendes Thema.

Beispiel 2: Berufswissenschaft aus bildungshistorischer Perspektive

Der frühere Status einer Pädagogik als Berufswissenschaft hat für Böllert/Gogolin (2002, S. 377) eher dazu beigetragen, doktrinäre Vorbereitungen auf das berufliche Handeln bereitzustellen, anstatt sich an Theorie und Empirie zu orientieren. Die Autorinnen identifizieren Berufswissenschaft als Dogmatik, sie heben davon die Fortschritte einer seit den 60er-Jahren des letzten Jahrhunderts stärker empirisch forschenden, sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft ab. Der Begriff der Berufswissenschaft wird im Kontext der Geschichte der Erziehungswissenschaft als ein historisches Durchgangsstadium auf dem Weg zur Ausdifferenzierung der Disziplin und zur Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung konstruiert. Eine Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft erscheint deshalb aus dieser bildungshistorischen Perspektive und im Rahmen der Unterscheidung von Profession und Institution eher als Rückschritt und nicht als Entwicklungsaufgabe. Im Gegensatz zu Böllert/Gogolin (2002) kommt Tenorth als Ergebnis seiner historischen Ana-

lyse zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Lehrerberuf zu einer anderen Interpretation von Berufswissenschaft und im Fazit zu der Aussage: «Pädagogische Bildung bleibt ein sinnvolles Programm für die pädagogische Profession, eine Berufswissenschaft als reflektierte Reflexion von System und Profession von Erziehung und Unterricht ein dringendes Thema» (Tenorth 2003, S. 108).

Die historische Bildungsforschung selbst kann für ihn als Teil einer berufswissenschaftlich interessierten Arbeit sinnvoll entfaltet werden. Ich stimme der bildungshistorisch und systematisch entwickelten These von Tenorth zu, dass wir von dieser Berufswissenschaft und von der Institution, die sie kultiviert und habitualisiert, weit entfernt sind. Wenn die Verwissenschaftlichung des Wissens von der Erziehung jedoch nur die Erziehungswissenschaft als Disziplin verbessert hat, jedoch weiterhin kein nennenswerter Einfluss auf die Gestaltung von Bildung, Erziehung und Unterricht zu konstatieren ist, dann folgt daraus die dringliche Anfrage, ob der Status der Berufswissenschaft nicht gewonnen oder – wie Tenorth in seiner historischen Analyse darlegt – «zurückgewonnen» werden sollte. Die Erkenntnis der Notwendigkeit einer theoretisch und empirisch versierten Berufswissenschaft für Pädagogen, wie sie Tenorth in seinem Aufsatz skizziert, ist gerade im Kontext der Reform der Lehrerbildung nachvollziehbar. Auch wenn der Status einer Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft tatsächlich in weiter Ferne liegen sollte, so lassen sich doch bereits jetzt Merkmale dieser Berufswissenschaft benennen. Drei Merkmale sind dabei besonders hervorzuheben:

1. professionsspezifisches Kerncurriculum Erziehungswissenschaft erarbeiten und einführen,
2. pädagogische Kasuistik verstärken; die Bearbeitung von Fallstudien als einen obligatorischen Bestandteil der Berufswissenschaft etablieren,
3. Standards der Berufswissenschaft und Standards der Lehrerbildung erarbeiten und etablieren.

Auch bei einer Umsetzung dieser Massnahmen stellt sich die Frage, ob eine Berufswissenschaft nicht in Gefahr steht, angesichts der Komplexität des Berufsfeldes Schule nur Pseudotechnologien zu produzieren und dabei in der Annäherung an die Schul- und Unterrichtswirklichkeit zugleich Distanz und Reflexionsfähigkeit zu verlieren. Seine Frage «Berufswissenschaft der Pädagogen – eine unmögliche Disziplin angesichts der Realität des Berufs?» beantwortet Tenorth durchaus ambivalent. Die Berufswissenschaft ist für ihn ein dringendes Thema, zugleich eine offene Frage insofern, als nicht geklärt ist, was man als Berufswissenschaft dann beschreibt, «die Vielfalt differenter Praxen oder die Einheit einer pädagogischen Form» (Tenorth 2003, S. 107).

Als Entwicklungsaufgabe für die Erziehungswissenschaft benennt Tenorth die Markierung der Differenz zwischen Realität und Ambition. Erziehungswissenschaft könne hier «quasi als Instanz der Dauer-Evaluation und als Repräsentanz alternativer Praxis» dienen und in dieser Funktion könnte sie für ihn «auch in der Lehrerbildung, besser im Lehrerberuf auf Dauer und nicht allein in der Erstausbildung nützlich sein» (ebd., S. 108). Dass die Hochschulen und insbesondere auch die erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche bzw. Fakultäten verstärkt Aufgaben im Kontext der Lehrerfortbildung wahrnehmen sollten, wird als Forderung immer wieder neu vorgetragen. Wenn universitäre Lehrerfortbildung jedoch zukünftig in grösserem Umfang betrieben und wirksam gestaltet werden soll, müssen zuvor Fragen der Finanzierung und der Deputatsanrechnung für die Lehrenden beantwortet werden. Universitäre Lehrerfortbildung wird nur dann mit Aussicht auf Erfolg betrieben werden können, wenn dafür Mittel bereitgestellt werden und die Massnahmen eine entsprechende Anerkennung in den Hochschulen und darüber hinaus im schulischen Feld finden. Ob Hochschulen zukünftig Lehre und Forschung im Kontext der Lehrerbildung stärker mit Reputation verbinden können, das wird zu einem Prüfstein für die Entwicklungsaufgabe «Reform der Lehrerbildung». Dabei sollte die Disziplin Erziehungswissenschaft neue Wege gehen und nicht darauf setzen, Wissenschaft wie jede andere zu sein.

4. Berufswissenschaft – Zauberwort oder Entwicklungsrichtung?

Begonnen habe ich mit dem Hinweis, dass Lehrerbildung ein Thema ohne Ende ist, weil es immer neue Anfänge hat. Wenn diese Anfänge nicht nur als berufsbiographische Statuspassagen von Lehrerinnen und Lehrern interpretiert, sondern insbesondere als Entwicklungsaufgabe im Verhältnis von Profession und Disziplin wahrgenommen werden, dann lässt sich eine Entwicklungsaufgabe «Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft» formulieren. Der Forderung von Tenorth zum Versuch einer Rückgewinnung des Status einer Berufswissenschaft stimme ich zu; denn eine Erziehungswissenschaft, die in theoretischer Hinsicht auf Differenz abhebt, in disziplinpolitischer Hinsicht jedoch auf die Einheit der Disziplin setzt, erleidet zumindest im Kontext der Lehrerbildung einen Verlust an Glaubwürdigkeit.

Die angedeutete Entwicklung zur Berufswissenschaft ist nicht als Revision der Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft in Subdisziplinen und Fachrichtungen zu verstehen, wohl aber als Aufforderung zur Überprüfung des Gegenstandsverständnisses und zur Veränderung von Formen universitärer Lehre. Die Gegenstände und Fragen professionsbezogener Forschung könnten im Kontext einer Berufswissenschaft stärker auf Schule und Unterricht fokussiert werden, die Daten bzw. Texte im Feld erhoben und die Forschungsergebnisse zurückgemeldet werden. Eine Berufswissenschaft könnte

dabei auch die Folgen einer voranschreitenden Professionalisierung der pädagogischen Berufe in ihrer Rückwirkung auf Wissenschaft erheben. Die Reflexion der Reflexion erleidet keinen Schaden bei der Organisation und Erforschung von Übergängen des Wissens zwischen Schule und Hochschule.

Die Frage nach dem Nutzen eines erziehungswissenschaftlichen Studiums im Rahmen der Lehrerbildung ist eine möglicherweise unangenehme, dennoch berechtigte Frage im Zusammenhang mit der Lehrerausbildung. Sie verlangt nach neuen Antworten. Der höhere Grad an curricularer Verbindlichkeit (professionsbezogenes Kerncurriculum) ersetzt die Beliebigkeit der Lehrangebote (Keuffer/Oelkers 2001). Kerncurriculum setzt auf die Entwicklung deklarativen und prozeduralen Wissens und ist als Konzept kein Rückfall in eine als überwunden geglaubte Dogmatik, vielmehr ist Kerncurriculum eine zeitlich begrenzte, revidierbare und insbesondere selbst gesetzte Festlegung von Kompetenzbereichen, Fachinhalten und Standards der Ausbildung (Keuffer 2003). In der Diskussion um die Institution Universität, die Disziplin Erziehungswissenschaft und die Profession des Lehrers sind viele Widersprüche erkennbar. Denkt man Lehrerbildung jedoch als Professionalisierungsprozess, dann ist die Verbindung von Wissenschaft und Praxis ein generelles Problem, wie es an vielen Stellen und insbesondere bei allen Professionen auftritt. Die Tatsache, dass Dieter Lenzen und Heinz-Elmar Tenorth als profilierte Vertreter der Erziehungswissenschaft gerade zu einer Zeit ihre Kritik an der aktuellen Lehrerausbildung formulieren, in der sie selbst nicht mehr nur disziplinäre Verantwortung, sondern insbesondere auch Leitungsaufgaben in der Institution Universität übernommen haben, überrascht nicht; denn wenn man den Bezugsrahmen ausgefeilter Kontingenzformeln verlässt und Lehrerbildung nicht mehr nur zwischen Disziplin und Profession thematisiert, sondern aus der Perspektive einer Lehrerbildung als Entwicklungsaufgabe und im Kontext berufslangen Lernens, dann werden übergreifende Ansätze einer inhaltlichen Reform und zugleich einer neuen Organisation der Lehrerbildung erkennbar, die weder auf Differenz noch auf Einheit, sondern auf Anschlüsse hin konzipiert sind. Der Begriff der Berufswissenschaft kann als Zauberformel verwendet werden, dann bestätigt er bestenfalls den Status quo. Er kann jedoch auch als Entwicklungsrichtung verstanden werden und zu einer neuen Programmatik im Verhältnis von Wissenschaft und Lehrerberuf beitragen.

1 Habilitationsvortrag, Hamburg, 15. Juli 2003
2 Vgl. http://egora.uni-muenster.de/ew/ew_lehre_studium/einfuehrung.shtml

Literatur

Böllert, Karin/Gogolin, Ingrid: Stichwort: Professionalisierung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3(2002), S. 367–383

Bromme, Rainer: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern/Göttingen 1992

Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich: Lehrerprofessionalität, Wissen, Können. In: Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hrsg.): Handbuch der qualitativen Schulforschung. Opladen 2003 (im Druck)

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Stellungnahme zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Ms. Hamburg 2001

Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer ([4]1851). Julius Scheveling (Hrsg.). Paderborn 1958

Helsper, Werner: Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen 2002, S. 67–86

Herrmann, Ulrich: Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim/Basel 2002

Keuffer, Josef/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim/Basel 2001

Keuffer, Josef: Kerncurriculum in der Lehrerbildung – Inhaltliche Reform oder Zauberformel? Referat im Rahmen der Tagung «Die Zukunft der Lehrerbildung» in der Evangelischen Akademie Loccum am 15. März 2003

Kolbe, Fritz-Ulrich: Handlungsstruktur und Reflexivität. Heidelberg 1998

Krüger, Heinz-Hermann: Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen. In: Heinz-Hermann Krüger/Werner Helsper (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995, S. 303–318

Krüger, Heinz-Hermann: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen 1997

Lenzen, Dieter: Diagnose Lehrer. Plädoyer für die Professionalisierung eines Berufsstands. In: Universitas. Mai 2003, S. 475–486

Luhmannn Niklas/Schorr, Karl Eberhard: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main 1982, S. 11–40

Mägdefrau, Jutta/Schumacher, Eva: Zwischen Wissen und Können? Über die Bedeutung von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis in der Lehrerbildung. In: Die deutsche Schule 93(2001)H4, S. 411–422

Prondczynsky, Andreas von: Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer? Überlegungen zu einem wissenstheoretischen Paradox. In: Die deutsche Schule 93(2001)H4, S. 395–410

Rupp, Horst F.: Fr.A.W. Diesterweg und die Lehrerbewegung. In: Die Deutsche Schule 82(1990)H2, S. 132–148

Tenorth, Heinz-Elmar: Erziehungswissenschaft und Lehrerberuf – Historiographische Notizen über ein notwendig spannungsreiches Verhältnis. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 9(2003)H2, S. 101–109

Terhart, Ewald: Der Lehramtsstudiengang. In: Hans-Uwe Otto/Thomas Rauschenbach/Peter Vogel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen 2002, S. 45–56

Weiler, Hans N.: Bildungsforschung und Bildungsreform: Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft. Ms. München 2002

Winkler, Michael: Einleitung zu Friedrich Schleiermacher. Texte zur Pädagogik, Bd. 1. Michael Winkler/Jens Brachmann (Hrsg.). Frankfurt am Main 2000, S. VII–LXXXIV

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln 2001

Wunder, Dieter: Welche Bedeutung hat die Berufsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Erziehungswissenschaft? Eine besorgte Anfrage. In: Erziehungswissenschaft 11(2000)22, S. 46–51