

Strukturen pädagogischen Denkens und Handelns

Autor(en): **Koring, Bernhard**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **11 (1989)**

Heft 2

PDF erstellt am: **21.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786380>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Strukturen Pädagogischen Denkens und Handelns

Zur Möglichkeit einer empirisch-hermeneutischen Erziehungswissenschaft

Bernhard Koring

Gegenstand der Abhandlung ist das Verhältnis von Denken und Handeln in der Pädagogik. Sozial ausdifferenziert ist dieses Verhältnis in den pädagogischen Professionen und der pädagogischen Wissenschaft. Die Permanenz des Theorie-Praxis-Problems wird als Professionalisierungsproblem interpretiert. Als Konfliktbereiche werden die Fragen der Lehrerbildung und Lehrtätigkeit betrachtet und die Art, wie Lehrer ihre Tätigkeit biographisch verarbeiten. Dann wird ein Neuansatz im Rahmen der Professionstheorie vorgestellt und auf dieser Grundlage ein Professionalisierungsdefizit diagnostiziert. Die Arbeit schliesst mit konstruktiven Überlegungen zu Struktur pädagogischer Professionalität und zur Notwendigkeit einer empirisch-hermeneutischen Erziehungswissenschaft.

1. Einleitung

Das Programm, die Strukturen pädagogischen Denkens und Handelns aufzuklären und bewusst zu machen, lässt sich ohne weiteres bis zu Schleiermachers Pädagogikvorlesungen zurückverfolgen. Bis heute hat diese Problemstellung nichts an Aktualität eingebüsst: Sie wurde von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik aufgenommen und erlebte auch nach der Ablösung dieser ehrwürdigen Tradition eine Fortführung: In der Handlungs- und Alltagsforschung, der interpretativen Unterrichtsforschung und in den kognitionspsychologischen Untersuchungen zu den «subjektiven Theorien» der Pädagogen blieben interaktive und kognitive Strukturen pädagogischer Praxis die zentralen Gegenstände (vgl. Koring 1988c).

Das Verhältnis von Denken und Handeln in der Pädagogik hat sich mit Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft (also spätestens zwischen 1910 und 1920) geändert: Zuvor waren die Erfahrungen und Erziehungslehren der Praxis Ausgangspunkte pädagogischen Tuns. Die wissenschaftliche Beschäfti-

gung mit Erziehung und Bildung erzeugte eine unwiderrufliche Differenz zwischen Theorie und Praxis (vgl. Tenorth 1985, S. 58). Das Theorie-Praxis-Problem ist zum traditionellen Reflexionsgegenstand der Erziehungswissenschaft geworden, der jedoch mit dem hermeneutischen Instrumentarium geisteswissenschaftlicher Prägung zu keinem Zeitpunkt ausreichend bearbeitet wurde (vgl. Oelkers 1976). Das Verhältnis zwischen den pädagogischen Professionen und der pädagogischen Wissenschaft ist bis in die Gegenwart prekär geblieben. Der Professionsbezug der Erziehungswissenschaft und der Wissenschaftsbezug der pädagogischen Professionen sind bisher nicht als zwei Seiten einer Medaille begriffen worden (vgl. Koring 1988a, Kap. 3).

Damit ist nicht gesagt, dass sich Erziehungswissenschaftler und Lehrer nicht mit der Frage nach Professionalität befassen. Es wird lediglich die These vertreten, dass dies in einer Weise geschieht, die die Probleme zwischen Theorie und Praxis perpetuiert. Das lässt sich besonders deutlich in zwei Bereichen zeigen: zum einen an der Frage von Lehrerbildung und Lehrtätigkeit und zum anderen an der Art, wie Lehrer ihre Tätigkeit biographisch verarbeiten.

2. Lehrerbildung, Verwissenschaftlichung und Professionalität

Zunächst möchte ich auf die Frage der Lehrerbildung eingehen: Aktualität hat die Diskussion um die Professionalisierung der Lehrtätigkeit seit etwa 20 Jahren. «Professionalisierung ist als Leitkonzept seit Ende der 60er Jahre in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion über Lehrerausbildung und Lehrtätigkeit (...) anzutreffen» (Drerup 1987, S. 178). Von Beginn an waren diese Bestrebungen aus folgendem Grund ambivalent: «Gekoppelt ist dieses Konzept der Professionalisierung (...) in der Regel mit dem Konzept der Verwissenschaftlichung, wobei beide Konzepte gelegentlich nahezu synonym verwendet werden» (Drerup 1987, S. 179). Der Versuch einer Verwissenschaftlichung der Lehrtätigkeit kann demnach als primäre Professionalisierungsstrategie identifiziert werden. Neuere Arbeiten zeigen, dass dieser Versuch gescheitert ist. So resümiert Drerup: «Wissenschaftlich gesichertes Wissen, das zur Gestaltung der Lehrerausbildung zu verwenden wäre, hat sich (...) trotz der sehr umfangreichen literarischen Beschäftigung mit Lehrerausbildung nicht im erforderlichen Masse entwickeln lassen. Einer <Verwissenschaftlichung der Lehrerausbildung> in dem Sinne, dass eine bewährte Theorie der Lehrerausbildung die wissenschaftlichen Grundlagen für eine Planung, Gestaltung und Evaluation von Lehrerausbildungsvarianten liefern könnte ist daher nicht möglich» (Drerup 1987, S. 170). Hinsichtlich des Konzepts der Verwissenschaftlichung gehen Neumann/Oelkers so weit, dass sie von «Wirkungsmythen» sprechen (Neumann/Oelkers 1984, S. 229).

Auch neuere Beiträge zur konstruktiven und rekonstruktiven Bearbeitung der Professionalisierungsfrage führten bisher nicht weiter. Sozialwissenschaftliche und -philosophische Diskussionen zur Wissensanwendung und zur Technologieproblematik haben sich letztlich als nicht einschlägig erwiesen. Versuche einer Professionalisierung durch Technologisierung des Lehrerhandelns (vgl. Alich/Rössner 1978; 1980) haben sich ebenfalls als schwierig erwiesen:

Als fortgeschrittenste Position dieser Programmatik der Verwissenschaftlichung lassen sich Anwendungsversuche der Kognitionspsychologie interpretieren. In diesem Rahmen wurden «subjektive Theorien» von Lehrern untersucht. Angestrebt wurde ein «Austausch» subjektiver durch objektive Theorie im Prozess einer «kommunikativen Validierung». Dies lässt sich im Kern auf ein rationalistisch-technologisches Transfermodell zurückführen. Drerup kritisiert meines Erachtens zurecht, «dass infolge der kognitiv-rationalistischen Deutung von Handlungen als mental gesteuerten Prozessen spezifische Bedingungen des Lehrerhandelns nahezu vollständig übersehen werden, die den Umgang mit Emotionen (...) und den Charakter von Lehrerarbeit als Beziehungsarbeit» betreffen (1987, S. 210). Daher könne das Programm einer Professionalisierung durch Veränderung von subjektiven Theorien der Lehrer nicht mehr aufrecht erhalten werden.

Als Grundproblem lässt sich aufzeigen, dass es a) in Anwendungsversuchen der amerikanischen Professionssoziologie, b) in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um Lehrerhandeln (exemplarisch: Döring 1980) und c) bei der pädagogischen Anwendung kognitivistischer Konzepte nicht gelungen ist, die Möglichkeit einer nicht-technologischen Wissensanwendung überhaupt nur zu denken. Die Gleichzeitigkeit von diffus-partikularen und universalistisch-objektiven Handlungsorientierungen konnte nur technologisch konzipiert werden. Deshalb wurde der diffus-partikulare Anteil als Restkategorie abgespalten; er war prinzipiell nicht in terms von Technologie fassbar.

Im Resümee: Ein Professionalisierungskonzept jenseits von Verwissenschaftlichung und/oder Technologie ist weder im professionspolitischen noch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs entwickelt worden. Daher gelang es auch nicht, professionelles pädagogisches Handeln als eigenen Typus der praktischen, problembezogenen Anwendung komplexen Wissens zu bestimmen – gleichberechtigt neben technologisch oder organisatorisch strukturiertem Handeln.

3. Lehrerbiographien und pädagogische Professionalität

Weitere Hinweise zur Professionalisierungsfrage finden sich in Lehrerbiographien. Die Unzufriedenheit der meisten Lehrer mit ihrem Beruf ist kaum zu leugnen. Die Lehrer leiden unter erheblichen psychischen Problemen, die mit ihrer Tätigkeit zusammenhängen. Das geringe Ansehen der Lehrer bei den Schülern und in der Öffentlichkeit generell verschärft diese Situation. Verwissenschaftlichung oder technologische Innovationen versprachen einen Ausweg: Sicherheit und Beherrschbarkeit des Handelns kam in den Horizont des Möglichen, und die wissenschaftliche Absicherung der Kompetenz schien für öffentliche Reputation bürgen zu können. Zustande kam aber lediglich eine «mythenbildende Literatur der Professionselite» (vgl. Lenzen 1982). Die subjektive Seite des Lehrerhandelns wurde dadurch nicht in einer erwünschten Form verändert. Lehrertagebücher, Praxisberichte, Reflexionen und Biographisches künden von dem unveränderten, kaum erträglichen scheinenden Sisyphoscharakter der pädagogischen Arbeit.

Combe (1983) resümiert seine qualitativen Studien zu Lehrerbiographien so: «Die Schule ist eine frustrierende Institution. Das Ausmass und die Intensität des Leidensdrucks, den die Schule (...) hervorruft, sind bisher kaum in vollem Umfang zur Sprache gebracht worden. (...) Viele (...) Lehrer sind in einer ‹Klagehaltung› anzutreffen. (...) Sie klagen auch sich selbst an, weil sie fortschrittliche Vorstellungen aufgeben, oft nur noch Überlebentechniken entwickeln und in das vorher abgelehnte, rigide Lehrerverhalten zurückfallen. Viele Lehrer schwanken zwischen einer traditionellen Autoritätsrolle und anti-autoritären, solidarischen Einstellungen zu ihren Schülern» (Combe 1983, S. 9).

Nach Combes Untersuchung spalten sich die Lehrer in zwei Hauptgruppierungen, die sich durch ihr organisations- oder schülerbezogenes Berufsverständnis unterscheiden: Auf «der einen Seite ein heftiges Verlangen nach Ordnung und Verordnungen, auf der anderen Seite die Hoffnung auf mehr Sanftheit und Freundlichkeit, ein leidenschaftlicher, fast anarchischer Widerwille gegen alle institutionalisierten Erziehungs- und Zwangsmassnahmen, gegen den erigierten Lehrerzeigefinger, gegen die Brutalisierung des Umgangs zwischen den Generationen in der Schule» (Combe 1983, S. 16f.).

Die Vereinseitigung von unumgänglichen Komponenten der Lehrertätigkeit wird daran unmittelbar deutlich: Die Neigung zum (universalistischen) Ordnungspol führt ebenso zu Problemen, wie die Neigung zum (partikularistischen) Pol mitmenschlicher Freundlichkeit. Nicht selten geraten beide Haltungen in einer Person in Widerspruch.

4. Professionstheorie, Erziehungswissenschaft und pädagogisches Handeln und Deuten

Diese biographieanalytisch entstandenen Ergebnisse sind alarmierend. Sie zeigen eindringlich die Notwendigkeit einer professionstheoretischen Reflexion und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Daher scheint ein Neuansatz im Rahmen der Professionstheorie lohnend zu sein. Es wäre näher zu untersuchen, wie spezialisierte und kompetente Anwendung theoretischen Wissens auf lebenspraktische Probleme möglich sein kann, ohne dass es zu den beschriebenen leidvollen Erfahrungen kommt.

Professionen benutzen zu diesem Zweck komplexe Wissensbestände, um konkrete Probleme von Klienten zu deuten oder zu bearbeiten. Dabei sind einer Handlungs- und Deutungstechnologie insofern Grenzen gesetzt, als es für neue Fallkonstellationen nicht sofort wissenschaftlich geprüften Deutungen und Handlungen geben kann. Auch kommt es gelegentlich vor, dass der Professionelle so rasch handeln muss, dass für eine Begründung seiner Handlungen und Deutungen erst a posteriori Zeit bleibt. Professionstheorie muss für solche Probleme der Wissensanwendung Lösungs- und Bearbeitungsmuster rekonstruieren können. Intuition, Erfahrung und ‹subjektive Technologie› (Luhmann/Schorr 1979) lassen sich in einem solchen Theoriekontext vielleicht in einer Weise erfassen, die über Geisteswissenschaftliche Pädagogik, kognitivistische Psychologie sowie Handlungs- und Alltagsforschung hinaus-

geht. Einen entsprechenden Bezugsrahmen möchte ich nun in seinen Grundzügen vorstellen.

Bereits die amerikanische Professionssoziologie interpretiert die Professionen als Mittler zwischen Wissenschaft und gesellschaftlicher Praxis (vgl. Goode 1972). Diese Einschätzung führte jedoch nicht zu einem eigenständigen Konzept professioneller Wissensanwendung jenseits der Vorstellung einer technologischen Rationalität. Sowohl in der amerikanischen Tradition als auch in der erziehungswissenschaftlichen und kognitionspsychologischen Diskussion wurde – latent oder manifest – das professionelle Handeln in Kategorien technologischer Wissensanwendung zu fassen versucht. Wenn man aber professionelles Handeln als ein instrumentelles, technologisches Handeln deutet, gerät man in die Schwierigkeit, partikularistische Handlungsmomente und Bereiche wie Erfahrung und Intuition nur noch als defizitär, weil nicht technologisch beherrschbar wahrnehmen zu können. Professionen werden somit aus der Sicht angewandter Wissenschaft gedeutet.

Insofern ist die Drerupsche Kritik treffend, die jene «professionsoziologische Tradition als eine Variante wissenschaftszentrierter Lösungen der Anwendungsproblematik (ausweist B.K.), die sich orientieren an der Idee eines ungebrochenen Rationalitätskontinuums von der Wissenschaft zur angewandten Wissenschaft, Technologie und schliesslich zur Praxis (...) Nur kaschiert dieses Anwendungsmodell natürlich die Probleme, die Praktikern, aber auch Wissenschaftlern vertraut sind und die jeweils dort zu entdecken sind, wo (...) die Rationalitätstransfers <von oben nach unten> stattfinden sollen» (Drerup 1987, S. 195).

Aus diesen Problemen und Diagnosen müssen Schlussfolgerungen für die Konstruktion eines angemessenen Professionsbegriffs gezogen werden. Professionen wären nun demgegenüber als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis zu definieren, das auch und gerade unter der Bedingung eines prinzipiellen «Technologiedefizits» (vgl. Luhmann/Schorr 1982) funktionsfähig bleibt. Dies hätte zur Konsequenz, dass professionelles pädagogisches Handeln und Deuten als eigenständiger Typus der Anwendung wissenschaftlichen Wissens zu interpretieren wäre.

Folgende Argumente eröffnen diese Möglichkeit: Die gesellschaftliche Bedeutung der Professionen liegt darin, dass sie prekäre Problemlagen von Klienten deuten und bearbeiten. Jene prekären Problemlagen betreffen unmittelbar die leibliche, seelische, psychische oder soziale Existenz des Klienten. Daher kann auch die Bearbeitung des jeweiligen Problems nicht folgenlos vom Klienten abgelehnt werden. Oevermann (1981; 1983) sieht als Kernprobleme professioneller Tätigkeit 1. die Erzeugung und Wiederherstellung personaler Autonomie und Integrität, 2. die Herstellung von Konsens und 3. die Erzeugung und Prüfung von Wissen. Werden diese Aufgaben nicht bearbeitet, so sind die Lebens- und Partizipationsmöglichkeiten von Mitgliedern der Gesellschaft eingeschränkt oder empfindlich gefährdet. Pädagogik ist in besonderer Weise mit den Bedingungen personaler Autonomie und Integrität befasst.

Der enge Bezug zu gravierenden lebenspraktischen Problemen bringt es mit sich, dass der Professionelle seine Hilfe nicht unter Verweis auf Theoriedefizite der Wissenschaft verweigern darf (vgl. Luhmann/Schorr 1976). Auch bei neuen

und unbekanntem Problemkonstellationen muss in absehbarer Zeit gehandelt werden. Für den Professionellen besteht also auch dann ein Handlungszwang, wenn kurzfristig ein Begründungsdefizit vorliegt.

Darin liegt auch der Grund für die Unmöglichkeit einer vollständigen technologischen Determination professionellen Handelns. In der Praxis können immer wieder Fälle oder Umstände eintreten, die nicht durch Theorie antizipierbar sind. Dies ist kein Mangel der Theorie, sondern die Struktur der menschlichen Praxis. Mit dieser Aussage soll nicht bestritten werden, dass für einen Teil der <Alltagssituationen> Abkürzungsstrategien, <Rezepte>, reproduzierbare Methoden und Ähnliches ausreichen. Das Kernproblem professioneller Tätigkeit liegt aber gerade nicht im Alltag. Vielmehr muss mit der Möglichkeit umgegangen werden, dass neue Problemstrukturen zu jeder Zeit auftreten können und dann kompetent gehandelt werden muss.

Der Handlungszwang auch bei konkreten Begründungsdefiziten ist also ein genuines Element der Handlungskompetenz von Professionellen. Bei technologischem Handeln, wie es beispielsweise ein Ingenieur ausführt, verhält es sich anders: Hier darf erst dann gehandelt werden, wenn alle gegebenen Begründungsmöglichkeiten weitgehend ausgeschöpft sind. Man kann so weit gehen zu behaupten, dass die Tätigkeit des Ingenieurs in der vollständigen Rekonstruktion der bisherigen Begründungsmöglichkeiten für eine neue Konstruktion besteht. Sind Begründungen unzureichend, verbietet sich das Handeln. Die Brücke darf nur gebaut werden, wenn die Statik nach den Regeln der Zunft stimmt; Begründungen für Intuition (dass die Konstruktion so gehen könnte) im nachhinein einzuholen, ist unzulässig.

Im geschilderten Zusammenhang sind zwei personale Komponenten professioneller Tätigkeit von besonderer Bedeutung: das professionelle Ethos und der professionelle Habitus. Beide Strukturen haben idealiter die Funktion, Handlungsfähigkeit zu erzeugen und zu erhalten. Zudem tragen diese Komponenten dazu bei, die Schwierigkeit zu ertragen, auch bei unklaren und unangenehmen Problemkonstellationen verantwortlich handeln zu müssen. Insbesondere dem <professionellen Habitus> kommt die Funktion zu, eine relativ stabile mentale Basis für professionelle Tätigkeit zu sichern und <Stoppregeln> für Selbstreflexionsprozesse zu erzeugen. Die unbegrenzte Steigerung von Selbstreflexivität muss bei der spannungsreichen Struktur professionellen Handelns zur Handlungsunfähigkeit führen. Habitus und (auf der kodifizierten sozialen Ebene:) Ethos stützen eine problembezogene Engführung der Reflexion und damit auch die Selbstbegrenzung professioneller Zuständigkeiten.

Mit diesen Überlegungen sind grundlegende Bedingungen professionellen Handelns genannt. Die Struktur dieses Handelns selbst möchte ich nun durch einen Rückgriff auf die oben angesprochene gesellschaftliche Stellung der Professionen näher erläutern: Sie wurden als Bindeglied zwischen Wissenschaft und Lebenspraxis bestimmt. Was bedeutet das für ihre Handlungsstruktur? Man muss von zwei wesentlichen Orientierungen im professionellen Handeln ausgehen:

Zunächst die Orientierung an der Wissenschaft. Sie ermöglicht eine Deduktion von Interpretationsmustern mit Hilfe eines bestehenden Theoriekorpus.

Problemstrukturen werden subsumtiv aus der Perspektive wissenschaftlicher Theorie gedeutet. Wissen und Semantik der jeweiligen Fachwissenschaft bieten gleichsam das ‹Ausgangsmaterial›. Die lebenspraktische Einbettung von Problemen wird zugunsten einer typologischen Anwendung der Bezugstheorie ausgeblendet.

Dies führt zur zweiten Orientierung professionellen Handelns: der fallbezogenen, hermeneutischen Komponente. Vieles in der professionellen Praxis sperrt sich gegen subsumtive Einordnung. Kein Fall ist wie der andere – auch wenn Typisierungen und Deutungsschemata dies nahelegen. Das bedeutet, dass der wissenschaftlichen Kompetenz eine hermeneutische Kompetenz zu korrespondieren hat, die in der Sprache der Klienten Informationen erhebt und formuliert, die an die Sprache der Profession angeschlossen werden können (Beschwerden werden zu Symptomen, Wut wird zur Klageschrift). Dabei geht es nicht hauptsächlich um deduktives Theoriewissen, sondern um den direkten fallbezogenen Anschluss an prekäre lebenspraktische Probleme.

An diesem Punkt der Argumentation ergibt sich der Bezug zu einer Behauptung, die oben im Zusammenhang mit der Kritik neuer pädagogischer Professionalisierungskonzepte aufgestellt wurde: Für professionelles Handeln sei eine Gleichzeitigkeit von diffus-partikularen und universalistisch-objektiven Deutungs- und Handlungsorientierungen kennzeichnend; aus der Sicht technologischer Wissensanwendung erscheine jedoch der diffus-partikulare Anteil nur als Restkategorie. In dem hier vertretenen Konzept wird die Figur einer spannungsvollen problembezogenen Vermittlung universalistischer und partikularistischer Momente vorgeschlagen. Die wissenschaftliche Komponente und die im Professionsethos manifestierten Regulative stellen universalistische Elemente dar. Die hermeneutische Komponente ist als Komplement zu den Gefahren einer subsumtiv-technologischen Verwendung wissenschaftlichen Wissens zu verstehen. Prinzipiell technologiefähiges Wissen allein wäre nicht im Stande, die besonderen Strukturen eines Falles zur Geltung zu bringen. Hermeneutische Kompetenz übt gleichsam einen ‹Sog› auf den Professionellen aus, der dazu führen kann, dass er sich in Details der Lebenspraxis seiner Klienten oder in mitmenschlicher Nähe verliert. Diese Gefahr der Vereinseitigung weist auf den partikularistischen Charakter dieses Kompetenztyps hin.

Diese kurzen Skizzen mögen zeigen, dass professionelles Handeln und Deuten als eigenständiger Typus der Anwendung von wissenschaftlichem Wissen und der Generierung von praktischer Erfahrung expliziert werden kann. Es ist sinnlos, technologische Wissensanwendung und den Transfer wissenschaftlicher Rationalität in die Lebenspraxis als den ursprünglichen Typus zu definieren und professionelles Handeln dann nur noch als defizitär interpretieren zu können.

5. Diagnostische Überlegungen zum Professionalisierungsdefizit der Pädagogik in Theorie und Praxis

Das pädagogische Deuten und Handeln ist offensichtlich in direkter Weise mit universalistischen und partikularen Komponenten zugleich konfrontiert. Al-

lerdings lassen sich beispielsweise Ergebnisse von Combe so interpretieren, dass eine Vereinseitigung jeweils einer Komponente die Regel ist. Dies könnte auf ein Professionalisierungsdefizit hinweisen: Pädagogen schwanken zwischen (deduktiver, universalistischer) Technologie einerseits und (induktiver, partikularistischer) Intimität andererseits. Sie vereinseitigen entweder die diffuse oder die spezifische Komponente pädagogischen Handelns. Daher werden Arbeitsprobleme als moralische Probleme verstanden: Der schlechte Schüler oder der schlechte Lehrer ist schuld – oder die Verwaltung oder die Wissenschaft. Die Probleme werden entweder externalisiert, oder dieses Professionalisierungsdefizit wird durch individuelle Anstrengung bearbeitet. So führt es zunächst zum pädagogischen Heldentum und dann zur tragischen Figur des pädagogischen Märtyrers. Es ist kein Geheimnis, dass gerade die pädagogisch engagiertesten Lehrer in der Praxis die schlimmsten Deformationen erleiden.

Verwissenschaftlichung, Formalisierung und Bürokratisierung der Schule, des Schulwissens und des Lehrerverhaltens können als Reflexe einer problematischen Professionalisierung interpretiert werden: Sie substituieren die professionelle Autonomie der Pädagogen, die aufgrund des Professionalisierungsdefizits nicht realistisch wahrgenommen werden kann. Die Erziehungswissenschaft erscheint diese Konstellation zu affirmieren: Die Einstellung der Pädagogen zur Erziehungswissenschaft ist durch eine Dialektik von antitheoretischem Affekt einerseits und wissenschaftlicher Rezeptgläubigkeit andererseits gekennzeichnet (vgl. Koring 1988a; Oevermann 1983).

6. Konstruktive Überlegungen zur Struktur Pädagogischer Professionalität

Mit solchen Krisendiagnosen sind die pädagogischen Fragestellungen jedoch noch nicht zureichend diskutiert – im Gegenteil: Es stellen sich erhebliche Probleme ein, weil mit der Pädagogik offensichtlich eine besondere Form professioneller Tätigkeit vorliegt, die nicht ohne weiteres durch Kriterienbezug (wie in der amerikanischen Soziologie) oder durch einen Vergleich mit den Strukturen klassischer Professionen (wie im Oevermannschen Konzept) hinreichend zu explizieren ist.

Eine Erweiterung der bisherigen Argumentation ist daher notwendig: Ins Zentrum pädagogischer Professionalität hat der Vermittlungsprozess selbst und seine Folgeprobleme zu treten – nicht anderswo erzeugtes Wissen oder anderswo generierte Normen, wie dies bisher üblich war. Auf diese sekundären Aspekte kann eine Professionalisierung pädagogischen Handelns nicht gebaut werden, weil Wissen und Normen nichts genuin Pädagogisches sind. Ein konstruktives Konzept pädagogischen Deutens und Handelns könnte sich am Prinzip der Selbsttätigkeit und an der Struktur mæeutischer Pädagogik orientieren. Dies wäre durch das Konzept der hermeneutischen Kompetenz an die professionstheoretischen Vorüberlegungen anschliessbar. Die hermeneutische Komponente pädagogischen Tuns wäre als Voraussetzung für die Initiation und erschliessende Begleitung von Bildungsprozessen in den Bereichen Wissen, Können, soziales Verhalten und Habitus zu bestimmen (als entsprechende

Fallstudie zum Lehrerhandeln: vgl. Koring 1989b; für die Erwachsenenbildung vgl. Koring 1987a; 1987b).

Die Komponente der Vermittlung muss demnach beim Lehrerhandeln im Zentrum stehen. Normen und Wissen sind demgegenüber als sekundär zu betrachten. Was aber bedeutet die geforderte Zentrierung der Profession auf den Vermittlungsaspekt? «Nur» eine neue Didaktik? Es erfordert m.E. ein Ernstnehmen der Selbsttätigkeit der Schüler, was mehr ist als die Suche nach einem didaktischen «Aufhänger» und auch mehr als eine «Lebensweltorientierung». Es geht um eine Konzentration auf die mäeutische Komponente der Lehrtätigkeit. Mäeutik bezeichnet dabei die hermeneutischen und pragmatischen Aktivitäten des Pädagogen. Gegenstand dieser Aktivitäten ist nicht der «Stoff» oder Normen, sondern der soziale und verbale Sinn, den die Lernenden dauernd – ob sie wollen oder nicht – bei der Bearbeitung eines Themas produzieren. Dieser Sinn wäre vom Pädagogen wahrzunehmen und hinsichtlich seiner situativen, kognitiven, und transsituativ-zukünftigen Dimensionen auszulegen. Handlungs- und Deutungsziel des Pädagogen hätte die Unterstützung von lernfördernder Sinn-Produktivität der Schüler zu sein. Wesentlich dabei ist, dass dem Lehrer nicht das Deutungsmonopol zukommt, sondern dass er die Lernenden dazu animieren kann, sich mit eigenen Gedanken, Worten und Stimmungen ihres Aneignungsprozesses zu befassen. Jede kulturelle Objektivität, die es anzueignen gilt, erzeugt nämlich bei jedem Lernenden unterschiedliche Gedanken und Probleme. Lernsituationen sind als ein Forum zur professionell angeleiteten Bearbeitung solcher Gedanken und Probleme zu begreifen. Selbstverständlich muss der Lehrende dabei auch selektiv verfahren; aber die bisherige Selektivität (Ausblenden oder Überschätzen der interaktiven Komponente bzw. Ausblenden von nicht planmässigen Schülerideen) hat nicht die gewünschten Effekte und auch keine Berufszufriedenheit erbracht. Daher der Neuanatz.

Die vorgetragenen Überlegungen weichen etwas vom herkömmlichen Verständnis der Mäeutik ab, weil damit traditionell die interaktive Hervorbringung eines impliziten Wissens beim Lernenden gemeint war, eines Wissens, das nach Inhalt und Struktur dem Lehrenden bereits bekannt war. Mein Verständnis von Mäeutik basiert demgegenüber auf der Selbsttätigkeit der Lernenden – aber nicht in einem normativen Sinne, als ob Selbsttätigkeit zu fordern oder zu verhindern wäre. Selbsttätigkeit entsteht immer, wenn sich Lernende zu einer Situation und einem Thema verhalten. Sie produzieren im Aneignungsprozess individuelle Lesarten von Situationen und Themen. Diese Lesarten zur Darstellung zu bringen und damit situativ zu arbeiten ist m.E. Ziel einer professionellen pädagogischen Mäeutik – nicht die angeleitete Explikation von schon bekanntem Wissen. Dies zu erkennen und zu arrangieren ist der wesentliche Gegenstand der hermeneutischen und pragmatischen Fähigkeiten des Lehrenden. Das Austarieren von universalistischen und partikularistischen Komponenten (vgl. oben) ist dabei in folgendem Sinne zu verstehen: Der Pädagoge darf sich weder ausschliesslich auf den sozialen noch auf den thematischen Sinn (Lesarten) einlassen, den die Lernenden produzieren; er darf aber auch nicht davon abstrahieren, weil er sonst den Anschluss an die subjektive Entstehung von neuem Wissen und Können bei den Lernenden verliert

und nur noch aus (s)einer Plan-Perspektive deuten und handeln kann. Im Ausweichen vor dieser Problematik – sowohl in der Erziehungswissenschaft, als auch in der alltäglichen Praxis – liegt m.E. das zentrale Professionalisierungsdefizit der Pädagogik.

Fazit: Pädagogisches Handeln hätte die Bedingungen für selbsttätige Themenbearbeitung zu konstituieren und den Schülern die Möglichkeit eigener Zugänge zum Wissen und Können zu öffnen. Der Sinn, den die Schüler in diesem selbsttätigen Aneignungsprozess erzeugen, hätte der zentrale Gegenstand pädagogischer Kompetenz zu sein. Die Strukturierung der Auseinandersetzung der Schüler mit dem Sinn, den sie selbst konstituiert haben, ist m.E. die Gelenkstelle für die Entstehung von neuen Kompetenzen im Bildungsprozess. Damit zeichnet sich für die Erziehungswissenschaft die Möglichkeit einer Verbindung von Bildungstheorie und pädagogischem Handeln ab (vgl. Koring 1988b; 1989a; 1989c).

7. Zur Möglichkeit einer empirisch-hermeneutischen Erziehungswissenschaft

Eine empirisch-hermeneutische Erziehungswissenschaft hätte ihr Zentrum in der Rekonstruktion von pädagogischem Handeln und Deuten; der Bezug pädagogischer Tätigkeit zum Bildungsprozess des Lernenden wäre als wesentlicher Gegenstand zu bestimmen. Es wäre zu zeigen, wo die zentralen Professionalisierungsdefizite und Professionalisierungserfordernisse im pädagogischen Handeln und Verstehen liegen. Auf diese Weise könnte auch methodisch kontrollierbar und empirisch gehaltvoll der traditionelle Anspruch der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik eingelöst werden, Theorien der Praxis aus pädagogischer Perspektive zu rekonstruieren und zu beurteilen.

Das Auflösungsvermögen geisteswissenschaftlicher Hermeneutik war allerdings nicht zureichend für eine Erziehungswissenschaft, die konkretes pädagogisches Deuten und Handeln in bezug auf Bildungsprozesse untersuchen will. Die Hermeneutik der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik setzte schon voraus, was es erst noch zu rekonstruieren gilt: die Strukturen des Pädagogischen. Im Rahmen einer mikrologischen Hermeneutik pädagogischer Ereignisse können derartige Vorstellungen nur den Status einer Heuristik haben.

Die «objektive Hermeneutik» (vgl. Oevermann u.a. 1976; 1979; Krieg 1982; Koring 1988a) ist ein Verfahren, das die Defizite geisteswissenschaftlicher Hermeneutik nicht hat. Ihm kommt m.E. paradigmatischer Wert für eine empirisch-hermeneutische Erziehungswissenschaft zu. Die relative «Objektivität» des Verfahrens beruht darauf, dass die Interpreten pädagogisch relevante Daten (zumeist Textprotokolle) objektivieren, aus der Entstehungssituation herauslösen und die Perspektive eines generalisierten, abstrakten Anderen («generalized other» bei Mead) einnehmen. Die Interpretationsarbeit soll von einer Interpretengruppe durchgeführt werden, um möglichst viele kontrastierende Lesarten zu erhalten. Grundprinzip der Arbeit ist die sequentielle Analyse. Das heisst, dass das Material genau in der Reihenfolge interpretiert wird, in der es tatsächlich erzeugt wurde (z.B. Satz für Satz). Mit dieser strikten Sequenzanalyse wird der reale Prozess nachvollzogen und rekonstruiert, in

welchem die Akteure jeweils Zug um Zug mögliche Handlungs- und Deutungsoptionen ausschliessen. «In der Interpretation einer Szene, in der zu Beginn noch mögliche Interpretationen des Falles sukzessive herausgefiltert werden, reproduziert sich die wirkliche (...) Struktur eines Falles» (Oevermann u.a. 1979, S. 422).

Jede der sequentiellen Äusserungen soll extensiv interpretiert werden. Das heisst, dass die Interpretengruppe so viele konsistente Lesarten und Kontexte finden soll, wie (semantisch, syntaktisch, pragmatisch und in Kenntnis der vorab explizierten Sachverhalte) möglich. Bei der Interpretation soll Satz für Satz vorgegangen werden. Je mehr Archivmaterial durch dieses sequentiell-kumulative Vorgehen zum Gegenstand wird, desto weniger Interpretationen sind dann noch konsistent aufrecht zu erhalten. So werden Hypothesen empirisch am Archivmaterial verifiziert oder falsifiziert.

Das strukturrekonstruktive, sequentielle Vorgehen erlaubt es, Zirkularitätsvorwürfe begründet zurückzuweisen. Mit dieser Methode kann die Selektivität in konkreten Deutungsprozessen der Pädagogen im Detail aufgewiesen und durch Strukturgeneralisierung an bisherige Theoriebildung und pädagogisches Wissen anschlussfähig gemacht werden. Derartige Theoriebildung versteht sich als eine, die auf «geronnenen Fallbeschreibungen» (Oevermann u.a. 1976, S. 396) aufbaut. Zudem erweist sich diese Zugangsweise als eine offene, weil auch z.B. psychologische, linguistische, systemtheoretische, phänomenologische und alltagspraktische Wissensbestände in den Untersuchungsprozess einbezogen werden können.

Das abstrakt-hermeneutische Vorgehen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird durch die empirische Sachhaltigkeit der Analyse ersetzt, ohne den hermeneutischen Zugang zur «pädagogischen Sinnstruktur» (W. Flitner) aufgeben zu müssen. Ein sequentielles, strukturanalytisches Vorgehen kann zudem die typischen Vereinseitigungen von Interpretationsprozessen verhindern: einerseits die naive, von Alltagswissen der Profession gesteuerte Deutung, die nur reproduktiv-zirkulär sich «anschmiegt» und paraphrasiert, zum anderen die kategorial-subsumtionslogisch verfahrenende Interpretation, die den Prozess der Hypothesengenerierung nicht an der Sache selbst vollzieht.

Neben der Bedeutung des Verfahrens für die erziehungswissenschaftliche Forschung liegt m.E. auch eine Nutzungsmöglichkeit in der Aus- und Fortbildung von Pädagogen: Durch die extensive Rekonstruktion von pädagogischen Situationen, Deutungen und Handlungsschemata wären die Lernenden in direkten reflexiven Kontakt zu den Fundamenten ihres späteren Handelns und Denkens zu bringen. Es wäre eine kasuistisch orientierte, klinische Pädagogik zu verwirklichen, in der sich wissenschaftliche Methodologie, «klinische» Ausbildung und professionelle Praxis aufeinander beziehen liessen.

Erst wenn man weiss, wie Pädagogen denken, verstehen und handeln, wie sie Ausbildung und Berufserfahrung verarbeiten, wie ihr Handeln in der Situation auf die Lernenden wirkt – mit anderen Worten: nach welchen Regeln die Selektion und Konstitution von sozialem Sinn erfolgt, erst dann kann die Erziehungswissenschaft in eine konstruktive Reflexion über bessere Möglichkeiten eintreten. Die sequenzbezogene, induktive Generierung von Strukturhypothesen über pädagogische Deutungs- und Handlungsschemata, pädagogi-

sche Situationen und pädagogische Wirkungen könnte ein Schritt auf dem langen Weg zu einer Erziehungswissenschaft sein, die eine Theorie der Bildung des Subjekts mit einer Theorie pädagogischen Handelns und Deutens verbinden kann.

Literatur

- Alisch, L. M. / Rössner, L.: Erziehungswissenschaft als technologische Disziplin. München 1978.
- Alisch, L. M. / Rössner, L.: Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis. München 1980.
- Combe, A.: Alles Schöne kommt danach. Reinbek bei Hamburg 1983.
- Döring, K. W.: Lehrerverhalten: Theorie-Praxis-Forschung. Weinheim/Basel 1980.
- Drerup, H.: Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Weinheim 1987.
- Goode, W. J.: Professionen und die Gesellschaft. Die Struktur ihrer Beziehungen. In: Luckmann/Sprondel (Hg.): Berufssoziologie. Köln 1972, S. 157–167.
- Koring, B.: Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen im Anschluss an Oevermann. In: Harney/Jütting/Koring (Hg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt u.a. 1987, S. 358–400, (1987a).
- Koring, B.: Überlegungen zur Erforschung des Lehrhabitus in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung 21 (1987), S. 81–97, (1987b).
- Koring, B.: Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik. Habilitationsschrift. Hamburg 1988, (1988a).
- Koring, B.: Bildungstheorie und soziologische Bildungskritik. In: Marotzki, W. / Hansmann, O. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Weinheim 1988, S. 268–290, (1988b).
- Koring, B.: Professionalisierung der Erziehungswissenschaft? Untersuchungen zur Permanenz des Theorie-Praxis-Problems. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung 22 (1988), Seite 39–87, (1988c).
- Koring, B.: Qualitative Sozialforschung, Subjektivität und gesellschaftliche Struktur. In: «Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau» 17 (1989), S. 29–42, (1989a).
- Koring, B.: Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit. Eine empirisch-hermeneutische Fallstudie (druckfertiges Manuskript 33 Seiten). Erscheint 1989 in der Zeitschrift für Pädagogik, (1989b).
- Koring, B.: Bildungstheorie und pädagogische Praxis. Überlegungen im Anschluss an H. Nohl und W. Flitner. (druckfertiges Manuskript 23 Seiten). Erscheint in: Marotzki, W./Hansmann O. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie II: Historische Markierungen. Weinheim 1989, (1989c).
- Krieg, B.: «Eingehüllte Rationalität» und pädagogische Praxis. Eine Studie zu Gegenstand und Methode erziehungswissenschaftlicher Unterrichtsforschung. Karlsruhe 1982.
- Lenzen, D.: Ideologien und Mythen der Praxisorientierung. Manuskript. Berlin 1982.
- Luhmann, N. / Schorr, K. E.: Ausbildung für Professionen – Überlegungen zum Curriculum für Lehrerbildung. In: Haller/Lenzen: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1976, S. 247–277.
- Luhmann, N. / Schorr, K. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.

- Luhmann, N. / Schorr, K.E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann/Schorr (Hg.) 1982, S. 11–40.
- Luhmann, N. / Schorr, K.E. (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/Main 1982.
- Neumann, D. / Oelkers, J.: «Verwissenschaftlichung» als Mythos? In: Z.f. Päd. 30 (1984), S. 229–252.
- Oelkers, J.: Die Vermittlung von Theorie und Praxis in der Pädagogik. München 1976.
- Oevermann, U. u.a.: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung. In: Auwärter/Kirsch/Schröter (Hg.): Seminar: Kommunikation Interaktion Identität. Frankfurt/Main 1976, S. 371–403.
- Oevermann, U. u.a.: Die Methodologie einer «objektiven Hermeneutik» und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 352–433.
- Oevermann, U.: Professionalisierung der Pädagogik – Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns. Vortragstranskript. FU Berlin 1981.
- Oevermann, U.: Hermeneutische Sinnrekonstruktion: Als Therapie und Pädagogik missverstanden, oder: das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt/Main 1983, S. 113–155.
- Tenorth, H.-E.: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945. Köln/Wien 1985.

Structures de la réflexion et de l'action en pédagogie

Résumé

L'article traite de la relation entre réflexion et action en pédagogie. On constate une division sociale dans cette relation entre pratique pédagogique et recherche en pédagogie. La permanence du problème théorie-pratique est interprétée comme une question de professionnalisation. Sont considérés comme domaines de problèmes et de conflits la formation des maîtres et l'activité didactique, ainsi que la façon dont les enseignants gèrent leur carrière professionnelle. On présente ensuite de nouvelles propositions théoriques dans le champ professionnel et, sur cette base, on diagnostique une insuffisance de professionnalisation. L'article propose en conclusion quelques réflexions constructives en insistant sur la nécessité d'une recherche empirique-herméneutique dans le domaine de l'éducation.

Structures of Educational Reflection and Action – the Possibility of Empirical-Hermeneutical Research in Education

Summary

The topic of the present article is the relation between reflection and action in education. There is a social division of the field in professions of educational practice and of educational research. The gap between theory and practice is seen as a problem of the professionalization. The conflict is illustrated by the examples of teacher training and how they coped with the problems during their professional activity (biographical approach). Finally, the article presents constructive conclusions concerning the structure of educational professionalization and the necessity of empiric-hermeneutic research in education.