

Zur Frage: (Wozu) braucht die Lehramtsausbildung Forschungsmethoden?

Kritische Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Schulpädagogik

Merle Hummrich

„Der Prozeß [sic!] der Bildung ist in den der Verarbeitung umgeschlagen. Die Verarbeitung – und darin liegt das Wesen des Unterschieds – läßt dem Gegenstand keine Zeit, die Zeit wird reduziert.“ (Horkheimer 1952, S. 411)

Das oben genannte Zitat von Horkheimer beschreibt etwas, das für universitäre Bildung für künftige Lehrerinnen und Lehrer an der in der Überschrift gestellten Frage: „(Wozu) braucht die Lehramtsausbildung Forschungsmethoden?“ deutlich machen lässt. Es handelt sich um eine Frage, die der Verfasserin in Vorbereitung auf die in diesem Beitrag dokumentierte Tagung zugeleitet wurde. Hierunter eine Antwort aus der Perspektive einer erziehungswissenschaftlichen Schulforschung zu finden, ruft unterschiedliche Orientierungen auf den Plan. Einerseits kann die Frage legitimatorisch beantwortet werden. Hier wäre über Heinrich Roths realistische Wendung der pädagogischen Forschung (Roth 1963) und einige grundlegende professionstheoretische Auseinandersetzungen zu referieren (Helsper 1996, Combe/Helsper 1996; Wernet 2003, 2014; Oevermann 1996, 2008; Idel/Stelmaszyk 2015). Diese würden dann in eine These münden, die die Verwissenschaftlichung einer schulbezogenen Pädagogik als grundlegend für die Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern anmahnt. Und sie würde legitimieren, dass Personen, die beabsichtigen Lehrerinnen oder Lehrer zu werden, sich reflexiv mit ihrer Praxis auseinandersetzen können müssen (Olhaver/Wernet 1999; Beck et al. 2000; Breidenstein et al. 2002; Herzmann/Proske 2014; Rabenstein/Schrittesser 2014; Hummrich et al. 2016).

Diese normative und sicherlich auch strukturtheoretisch begründete sowie erwartbare Selbstlegitimation universitärer Lehrerinnen- und Lehrerbildung soll jedoch vorerst zurückgestellt und erst im zweiten Teil dieses kurzen Beitrags diskutiert werden. Vielmehr regt die Frage: „Wozu braucht?“ dazu an, zunächst selbst forschungsmethodisch damit umzugehen und im Sinne der Objektiven Hermeneutik gedankenexperimentell Kontexte zu entwickeln, in denen diese Frage sinnhaft gestellt werden kann (vgl. Oevermann 1983; Wernet 2000). Abschließend sollen die angestellten Überlegungen resümierend gebündelt werden.

Von der Zweckorientierung der Ausbildung

Fragt etwa ein Kind seine Mutter, wozu die Pflanze Wasser brauche, dann kann die Mutter antworten, der Zweck des Wassers sei es, dass die Pflanze wachse. Im Umkehrschluss kann es heißen, dass, wenn die Pflanze kein Wasser bekommt, das Wachstum und schließlich die Pflanze selbst gefährdet werden. Es wird somit ein Ursache-Wirkungszusammenhang eröffnet: Das Kind unterstellt, dass es einen Zusammenhang von Wasser und Pflanze gibt, weiß aber nicht, wie dieser geartet ist, und spricht eine generationsältere Person an, von der es annimmt, dass sie einen Wissensvorsprung hat und ihm den Nutzen des Wassers für die Pflanze erklären kann.

Eine andere Variante, in der: „Wozu braucht?“ gefragt wird, ist durch eine Verwendungsweise bezeichnet, die wir häufig in schulischen und anderen Lernkontexten hören, etwa im Mathematik-Unterricht, wo die Frage: „Wozu braucht man das hier erworbene Wissen eigentlich?“ gewissermaßen Alltag ist. Dieser Kontext ist geradezu paradigmatisch für alle Lernkontexte, die nicht unmittelbar auf eine Praxis bezogen sind. Nicht zuletzt wird sie von den Personen, die ein Studium mit dem Ziel verfolgen, Lehrerin oder Lehrer zu werden, gestellt. Mit einer Anfrage wie: „Wozu braucht?“ fragen die Lernenden und Studierenden nicht, wie im ersten Beispiel, ein Wissen ab, das auf einen Gegenstand bezogen ist; sie hinterfragen die Sinnhaftigkeit des Lernens für ihren subjektiven Werdegang überhaupt und stellen die Nützlichkeit des erworbenen Wissens infrage.

In beiden Fällen geht es um die Anfrage einer Zweck-Mittel-Relation, die allerdings im ersten Fall einen gemeinsamen Gegenstand herstellt, im zweiten Fall den gemeinsamen Gegenstand negiert. Da nun das „Wozu“ im tatsächlichen Beispiel eingeklammert wird, wird die Zweck-Mittel-Relation reduziert. Es geht um die Frage nach Notwendigkeit überhaupt, in die sich immer auch schon strukturell der Zweifel einschreibt, ob etwas grundsätzlich nötig sei. Das Brauchen unterstellt zudem eine Verwertungslogik, die auch im Begriff der „Ausbildung“ wieder aufgenommen wird. Das, was man lernt, muss einen (unmittelbar erkennbaren) praktischen Zweck haben: Die Ausbildung dient etwa dem Erwerb eines Zertifikats, das in der Berufswelt dazu legitimiert, vollgültig teilzuhaben.

Es geht hier also nicht um eine Bildungserfahrung im philosophischen Sinne (Kokemohr 2006), die im Anschluss an die Bildungstheorie Humboldts zu einer Transformation der Welt- und Selbstbezüge führt, sondern um den Erwerb einer Amtsqualifikation. Argumentativ ließe sich hier auf einen positiven Impetus des Begriffes „Lehramtsausbildung“ verweisen: Der Begriff des Lehramts vermeidet die Fokussierung auf das generische Maskulinum – den Lehrer. Damit wird einer genderneutralen Ausdrucksweise stattgegeben. Gleichzeitig wird damit allerdings auch der Berufs- und der Bildungsbegriff („Lehrer*innen/-bildung“) preisgegeben. Aus Lehrerbildung [sic!] (also einer transformatorischen Praxis, die in eine wissenschaftsbasierte Profession führt)

wird Lehramtsausbildung: zweckorientiertes Lernen auf ein Amt hin. Der Beruf der Lehrerin oder des Lehrers und seine professionstheoretische Orientierung stehen damit nicht mehr zur Debatte. Das Amt stellt dabei immer schon die Indienstnahme in Aussicht. Dies wird auch mit Blick auf die lehramtsbezogenen Studiengänge deutlich. Personen, die später in der Schule arbeiten wollen, studieren weniger ein Fach, als ein Amt (z. B. Grundschullehramt, Lehramt Gymnasium). Während in anderen Professionen Fächer wie Medizin oder Jura studiert werden und die Bezeichnung dessen, womit später einem Broterwerb nachgegangen wird, davon getrennt scheint, stellt das Lehramtsstudium den Verwendungszweck in den Vordergrund. Möglicherweise liegt die Hinterfragung der Brauchbarkeit genau in der Amtslogik, die hier angelegt ist und in der nicht die universitäre Bildung, sondern die Ausbildung für etwas in den Vordergrund gestellt wird – wie sich mit dem Eingangszitat treffend feststellen lässt: Es geht nicht um Bildung, sondern um Verarbeitung von Informationen, um diese zielsicher anwenden zu können (Horkheimer 1952). Zeitdiagnostisch liegt nun eine Kritik der Anwendungsorientierung nahe, die die Universität offenbar auch schon in den 1950er Jahren erreicht hatte, die heute aber mit Blick auf Bologna und die Modularisierung der Studiengänge die Universität als Bildungsuniversität einer kritischen Revision unterziehen lässt (Ricken u. a. 2014). Wenn in diesem Zusammenhang gefragt wird, ob Forschungsmethoden notwendig sind, dann artikuliert sich hierin, dass das bisher gültige Diktum einer Aussetzung des Anwendungsbezugs (vgl. Roth 1963, Combe/Helsper 1996) strukturell suspendiert wird.

Von der Selbstlegitimation der Erziehungswissenschaft

Doch ist auch auf die legitimatorische Anfrage an die Wissenschaft, wie sie im ersten Abschnitt formuliert wurde, zurückzukommen. Wenn: „Wozu braucht die Lehramtsausbildung Forschungsmethoden?“ als kritische Selbstbefragung gelten kann, so erweist sich hier ein Bewusstsein über wissenschaftstheoretische Begründungspflichtigkeit, die der Wissenschaft nicht die Hoheit über die Praxis einräumt. Zyklisch nach dem Nutzen von etwas zu fragen, verweist darauf, dass gerade ein Studium, dessen Ziel ein Beruf ist (Lehrerin oder Lehrer), sich auch die Frage der Anschlussfähigkeit an das Berufsfeld gefallen lassen muss. Doch kann nur mit wissenschaftlichen Methoden gewonnene Erkenntnis Auskunft über das Berufsfeld geben, da das Feld weder einheitlich fassbar ist, noch die auszuübenden Tätigkeiten vereinheitlichend beschrieben werden können (Kade et al. 2011; Wernet 2014). Ist das Ziel eines Bildungsgangs, künftige Lehrpersonen darüber zu informieren und ihnen gleichzeitig Wissen über die Spezifik ihrer Tätigkeit zu vermitteln, so kommen sie nicht ohne eine methodisch-systematische Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichem Wissen aus. Dazu brauchen sie Forschungsmethoden.

In historischer Perspektive wird dies im Übrigen noch einmal anhand von zwei Entwicklungslinien deutlich: zum einen der Entwicklung der Schule als einer durchlässigen Bildungsinstitution, die nicht nach Stand, sondern nach Leistung beurteilt und damit für alle Schülerinnen sowie Schüler das Ziel hat, nicht nur Untertanen aus ihnen zu machen, sondern sie im emanzipatorischen Sinne zur Mündigkeit zu erziehen (vgl. Blankertz 1982); zum anderen durch die Aufhebung der Trennung von niederem und höherem Schulwesen seit der Weimarer Verfassung (vgl. Diederich/Tenorth 1997), die unter anderem eine sukzessive Akademisierung des Berufs der Lehrerin oder des Lehrers bedeutet. Wird einerseits berufspolitisch über die (Status-)Angleichung der Lehrämter nachgedacht (GEW), so bedeutet eine Negation der Notwendigkeit von Forschungsperspektiven auch eine Herabstufung im Vergleich zu anderen akademischen Berufen. Die Paradoxie, die sich hier zunächst aufdrängt, ist durch zwei gegenläufige Entwicklungen gekennzeichnet: Einerseits werden Berufe, die bis vor etwa 20 Jahren noch Ausbildungsberufe waren (Pflegeberufe, Berufe im Elementarbereich) zunehmend akademisiert. Dies bringt notwendigerweise Verwissenschaftlichung und Professionalisierung mit sich (Wildgruber/Becker-Stoll 2011) und – es ist im Grunde klar – für Verwissenschaftlichung ist ein methodisch-systematisches Vorgehen konstitutiv. Wenn dies aber für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hinterfragt wird, dann steht ihre Verortung im akademischen Milieu zur Disposition. In der notwendigen kritischen Selbstreflexion droht hier nicht nur eine Verachtung der Pädagogik (Ricken 2007), Raum zu greifen, sondern zieht auch eine Selbstverachtung der Erziehungswissenschaft als eigenständiger Disziplin herauf – die mit der Frage, wozu und ob Personen, die mit dem Ziel studieren, Lehrerin oder Lehrer zu werden, Forschungsmethoden brauchen, auch Gefahr laufen, die Möglichkeit zu verspielen, unter ihnen wissenschaftliches Personal zu gewinnen.

Resümee

Wie oben ausgeführt, müssen Lerninhalte, die nicht an oder in der Praxis erprobt und eingeübt werden können, sich die Frage, wozu man etwas braucht, prinzipiell gefallen lassen. Ob sich Erziehungswissenschaft bzw. eine erziehungswissenschaftliche Schulpädagogik diese Frage aber selbst stellen muss, bleibt fraglich. Denn einerseits gehört die kritische Selbstreflexion zu den Grundbedingungen moderner Wissenschaft. Andererseits läuft eine Frage nach der Legitimität der Grundlagen wissenschaftlichen Handelns Gefahr, die Disziplinarität und Professionalität preiszugeben. Was damit einhergeht, deutet sich als doppeltes Problem an: Wenn wir uns vorstellen, dass Studierende, die Lehrerin oder Lehrer werden wollen, sich keine Forschungsmethoden aneignen und damit keine dem Sinn nach wissenschaftlichen Studiengänge mehr absolvieren würden, dann wäre ein Hochschulstudium obsolet. Die Frage

ist dann, ob sich Erziehungswissenschaft als eigenständige Disziplin halten kann. Jenseits dieser disziplinpolitischen Dimension ist aber die andere Seite des Problems ebenfalls deutlich zu machen: Studierenden, die keinen Zugang zu Forschungsmethoden mehr hätten, entzöge man die Grundlage einer Professionalisierung, die sie befähigt, aus den konkreten Zwängen der Schulpraxis herauszutreten und dieser mit neuen Fragen neu zu begegnen (Kunze 2016). Dies würde auch bedeuten, dass wissenschaftliche Perspektiven auf das künftige Berufsfeld höchstens noch gelernt, nicht aber forschend erfahren werden. Damit wäre die Möglichkeit der Verbindung zwischen Praxisreflexion und Theoriebildung aufgegeben. Ein pädagogisches Handeln, das jedoch nicht einerseits die Möglichkeiten, andererseits die Grenzen der Machbarkeit mitreflektiert, läuft möglicherweise Gefahr, sich in den Dienst von Herrschaftsinteressen zu stellen oder selbst absolutistisch zu werden und tendiert dazu die „Erziehung zur Mündigkeit“ (Adorno 1971) aufzugeben.

Wissenschaftspraxis und ihre Methoden ermöglichen in diesem Sinne eine an Geltungsfragen orientierte Distanz zur beruflichen Praxis. Dies ist durch eine rein lösungsorientierte Ausbildung und ohne Forschungsmethoden nicht möglich. Dass es daneben auch die Einlassung auf die berufliche Praxis braucht, steht außer Frage (vgl. z. B. Leonhard et al. 2016). Dass das Eine (z. B. Wissenschaft) aber auf Kosten oder gar anstelle des Anderen (z. B. Praxis) gedacht wird, scheint problematisch, wenn nicht als eigentliches Problem.

Merle Hummrich, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Jugend und Schule an der Goethe Universität Frankfurt am Main.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Christian/Helsper, Werner/Heuer, Bernhard/Stelmaszyk, Bernhard/Ullrich, Heiner (2000): *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10029-4>.
- Blankertz, Herwig (1982): *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Breidenstein, Georg/Combe, Arno/Helsper, Werner/Stelmaszyk, Bernhard (Hrsg.) (2002): *Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-07712-1>.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (1996) (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Diederich, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (1997): *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktion und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521-570.
- Herzmann, Petra/Proske, Matthias (2014): Unterrichtsvideografien als Medium der Beobachtung und Reflexion von Unterricht im Lehramtsstudium. Ein Forschungsbericht. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 14, 1, S. 33-38.
- Horkheimer, Max (1952/1975): Der Begriff der Bildung. In: Horkheimer, M.: *Gesammelte Schriften, Band 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 409-419.
- Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (2016) (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7>.
- Idel, Till-Sebastian/Stelmaszyk, Bernhard (2015): Cultural Turn in der Schultheorie? Zum schultheoretischen Beitrag des Schulkulturansatzes. In: Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hrsg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-69. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_3.
- Kade, Jochen/Helsper, Werner/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (2011) (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kokemohr, Rainer (2006): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, H.-C./Marotzki, W./Sander, U. (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung*. Bielefeld: transcript, S. 13-68.
- Kunze, Katharina (2016): Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In: Hummrich, M./Hebenstreit, A./Hinrichsen, M./Meier, M. (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, S. 97-121. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_6.
- Leonhard, Tobias/Kosinar, Julia/Reintes, Christian (2018): *Praktiken und Theorien in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oevermann, Ulrich (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: Friedeburg L. v./Habermas, J. (Hrsg.): *Adorno-Konferenz 1983*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 234-292.
- Oevermann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-182.

- Oevermann, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R. T. (Hrsg.) (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 55-77. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_4.
- Olhaver, Frank/Wernet, Andreas (Hrsg.) (1999): Schulforschung, Fallanalyse, Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97419-8>.
- Rabenstein, Kerstin/Schrittesser, Ilse (2014): Editorial zum Schwerpunkt: Beobachten. In: Journal für LehrerInnenbildung 14, 1, S. 4-6.
- Ricken, Nobert (2007): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90737-6>.
- Ricken, Norbert (2014): Die wissentliche Universität – eine Einführung in Lage und Idee(n) der Universität. In: Ricken, N./Koller, H.-C./Keiner, E. (2014) (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-30. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19157-7_1.
- Roth, Heinrich (1963): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule 55, 3, S. 109-119.
- Wernet, Andreas (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-01399-0>.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und professionelles Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske + Budrich.
- Wernet, Andreas (2014): Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In: In: Leser, C./Pflugmacher, T./Pollmanns, M./Rosch, J./Twardella, J. (Hrsg.): Zueignung. Pädagogik und Widerspruch. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, S. 77-95. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzg2r.7>.
- Wildgruber, Andreas/Becker-Stoll, Fabienne (2011): Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 60). Weinheim u. a.: Beltz, S. 60-76.