

Nachdenken über die Qualifizierungsbedeutsamkeit als Aufgabe der Disziplin?

Rolf-Torsten Kramer

Der folgende Beitrag widmet sich der Frage nach dem Stellenwert der Erziehungswissenschaft und der mit dieser Disziplin verknüpften Forschungsorientierung mit Blick auf deren Qualifizierungsbedeutsamkeit. Diese wird hier für Lehramtsstudiengänge reflektiert, sie kann aber darüber hinaus auch für erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge gelten, sofern bei diesen Studiengängen eine Professionalisierung für pädagogische Handlungsfelder angestrebt wird.

Die besondere Situation des Lehramtsstudiums zwischen akademischer Disziplin und Berufsbezug

Die Relation von Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung, um die es in diesem Statement gehen soll, verweist unmittelbar auf eine Besonderheit und ein Spannungsmoment. Auf der einen Seite steht die Anbindung der Lehrerbildung an die Universitäten für eine Auseinandersetzung mit Wissenschaften als eigenständigen Disziplinen. In diesem Sinne wäre auch die Erziehungswissenschaft im Rahmen der Lehrerbildung den Prinzipien der Forschung und Theoriebildung – also der Logik der Erkenntnis in Bezug auf die Gegenstände und Themen der Disziplin – verpflichtet. Forschung, Theoriebildung und Erkenntnis sind dabei zunächst v. a. wissenschaftsimmanent zu bestimmen, also unabhängig von Verwertungsinteressen oder Nutzenkalkulationen einer außeruniversitären Praxis. Auf der anderen Seite geht es in den Lehramtsstudiengängen jedoch auch um einen konkreten Berufsbezug und um die Frage, welche Bedeutung die universitäre Lehrerbildung für diese Berufspraxis hat oder haben kann.

Beide Perspektiven sind nachvollziehbar und die daraus abgeleiteten Forderungen begründet. Schließlich finden sich ja auch in anderen universitären Studiengängen Disziplin- und Berufsbezüge. Allerdings ist der Weg einer direkten durch Wissenschaft angeleiteten Berufsvorbereitung versperrt. Und das hat mit Strukturmerkmalen des Lehrerberufs selbst zu tun.

Lehrerhandelns als professionalisierungsbedürftige Praxis

Wird der Lehrerberuf über die pädagogische Aufgabe der Vermittlung und die Zuständigkeit für Lernen, Bildung und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bestimmt, dann zeigt sich für diesen eine schwierige Handlungslogik. Die Vermittlung von Wissen oder Normen ist weder einfach herzustellen (Technologiedefizit, Luhmann/Schorr 1988, S. 118ff.) noch ist das pädagogische Handeln folgenlos. Vielmehr muss für das pädagogische Lehrerhandeln von *einer Interventionspraxis* ausgegangen werden, die aufgrund ihrer Ziele paradox erscheint und mit einer hohen Verantwortung zusammenfällt. Da Wissensaneignung, Kompetenzerwerb und Entwicklung letztlich nur eigenaktiv und autonom von jedem Subjekt vollzogen werden können, muss die *Handlungslogik des Lehrerberufs* als Folge einer beruflichen Spezifizierung auf Vermittlung *als Eingriff* in diese autonomen Prozesse verstanden werden. Oevermann (1996, 2002) spricht deshalb beim Lehrerhandeln (bzw. bei jeder beruflichen pädagogischen Praxis) von einer grundlegenden Professionalisierungsbedürftigkeit. Weil die Zuständigkeit für Vermittlung den Interventionscharakter ebenso wie die grundsätzliche und nicht hintergehbare autonome Eigenzuständigkeit des lernenden Subjektes berücksichtigen muss, ist das Lehrerhandeln als pädagogisches Handeln auf den *Modus der stellvertretenden Krisenbewältigung* und die Sozialbeziehung in Form eines *pädagogischen Arbeitsbündnisses* angewiesen. Wird nur eines dieser Konstitutionsmomente pädagogischer Praxis nicht umgesetzt, wird pädagogisches Handeln zu Willkür und Autonomienegation, wäre diese Praxis nicht professionell, sondern deformiert. Umgekehrt kann Professionalisierung nur erreicht werden, wenn ein *Bewusstsein für die Interventionslogik* der beruflichen Praxis und für die damit verbundene *gesteigerte Verantwortlichkeit* ausgebildet ist. Weil Vermittlung im beruflichen pädagogischen Handeln nicht autonomienegierend sein darf, ihre Rechtfertigung nur durch den Ausweis nachvollziehbarer Begründungen beziehen kann und sich ihrer Wirkungen (im Tun wie im Unterlassen) immer wieder reflexiv zu vergewissern versuchen muss, kann es sich beim Lehrerhandeln nicht um eine einfache berufliche Praxis handeln (ausführlich dazu Oevermann 1996, 2002; Helsper 2001, 2016). Lehrerhandeln muss hier *als gesteigerte pädagogisch-berufliche Praxis* verstanden werden, für das sich Widersprüche und Schwierigkeiten einer naturwüchsigen pädagogischen Praxis noch zuspitzen (vgl. das Konzept der Antinomien bei Helsper 2016).

Die Idee der „doppelten Professionalisierung“ und die universitäre Lehrerbildung

Aus der bisherigen Argumentation lässt sich ableiten: Das Lehrerhandeln bezieht sich auf eine gesteigerte, besonders voraussetzungsreiche und fehleranfällige Praxis. Zugleich bleibt es aber eine Praxis. Als Praxisform hat der Lehrerberuf, haben Schule und Unterricht, wie jede andere Praxis auch mit Routinebildung und impliziten Wissen zu tun, bilden sich Techniken und Erfahrung als Bewährung im Handeln heraus. Genau in diesem Sinn ist die Forderung nach Praxisstrategien und Techniken („Werkzeugen“) v. a. von den Berufsinhabern selbst begründbar und nachvollziehbar. Aber diese Forderung blendet die widersprüchliche und gesteigerte Architektur des Lehrerhandelns aus. Würde man dabei stehenbleiben, wäre eine Professionalisierung auf Dauer verhindert. Im Sinne der Professionalisierung der beruflichen pädagogischen Praxis muss deshalb etwas zu dieser routineförmigen und impliziten Vollzugslogik hinzukommen – geht es nicht nur um berufliches Können und störungsfreies Zurechtkommen, sondern auch um ein Bewusstmachen der paradoxen pädagogischen Zuständigkeit und einer daraus resultierenden gesteigerten Verantwortlichkeit.

Helsper (2001) spricht hier von einem *doppelten Habitus*, den Lehrpersonen für eine professionalisierte berufliche Praxis ausgebildet haben müssen, und leitet daraus mit Bezug auf Oevermann (1996) die *Idee der doppelten Professionalisierung* ab. Um in den Praxisvollzügen des Unterrichts bestehen zu können, müssen Lehrerinnen und Lehrer Erfahrungswissen ausbilden und im Rückgriff darauf Routinen, Unterrichtsscripts und Rituale entwickeln. Lehrpersonen benötigen in dieser Hinsicht einen *Habitus des praktischen Könnens* (vgl. Helsper 2001, S. 10). Und dieses „praktische Können ist nicht durch Wissenschaft oder theoretische Reflexion erlernbar, sondern nur durch Einführung in das Lehrerhandeln selbst, durch die Erfahrungen in der Praxis“ (ebd.). Praktisches Können ist *nur im Vollzug von Praxis* zu erwerben, also als Form einer beruflichen Habitusbildung zu verstehen (vgl. Kramer/Pallesen 2019). Diese Habitusbildung ist damit aber auch unmittelbar den Logiken und Zwängen der Praxis selbst unterworfen und ausgesetzt. Der zentrale Modus dieser Habitusgenese ist die Frage der Bewährung im Praxisvollzug (*What works?*). Allerdings liegt auf der Hand, dass sich in der Praxis selbst nicht zwingend gute und pädagogisch anspruchsvolle Routinen durchsetzen.

Es braucht deshalb außerdem einen *Habitus der wissenschaftlichen Reflexion*. Mit diesem Habitus geht es um die Fähigkeit, die schulische und unterrichtliche Wirklichkeit im Modus der Distanz wahrzunehmen, diese reflektieren und kritisieren zu können. Dieser Habitus des ‚Bohrens‘ und Hinterfragens – auch der methodisierten Kritik – ist nun seinerseits wiederum gerade nicht im Vollzug der beruflichen pädagogischen Praxis zu erwerben,

sondern benötigt die *Abstinenz von Handlungsdruck und Entscheidungszwang*. Die Ausbildung und Genese dieses Habitus benötigt also einen Raum, in dem man sich handlungsentlastet mit der beruflichen Praxis auseinandersetzen kann.

Eine professionalisierte pädagogische Praxis des Lehrerhandelns verlangt beides – praktisches Können und wissenschaftliche Reflexion – „als antinomische Einheit“, eben einen „doppelten Habitus“, „dessen beide Seiten sich gegenseitig relativieren“ (Helsper 2001, S. 13). Mit Blick auf die historisch hervorgebrachte zweiphasige Lehrerbildung kommt der *Universität* im Prozess einer doppelten Professionalisierung eine eindeutige und *nicht ersetzbare Aufgabe* zu. Lehrerbildung an der Universität wäre als der Ort systematisch zu profilieren, an dem Lehramtsstudierende aufgefordert sind, sich mit der beruflichen Praxis im Modus der Distanz, der Reflexion und der Kritik auseinanderzusetzen. Dieser Aufgabe hätte sich besonders auch die Erziehungswissenschaft zu stellen. Sie muss sich fragen, wie sie zur *Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus* beiträgt bzw. beitragen kann. Das würde aber eine systematische Ausklammerung von Handlungsdruck und Praxiszwängen erfordern. Und schon gar nicht dürfte die Perspektive der Nützlichkeit und Anwendbarkeit im Vordergrund stehen. Erziehungswissenschaftlich fundierte universitäre Lehrerbildung geht *nur in Distanz gegenüber und Abstinenz von Praxis*. Sie schließt die Ausbildung eines Habitus des praktischen Könnens aus.

Erziehungswissenschaft, Forschung und Professionalisierung

Bei der Aufgabe der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden durch die Unterstützung einer Habitusbildung der reflexiven Distanz und Kritik kommt Forschung eine wichtige Rolle zu. Dabei geht es nicht um eine hegemoniale Repräsentanz im Sinne eines Besserwissens (z. B. in der Idee der Evidenzbasierung), sondern um den inhärenten Vollzugsmodus von Forschen als Fragenstellen, Suchen und Entdecken und gerade auch als Kritik von Praxis. Neben der Auseinandersetzung mit einschlägigen Studien sollten hier die Beteiligung von Studierenden an Forschungsprozessen und die Implementierung der Forschungslogik im Studienverlauf im Vordergrund stehen. Dazu gehören auch kasuistische Lehrformate (vgl. Oevermann 2002; Helsper 2001). Zentral wäre aber, dass es keine abgekürzte oder aufbereitete Form der Auseinandersetzung mit Praxis ist, sondern im Modus eines echten Forschens eine von Handlungsdruck und von Praxiszwängen entlastete Form des Praxisbezuges. Dann kann ein relevanter Beitrag für eine professionalisierte berufliche Praxis geleistet werden. Die erziehungswissenschaftliche Disziplin müsste dazu jedoch den eigenen Stellenwert in der universitären Lehrerbildung für sich klären und sich – so

das Statement – von Illusionen der Praxisanleitung und der Befähigung für eine berufliche Praxis im Sinne eines beruflichen Könnens verabschieden.

Rolf-Torsten Kramer, Prof. Dr., ist Hochschullehrer für Schulpädagogik und Schulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Literatur

- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1, 3, S. 7-15.
- Helsper, Werner (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster, New York: Waxmann, S. 103-125.
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (2019): Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 73-100.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus professionalisierten Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-183.
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schwepe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-63.