

Reichenbach, Roland

Noch ein Sensorium für das Allgemeine in der Pädagogik?

Urteilsfähigkeit als Kennzeichen pädagogischer Professionalität

Beiträge zur Lehrerbildung 22 (2004) 3, S. 326-335



Quellenangabe/ Reference:

Reichenbach, Roland: Noch ein Sensorium für das Allgemeine in der Pädagogik? Urteilsfähigkeit als Kennzeichen pädagogischer Professionalität - In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 22 (2004) 3, S. 326-335 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135533 - DOI: 10.25656/01:13553

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-135533>

<https://doi.org/10.25656/01:13553>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Noch ein Sensorium für das Allgemeine in der Pädagogik? Urteilsfähigkeit als Kennzeichen pädagogischer Professionalität

Roland Reichenbach

Die These, die der Beitrag zu erläutern trachtet, besagt, wie im Untertitel angedeutet, dass die Professionalität des Lehrberufs weniger an den konkreten und beobachtbaren Kompetenzen abgelesen werden kann, als daran, was die pädagogische Urteilskraft betrifft, d.h. die Befähigung der Lehrperson, die Berechtigung der Gründe für eigenes Tun und Lassen kritisch zu prüfen. Wenn überhaupt, dann kann nicht die Praxis selbst, sondern vor allem die Deutung der Praxis professionell sein. Diese Deutungspraxis hat zwar meist eine Form von Verfügungswissen zum Inhalt, bleibt aber – als Praxis des Wertens und Erwägens – selber an den Erwerb von Orientierungswissen und Reflexionswissen gebunden, beides Wissenstypen, ohne welche weder Professionalität noch pädagogische Identität auf sinnvolle Weise hergestellt, aufrechterhalten und transformiert werden können. Gleichzeitig handelt es sich dabei um fragile Wissenstypen, die es im allgemeinen Ruf nach Praxisbezug momentan schwer haben, innerhalb der Lehrerbildung überhaupt noch wahrgenommen oder gar ernst genommen zu werden.

1. Routine und Profession

Nach einem Bonmot benötigen Vögel zum Fliegen bekanntlich keine ornithologischen Kenntnisse. Vögel sind auch nicht zum Fliegen *berufen*, sie sind keine *Experten* des Fliegens und schon gar keine *professionellen* Flieger, sondern sie sind einfach begnadete Flieger, teilweise spezialisiert auf Fähigkeiten wie das Sturzfliegen, das Dauersegeln, das Überqueren riesiger Gewässer oder etwa das Verschlingen der Beute im Flug (um hier nur auf einige "Schlüsselkompetenzen" von Vögeln zu verweisen). Da jetzt der vielleicht erwartete Analogieschluss zum Lehrberuf zunächst noch unterlassen werden soll, sei ganz allgemein vermerkt, dass es in fast allen Lebensbereichen *Tun ohne Verstehen* gibt, Exzellenz ohne Reflexion, Könnerschaft ohne oder mit nur sehr bescheidener sprachlicher Repräsentation¹. Auch scheint es in allen beruflichen Tätigkeiten eine Vielzahl von lernbaren Routinen zu geben, die ohne grosse Reflexionsanstrengung oder auch -notwendigkeit mehr oder weniger angemessen zum Ziel führen. Für die wenigen anerkannten Professionen scheint diese Diagnose ebenso zuzutreffen, kommt es doch auch in ihnen zu immer wiederkehrenden Anwendungen von Handlungs- und

¹ Man denke etwa an Interviews mit Sportlern (die ja oft noch ganz ausser Atem sind, so dass es ihnen schwer fällt, differenzierte Kommentare zum eigenen Tun abzugeben).

Ein Sensorium für das Allgemeine in der Pädagogik?

Denkroutinen (die dann vielleicht nichts anderes als eine höhere Form von Gedankenlosigkeit darstellen).

Was den Lehrberuf angeht, so kann erfreulicherweise immer wieder festgestellt werden, dass Schülerinnen und Schüler doch mitunter viel lernen, wiewohl sie zum Beispiel einer monotonen, wirren oder auch fehlenden Didaktik ausgesetzt sind. Dies hängt wohl auch damit zusammen, dass Menschen erstens eben doch mehr denken als man denkt, um es mit Helmuth Plessner zu formulieren, und zweitens damit, dass ein Grossteil des zu vermittelnden Wissens und der zu fördernden Fähigkeiten im Unterricht und in der Lehre überhaupt nicht so überkompliziert strukturiert ist (wie es manchmal den Anschein machen soll) und keineswegs eine bis in die letzten Details durchdachte und verästelte Methodik benötigt, um nicht nur irgendwie, sondern sogar auf die gewünschte Weise wirksam zu sein. Die grosse Kunst des *Sich-Durchwurstelns* – Lindblom sprach sogar von der "Science of Muddling Through" (1959) – trifft eben auch auf Gebiete und Problemlagen zu, die an sich durchaus besser strukturiert und kontrolliert werden könnten – etwa das grosse Feld des Lehrens und der ganze Bereich des Lernens, der im Unterschied zum Feld des Lehrens ja ein Universum darstellt.

Zwar werden also mitunter raffinierte pädagogisch-didaktische Konzepte vorgetragen, und manche Pädagogin und mancher Pädagoge mag auf den flotten Wellen diverser Diskursmoden herumreiten, die in regelmässigen Abständen über die Lehrerbildungsinstitutionen schwappen und Sinnvertiefungen versprechen oder Innovationsnotwendigkeiten beschwören. Doch von alledem unberührt bleiben in Bezug auf den Beitrag, den Lehrpersonen tatsächlich für den Schulerfolg bzw. die Schulleistung ihrer Schülerinnen und Schüler leisten können, empirisch zwei (nur scheinbare) "Binsenwahrheiten": nämlich dass schulischer Erfolg eine Funktion (auch) zweier Sorten von Autorität im Klassenraum darstellt, *Sachautorität* und *Führungsautorität* der Lehrperson (Helmke, 2003, S. 78–84; Helmke & Jäger, 2002)².

Die einschlägigen Diskussionen zu den notwendigen Kompetenzen von Lehrpersonen erscheinen hingegen mitunter so abwegig, theorie-manieristisch und von Konzepten der '*educational correctness*' geprägt – sich im Selbstverständnis freilich auf die so genannte "Praxis" beziehend –, dass man sich schämen muss, an solch simple Wahrheiten des Lehrberufs zu erinnern. Zu diesen Wahrheiten gehört auch die Einsicht, dass die Lehrprofession – wie alle Professionen – immer nur unter der *Unsicherheit des Erfolgs* tätig sein kann.

Das Wissen und Können von Professionellen bezieht sich nach Luhmann nebst der Kenntnis von Prinzipien und Regeln vor allem auf das Verfügen über "eine ausreichend grosse Zahl komplexer Routinen, die in unklar definierten Situationen eingesetzt werden können – teils zur besseren Definition der Situation, teils zum Herausgreifen be-

² Dieses sind freilich nicht die Prädiktoren für Schulleistung überhaupt, aber wohl die zentralen Faktoren, die in der Macht der einzelnen Lehrperson – jedenfalls bis zu einem gewissen Grad – stehen können.

handelbarer Aspekte" (2002, S. 149). Übernimmt man diese Bestimmung, so ist es die Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu fragen, (1) *welche* komplexen Routinen in der Lehrprofession typischerweise vorkommen bzw. bedeutsam sind, (2) *ob* dieselben überhaupt in der Ausbildung *gelernt* werden können und (3) wenn ja: wie? bzw. wenn dies nur teilweise der Fall zu sein scheint: *inwiefern?*

Allerdings wäre es einseitig, diese "Routinen" allein als konkret einsetzbare Verhaltensstrategien oder Handlungsschemata zu betrachten. Zu Recht redet Luhmann ja zunächst von Routinen, die der *besseren Definition der Situation* dienen können. Wer also meint, professionelle Routinen seien vor allem als *beobachtbares Tun* zu begreifen, täuscht sich vor diesem Hintergrund gewaltig; es sind vielmehr die *Gründe für das Tun* und noch mehr die *argumentativen Grundlagen für die Berechtigung der Gründe für das Tun*, die – wenn überhaupt – Professionalität ausmachen können. Diese Gründe bleiben den Klienten der Profession typischerweise ganz oder teilweise verwehrt. "Kein Arzt will seinen Patienten zum Mediziner machen, kein Jurist seinen Klienten zum Juristen machen, auch wenn im Beratungsprozess eine begrenzte Belehrung eine Rolle spielen mag", so Luhmann (a.a.O., S. 151). Die Lehrperson sei nur insofern professionell, als sie "ein Wissen und Können benutzt, dass sie nicht lehren, nicht übertragen will" (ebd.). Daraus ergibt sich die Konsequenz, dass sich die professionelle Komponente in den höheren Schulen und vor allem an den Universitäten "auf ein in der Praxis angeeignetes Geschick" reduziere, kurz: in "der Schul- und Hochschulhierarchie nimmt daher die professionelle Komponente von unten nach oben ab" (ebd.).

Dieser auf den ersten Blick erstaunliche oder gar verwirrende Gedanke führt m.E. zu ein paar sympathischen Konsequenzen und ist darüber hinaus kompatibel mit zentralen Unterstellungen einer pädagogischen Ethik. Zwei Aspekte seien herausgegriffen bzw. nochmals betont:

1. Die professionelle Komponente ist unter den Lehrberufen vor allem auf Stufe des Kindergartens und der Grundschule relevant, während ihre Bedeutung auf Ebene der höheren Bildung und vor allem der Universität begrenzt ist. Dies macht durchaus Sinn in Bezug auf die Asymmetrie und Rollenkomplementarität zwischen Lehrenden und Lernenden, welche im Bereich um die Einschulung eine ganz andere Qualität aufweist und von anderen ethischen Haltungen geformt werden muss als auf anderen Schulstufen. So können die Kindergartenkinder und kleinen Schulkinder etwa ihre Rechte und Bedürfnisse als Lernende und zu Erziehende und künftig Erwachsene nicht autonom artikulieren und auch nicht angemessen reflektieren³.
2. Höhere Lehrerbildungsanstalten bilden danach zwar (professionelle) Pädagoginnen und Pädagogen aus (bzw. sollten dies tun), deren Haltung⁴, insbesondere was die

³ Dass Kinder, kleine Schülerinnen und Schüler manchmal so betrachtet werden, als seien sie selbst die fähigsten Evaluatoren ihres Tuns und Lernens und als wüssten sie selber am besten, was für sie gut ist und in Zukunft bedeutsam sein wird, gehört zur romantischen Seite pädagogischer Ideologie.

⁴ "Haltung" – ein Begriff, den man vorzugsweise gegen jenen der "Kompetenz" abgrenzen sollte. Haltung ist keine Kompetenz, sondern eine jeweils zu erbringende Leistung.

Ein Sensorium für das Allgemeine in der Pädagogik?

Eingangsstufen betrifft, (zumindest nach dieser Definition) von grösster Bedeutung ist, selber sind sie aber ironischerweise unter diesem Blickwinkel eher nicht als professionell zu bezeichnen.

Nun ist anzunehmen, dass der ironische Zug der Luhmannschen Bestimmung und das angedeutete Paradox von vielen in der Lehrerbildung tätigen Personen kaum akzeptiert werden kann: Zu viel Zeit und Energie ist gerade im Rahmen der Tertialisierung der Lehrerinnenbildung in die "Professionalisierung" derselben investiert worden. Und dass Gymnasiallehrerinnen und -lehrer etwa "weniger professionell" als Kindergärtnerinnen sein sollen ... da hört der Spass natürlich auf!

Es scheint auch ganz offensichtlich zu sein, dass mit den berechtigten Professionalisierungsbemühungen innerhalb der Transformationen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz und anderswo eher die operationalisierbaren "Kompetenzen" als *beobachtbares Tun* gefördert werden bzw. als zentraler Fokus der Ausbildung überhaupt thematisiert werden sollen, während die Ausbildung der *Gründe für das Tun* und noch mehr die *Entwicklung der (argumentativ-reflexiven) Grundlagen zur Beurteilung der Berechtigung der Gründe für das Tun* unter dem gängigen Verständnis von "Praxisbezug", welches als "Oberflächenrealismus" bezeichnet werden kann, zu kurz kommen muss.

Doch Praxis lernt man immer nur in der Praxis. Dass aber der so genannte, viel beschworene und im Grunde schon lange heilig gesprochene "Praxisbezug" in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein prinzipiell "unstillbares Verlangen" darstellt, einen "Erlösungsmythos", und daher auch – anders wäre ersteres ja gar nicht erklärbar – mitunter eine "Leerformel", wurde auch schon dargestellt (vgl. Hedtke, 2000). Das Bedürfnis nach *Praxisbezug* gibt es wahrscheinlich seit es überhaupt institutionalisierte Ausbildung gibt. Hedtke scheint einen zentralen Punkt getroffen zu haben mit seiner Behauptung, wonach im Lehrerbildungsdiskurs heute eine Theorie-Praxis-Vorstellung dominiere, für welche die *Praxis der Zweck der Theorie* sei (ebd., S. 4). Lehrerbildung dient hier allein der Praxistauglichkeit, sie soll – als Ausbildung – *Praxiserfahrung*, *Praxisrelevanz* bieten, wobei sie mit diesen edlen Imperativen mit grosser Wahrscheinlichkeit auf *instrumentelles Handeln* (also auf Technik – Technologiedefizit hin oder her...) verkürzt wird und *andere Praxisbezüge*, nämlich theoretisch-epistemologische, pragmatisch-skeptische und reflexiv-diskursive in der Hintergrund treten.

2. Orientierungswissen und professionelle Identität

Dass die oben genannten Verkürzungen momentan *nicht* typisch seien, lässt sich meines Wissens kaum stichhaltig zeigen: Die Devaluation der allgemeinen Reflexion, insbesondere erkennbar an der Abwertung der Allgemeinen Pädagogik und der Allgemeinen Didaktik in der Lehrerbildung, ist ein zwar nicht hinreichendes, aber doch ein bedeutsa-

mes Indiz für diese Diagnose. Wenn wir diese Diagnose in Bezug auf das *professionelle Wissen* zu differenzieren versuchen, welches in der Lehrerbildung gelehrt und gelernt werden soll und muss (oder müsste), so lässt sich mit einigem Grund behaupten, dass zeitgenössisch ein starker, ja einseitiger Fokus auf so genanntes *Verfügungswissen*⁵ zu verzeichnen ist. Dagegen sind *Reflexionswissen* und vor allem *Orientierungswissen* weit in den Hintergrund getreten, just jene Wissenstypen also, die etwas mit der Befähigung zur Beurteilung von Berechtigungsgründen des Tuns zu tun haben. Dennoch sind sich wohl die meisten Betrachter einig, dass im Hinblick auf Professionalität alles darauf ankommt, die *Verbundenheit* von jeweiligem *Sachwissen*, technisch-methodischem *Verfügungswissen* und ethisch-kulturellem *Orientierungswissen* zu erkennen und zu berücksichtigen. Orientierungswissen ist unabdingbar zur Herstellung von *Sinn* des professionellen Tuns und der *Identität* der professionellen Person.

Für menschliches Handeln generell und für professionelles Handeln im Besonderen ist konstitutiv, dass dasselbe nur vor einem Wert-Horizont realisiert wird, welcher durch starke qualitative Unterscheidungen geprägt ist (Taylor, 1996). Das Wort "Orientierung" ist eine Raummetapher, die für den moralisch-ethischen "Raum" verwendet wird, in welchem das Konzept der Identität (auch der professionellen Identität) überhaupt erst Sinn machen kann (daher die Frage: "Wo stehe ich?"). Als handelnde Personen können wir uns in räumlicher Hinsicht auf zwei verschiedene Weisen orientieren bzw. auch auf zwei Arten *orientierungslos* sein. "Zum einen kann es sein, dass mir die Lage der Umgebung völlig unbekannt ist. In diesem Fall weiss ich nicht, welche wichtigen Örtlichkeiten diese Umgebung bilden und in welchem Verhältnis sie zueinander liegen" (Taylor, a.a.O., S. 84). In einem solchen Fall ist uns mit einer *Landkarte* geholfen. Ausser – und das ist die zweite Form von Orientierungslosigkeit – "wenn ich nicht weiss, welches mein Ort auf dieser Karte ist" (ebd.). Dann weiss ich zwar, in welchem Verhältnis bestimmte Örtlichkeiten zueinander stehen, aber das hilft mir nicht viel, weil ich nicht weiss, in welchem Verhältnis ich zu diesen stehe. Man braucht, um sich orientieren zu können, also nicht nur eine Karte, sondern muss auch wissen, wo man sich darauf etwa befindet.

Im Unterschied zur räumlichen Orientierung ist die Frage, wo wir uns im Raum der Werte und Wertungen befinden, *nicht neutral*. Wir können uns ihr gegenüber nicht gleichgültig verhalten in dem Sinne, dass wir jede Antwort, sofern sie uns nur "zu einer wirksamen Orientierung verhilft, als befriedigend gelten lassen, egal, in welcher Entfernung vom Guten sie uns platziert" (ebd.). Vielmehr ist das, was wir wollen, eine Nähe zu dem, was wir als gut, richtig und wichtig empfinden. Insofern wir qualitative Unterscheidungen treffen, heisst dies, dass es für uns von Bedeutung ist, welchen

⁵ Mit Verfügungswissen sei in Anlehnung an Mittelstrass sozusagen klassisches Anwendungswissen gemeint, beispielsweise die zahlreichen *Kompetenzen* der Praxisgestaltung, welche für pädagogische Berufe als zur Profession gehörend erachtet werden (vgl. z.B. Bauer, 1997) oder teilweise die so genannten *Standards*, die mittlerweile in schon sehr unterschiedlicher Vielzahl vorgetragen worden sind (vgl. z.B. Oser & Oelkers, 2001; Terhart, 2002).

Standort wir im Verhältnis zu unseren Unterscheidungen einnehmen. Da wir ausserstande sind, als Selbst ohne Orientierung an für uns ausschlaggebenden Dingen tätig zu sein, sind wir auch ausserstande, "uns nicht mehr um unseren Aufenthaltsort in diesem Raum zu kümmern" (ebd.)⁶.

Zur Ausbildung professioneller Identität von Lehrpersonen gehört also – um diese Metapher zu konkretisieren – die Entwicklung der Fähigkeit des "Kartenlesens", d.h. die Ausbildung eines Sensoriums für die Wertgebundenheit *unterschiedlicher Konzepte von Erziehung, Bildung und Unterricht* und für die unterschiedlichen Vokabularien, mit welchen dieselben erörtert und problematisiert werden können. Allerdings stehe ich sicher nicht allein mit der Erfahrung, dass Pädagogen und Pädagoginnen heute zwar vieles kennen, aber in Bezug auf die "*einheimischen Begriffe*" (Herbart) der Disziplin, in deren Zentrum insbesondere "Bildung" und "Erziehung" stehen, eigenartig sprachlos erscheinen.

Damit keine Missverständnisse aufkommen: Hier soll nicht die Meinung vertreten werden, dass die professionelle Qualität von Lehrpersonen ohne historische und/oder systematische Kenntnisse der Begriffe Erziehung, Lernen, Bildung und Entwicklung einen für konkrete Praxis schwer wiegenden Mangel erleiden würde oder dass hier ein Mangel an Reflexivität überhaupt konstatiert werden müsste. Das eigene Tun kann auch aus einer anderen Rationalität als einer genuin pädagogischen beurteilt werden, und meist ist sogar nicht klar, was "genuin" pädagogisch genau heissen soll – diese Unspezifität ist ja typisch für Professionen – im Unterschied etwa zur Situation "blossen" Expertentums, um hier an eine Unterscheidung von Oevermann (1978) zu erinnern. Gemeint ist vielmehr: Viele der pädagogisch Tätigen verfügen heutzutage offensichtlich über *keine pädagogische* Identität – sicher: eine Behauptung, über die man streiten muss –, sie repräsentieren ihr Tun nicht in pädagogischen Vokabularien und haben zur *Frage nach dem Proprium des Pädagogischen* nicht im Geringsten mehr zu sagen als jeder durchschnittliche Vater und jede durchschnittliche Mutter, die wenigstens eines wissen: dass ihre "Pädagogik" alles sein mag, aber sicher nicht "professionell" ist. Mit noch anderen Worten: Man würde vermuten wollen, dass professionelle Pädagogen etwas von *pädagogischen* Theorien verstehen, und dass sie etwas davon verstehen, welchen Stellenwert dieselben für die Beurteilung des eigenen Tuns haben können und wo ihre Grenzen sind. Diese "Theorien" – gemeint sind auch pädagogische Begriffe, Perspektiven und Deutungsmuster – können im Unterschied zu praktisch allem, was in einem konkretistischen Sinne für Praxis bedeutsam ist, in der *Ausbildung* zur Lehrperson gelernt werden. Die Bedeutung dieser Sprach- und Deutungsfähigkeit, also die intime Kenntnis allgemeiner pädagogischer und didaktischer Theorien und Konzepte liegt nicht primär darin, dass sie *Handeln* ermöglichen, sondern dass sie *Orientierung*

⁶ Dieses Sich-Kümmern ist kultur- und zeitspezifisch geprägt. Während sich moderne Menschen heute wohl eher fragen, ob ihr Leben "lebenswert", "gehaltvoll", "sinnvoll" oder vielmehr "sinnlos", "banal" und "leer" sei, ging es älteren Sehnsüchten beispielsweise um die "Unsterblichkeit der Seele" (Taylor, 1996, S. 86 f.).

und eine *Sprache* zur Beschreibung von *Orientierungsprozessen* ermöglichen. Insofern sind sie *natürlich* praxisrelevant und würden es selbst dann noch bleiben, wenn sich die Lehrerbildung vom Restbestand an Reflexionswissen und Orientierungswissen, welches sie noch tradiert, ganz entledigte. "Sich orientieren" heisst, aus dem gewohnten Tun zurücktreten und Abstand gewinnen, sich befreien von unüberprüft übernommenen oder lange nicht mehr geprüften Vorstellungen. Sich orientieren heisst, das Feld der Alternativen öffnen, neu entscheiden und genau deshalb Verantwortung übernehmen; nur dadurch erheben sich Erziehung und Unterricht über handwerklich-technisches Tun (vgl. Bollnow, 1988). Doch dies erfordert eine Sprache, welche gerade *nicht* dem konkreten Verhalten in Schule und Unterricht abgelesen werden kann.

3. Professionalität und der Zweifel an der Güte der Gründe des eigenen Tuns

Da pädagogisches Handeln eine Form des sozialen Handelns darstellt, also ein Handeln, das sich am Handeln anderer orientiert, kann es weniger "richtiges" pädagogisches Handeln geben als vielmehr nur "angemessenes", wie Giesecke meines Erachtens zu Recht formulierte (1995, S. 45). Zu jeder Profession gehört das Ermessen und Erwägen des Angemessenen; dieses lehrt nicht die Praxis des Tuns, sondern die Praxis des Sich-Orientierens, des Nachdenkens, aber auch des Ratholens und der Beratung. Zu dieser Ermessenspraxis kommt hinzu, dass pädagogisches Handeln den Menschen und Situationen immer nur *partikular* sehen sollte, da "kein Mensch (...) nur ein lernendes Wesen, keine Situation eine nur pädagogische" ist (ebd.). Daraus folgt u.a., dass man die pädagogische Dimension nur verstehen kann, wenn man ihre Grenzen kennt – deshalb erscheint nichts anmassender und unprofessioneller als der Versuch, den "ganzen Menschen" zu treffen bzw. betroffen zu machen, die Idee, ihn in seiner Ganzheit verstehen oder verändern zu wollen. Professionalität heisst vor allem dies: die Grenzen eigener Wirksamkeit kennen bzw. erkennen wollen. Schon deshalb ist sie mit der sokratischen Skepsis verwandt und mit der Kunst, sich selbst des eigenen Nichtwissens zu überführen. Dass es neben dieser Kunst auch eine Hinwendung zum Handeln als dem richtigen bzw. angemessenen Tun geben muss, versteht sich von selbst. Dies ändert nichts daran, dass gesteigerte Einsichten in ein Praxisfeld auch gesteigertes Misstrauen implizieren; die Angehörigen einer Profession wissen um die fehlende Festigkeit der Grundlagen, auf welchen Entscheidungen oft gefällt werden müssen. Schon allein deshalb können sie – als Pädagoginnen und Pädagogen – der verbreiteten allgemeinen pädagogisch-moralischen "Aktivitis" nicht verfallen; Aktivismus und Professionalität, insbesondere aber Professionsmoral, vertragen sich schlechter, als man vielleicht vermutet.

Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen, heisst ja auch, die negativen Folgen, die Konsequenzen des professionellen Scheiterns zu tragen. Luhmann, der im posthum erschienenen und schon erwähnten "*Das Erziehungssystem der Gesellschaft*" (2002) die Professionalität des Lehrberufs insbesondere für höhere Ausbildungsan-

stalten wie oben gezeigt aus professionstheoretischen Gründen skeptisch betrachtet, schrieb: "Und trotzdem bleibt ein Merkmal von Professionalität für den gesamten Lehrberuf erhalten, nämlich die Gelassenheit, mit der der Lehrer Erfolge und Misserfolge erträgt. Der Lehrer braucht nicht nur Mut, sondern auch Gleichmut – und für beides kollegiales Verständnis. Jean Paul meinte in seiner Rede zum Antritt eines Lehramtes sogar, dass Erziehung überhaupt keine Folgen habe. Aber man braucht nicht so weit zu gehen, denn die Kategorie der Kausalität ist elastisch genug, um Enttäuschungen aufzufangen und abzuleiten. Wenn der Lehrer sich Mühe gegeben und kompetent gehandelt hat, braucht er Misserfolge nicht sich selbst zuzurechnen – so wie ja auch einige Patienten sterben, einige Klienten ihre Prozesse verlieren und Therapie nicht immer anschlägt. Hier hilft die kognitive Elastizität des Kausalschemas, das es erlaubt, Erfolge sich selbst und Misserfolge den Eigenarten des Schülers zuzurechnen" (S. 152).

In Pädagogenohren, zwischen denen die Moral als sichere Sache feststeht, klingen solche Aussagen vermutlich zynisch. Eher verständnisvoll spricht Luhmann aber davon, dass der "*praxisnotwendige Mangel an Aufrichtigkeit und Spontaneität*" und eine "entsprechende Glätte der Kommunikation" zu jenen Elementen der Profession gehören, "die zu lernen dem Einzelnen nicht immer leicht fallen" mögen (S. 153; kursiv R.R.).

Wer Verantwortung übernimmt, weil er handelt – sei dies in der Profession oder nicht – ist auf eine Lebenswelt oder ein professionelles Milieu angewiesen, die ihm helfen, diese Last zu teilen. Sie wird geteilt durch den Schutzglauben an die *Unentscheidbarkeit* der Frage, ob nicht anderes Handeln besser gewesen wäre, geholfen hätte, das Leben gerettet hätte, dem Prozess zum Sieg verholfen hätte etc. In der professionellen Umgebung helfen die Peers einander, *rationale, theoretische* und *empirische* Gründe für die hier notwendige Indifferenz vorzubringen, nicht weil Gleichgültigkeit eine Tugend oder eine Seinsweise wäre, sondern weil die Verantwortlichen vor destruktiven Schuldselfstzuweisungen geschützt werden müssen.

In der Lehrerbildung kann zumindest angestrebt werden, das Denken so zu schulen, dass die pädagogischen Aufgaben und Anforderungen trotz anti-tragischer Motivation nicht allzu eindeutig gesehen werden, sondern aus unterschiedlichen Perspektiven, auch und gerade wenn diese Perspektiven kein Ganzes und sowieso keine Harmonie bilden. Diese unterschiedlichen Perspektiven oder Deutungsmuster werden getragen von Vokabularien, denen wiederum unterschiedliche Rationalitäten zugrunde liegen – etwa die ethische, die moralische, die ökonomische, die ästhetische etc. Zur *pädagogischen Bildung* gehört in diesem Sinne eine Sensibilität für die Sprachgebundenheit pädagogischer Konzepte und damit für ihre Sprachanfälligkeit. Zum einen geht es um die Entwicklung eines ganzen *Repertoires* an pädagogischen Vokabularien, darum, lieber vielfältiger als einfältig-eindeutiger Pädagoge zu sein. Zum anderen geht damit die Entwicklung eines Sensoriums für die Differenzen der pädagogischen und nicht-pädagogischen Sprachspiele einher, für ihre jeweiligen "blinden Flecken" und Fokussierungen, ihre strategischen Figur-Hintergrund-Manöver im politisch korrekten

und politisch inkorrekten Raum. Dies ist gleichbedeutend mit der Aussage, wonach pädagogische Bildung einerseits das Verständnis für die unterschiedlichen Moralen bezeichnet, die mit unterschiedlichem Wortgebrauch einhergehen, und andererseits die Entwicklung der Motivation zum "Kampf" um die angemessene Sprache zur Beschreibung des pädagogischen Verhältnisses und der jeweiligen Situation in pädagogischer Hinsicht (vgl. Reichenbach, 2004).

Im undifferenzierten Dauerruf nach mehr und noch mehr Praxisrelevanz können die Stimmen, die den *sprachlichen* Aspekt der pädagogischen Bildung in der Lehrerbildung betonen, kaum mehr gehört werden. Den Erwerb der zahlreichen Kompetenzen zur Praxistauglichkeit schon in der Ausbildung möglichst breit voranzutreiben, geht allzu leicht auf Kosten des Erwerbs der Fähigkeiten zur allgemeinen Reflexion des eigenen Tuns und der damit verbundenen mühsamen Aneignung von Orientierungswissen. Wer aber den Zweifel an der Güte der Gründe des eigenen Tuns mit Rekurs auf eben solches Wissen nicht mehr sprachlich, d.h. überhaupt begrifflich zu fassen fähig ist, kann die Grenzen seiner Profession gar nicht kennen, und deshalb sollte seine oder ihre berufliche Tätigkeit auch nicht "professionell" genannt werden.

Es ist auch die Vernachlässigung des scheinbar unnützen Wissens, welche die Lehrprofession als Profession zersetzt, und es ist auch der Konkretismus und der forcierte Bezug auf Verfügungswissen in der Lehrerbildung, welche diese Profession zu banalisieren drohen: Mag die Pädagogisierung oberflächlich in allen Lebensbereichen noch so voranschreiten, mit der Sprache des Allgemeinen verschwinden auch die Narrative pädagogischer Identität.

Literatur

- Bauer, K.-O.** (1997). *Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern*. Weinheim: Juventa.
- Bollnow, O. F.** (1988). Theorie und Praxis in der Erziehung. In O.F. Bollnow (Hrsg.), *Zwischen Philosophie und Pädagogik. Vorträge und Aufsätze* (S. 77–91). Aachen: Weitz Verlag.
- Giesecke, H.** (1995). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Hedtke, R.** (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. *Sowi-onlinejournal* (Veröffentlichungsdatum 18.7.2000: www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/hedtke.htm).
- Helmke, A.** (2003). *Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. & Jäger, R.S.** (Hrsg.). (2002). *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Lindblom, Ch. E.** (1959). The Science Muddling Through. *Public Administration Review*, 19, 79–99.
- Luhmann, N.** (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Herausgegeben von Dieter Lenzen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U.** (1978). *Probleme der Professionalisierung in der berufsmässigen Anwendung sozialwissenschaftlicher Kompetenz*. Manuskript. Universität Frankfurt.
- Oser, F. & Oelkers, J.** (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.

Ein Sensorium für das Allgemeine in der Pädagogik?

Reichenbach, R. (2004). "Aktiv, offen und ganzheitlich": Überredungsbegriffe – treue Partner des pädagogischen Besserwissens. Internetzeitschrift Parapluie: *Kulturen – Künste – Literaturen*, Nr. 19 (Juli 2004). <http://parapluie.de/archiv/worte/paedagogik/>

Taylor, Ch. (1996). *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original: "Sources of the self", 1989).

Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Universität Münster, Zentrale Koordination Lehrerbildung, ZKL, Nr. 24.

Autor

Reichenbach, Roland, Prof. Dr., Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Georgskommende 26, D-48143 Münster, reichenb@uni-muenster.de