

Hoffmann-Ocon, Andreas

Zum Auftrag der Allgemeinen Pädagogik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Beiträge zur Lehrerbildung 25 (2007) 3, S. 317-328



Quellenangabe/ Reference:

Hoffmann-Ocon, Andreas: Zum Auftrag der Allgemeinen Pädagogik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern - In: Beiträge zur Lehrerbildung 25 (2007) 3, S. 317-328 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136534 - DOI: 10.25656/01:13653

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-136534>

<https://doi.org/10.25656/01:13653>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zum Auftrag der Allgemeinen Pädagogik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Andreas Hoffmann-Ocon

Wenn in den neuen Curricula der Lehramtstudiengänge an Pädagogischen Hochschulen allgemeinpädagogische Inhalte verankert werden sollen, muss geklärt werden, welchen Zugewinn sie für den Aufbau von wissenschaftlichem und professionellem Wissen der Lehrerinnen und Lehrer bedeuten können. Die Zusammenführung einer historischen und systematischen Perspektive auf das Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik trägt dazu bei, den Auftrag der Allgemeinen Pädagogik zu konkretisieren. Eine Allgemeine Pädagogik, die sich auch als Reflexionshilfe für Lehrpersonen begreift und daher bereit und fähig ist, sich mit ihrer Theorieofferte in die wissenschaftliche Diskussion um die Komplexität und Widersprüchlichkeit des Unterrichtsalltags produktiv einzumischen, ermöglicht für Lehrpersonen die notwendige professionelle Distanz zum Praxisfeld Schule.

«Allgemeine Pädagogik» ist weithin die Sammelbezeichnung für thematisch und methodisch unbestimmtes pädagogisches Denken» (Heid, 1991, S. 683), lautet eine in der erziehungswissenschaftlichen Literatur mehrfach zitierte Formulierung von Helmut Heid (vgl. Vogel, 1998, S. 157; Rekus, 1999, S. 13). Folgte man diesem Zitat, dann wäre es besser, Lehramtsstudierende von der Beliebigkeit und dem Durcheinanderscheinbar disparater pädagogischer Aussagen fernzuhalten – soll es doch hier um die Bildung von Personen gehen, die eine bestimmte stufenspezifische Lehrprofession anstreben. In der systemtheoretisch orientierten Professionstheorie weiss man, dass die pädagogische und didaktische Komponente für angehende Lehrkräfte besonders wichtig ist, aber die Bedeutung der Pädagogik abnimmt, sobald je nach Schulstufe der Fachunterricht hinzutritt. Demnach muss man nicht notwendigerweise Pädagogik studiert haben, um in den oberen Klassen der höheren Schulen z. B. Mathematik zu unterrichten. Der Fachunterricht sei aus einer speziellen Perspektive nicht professionell, weil er eine Übertragung des Wissens auf den Klienten anstrebe, während für Professionen das Gegenteil zutrefte. Lehrpersonen der unteren Schulstufen arbeiten demzufolge deshalb professionell, da sie ein Wissen und Können benutzen, das sie nicht lehren, nicht übertragen wollen, so wie kein Arzt seine Patienten zu Medizinern machen möchte (vgl. Luhmann 2002, S. 151).¹ «Welchen Anteil kann die Allgemeine Pädagogik am Aufbau

¹ Dies führt in letzter Konsequenz zu der möglicherweise provokanten Auffassung, dass in der Schul- und Hochschulhierarchie die professionelle Komponente von unten nach oben abnimmt. In den Hochschulen reduziere sich daher die professionelle Komponente oftmals auf ein in der Praxis angeeignetes Geschick (vgl. Luhmann, 2002, S. 151).

von wissenschaftlichem und professionellem Wissen der Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlicher Schulstufen haben?»), soll meine übergeordnete und leitende Fragestellung lauten. Das eingangs genannte Zitat macht darauf aufmerksam, dass es zumindest einer fundierten Argumentation bedarf, um der Kritik der Beliebigkeit hinsichtlich der Allgemeinen Pädagogik zu begegnen. Eine wichtige Bezugsdisziplin für Lehrerinnen und Lehrer ist die Schulpädagogik. Daher ist es notwendig, zunächst zu klären, welches Verhältnis die Allgemeine Pädagogik zur Schulpädagogik hatte und heute hat. Diese Klärung soll Ausgangspunkt für eine Systematisierung des Auftrags der Allgemeinen Pädagogik in der Ausbildung von Lehrkräften sein. Ich werde zunächst in einem ersten Schritt zwei Merkpостen für die Formulierung eines Auftrags aus der historischen Perspektive entwickeln und den Stellenwert der Allgemeinen Pädagogik für die Schulpädagogik darstellen. Danach möchte ich in einem zweiten Schritt einen systematischen Blick auf das Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik werfen und einen weiteren Merkpостen herausstreichen. Abschliessend werde ich die übergeordnete Ausgangsfrage mit allen Merkpостen verknüpfen und diese entfalten, damit das Auftragspektrum der Allgemeinen Pädagogik, die aus meiner Sicht unentbehrlich für sich selbst ernst nehmende Lehramtsstudiengänge ist, deutlich wird.

1. Eine historische Perspektive: Der Stellenwert der Allgemeinen Pädagogik für Lehrpersonen

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik waren lange Zeit Geschwister, wenn nicht sogar siamesische Zwillinge. Im 19. Jahrhundert waren viele Beispiele in pädagogischen Entwürfen selbstverständlich auf schulpädagogische Probleme gerichtet (vgl. Apel & Grunder, 1995, S. 17; Helsper, 1998, S. 205; Rekus, 1999, S. 14). Die Allgemeine Pädagogik konnte sich lange Zeit ihres Selbstverständnisses relativ sicher sein, die Königs- und Leitdisziplin der unterschiedlichen pädagogischen Teildisziplinen zu sein. Als Leitdisziplin handelte es sich um eine normative Pädagogik. In einem oftmals historisch verkürzten Sinne sollte die Allgemeine Pädagogik ein abstraktes Erziehungsziel vorgeben, und die Schulpädagogik sollte als eine Art technische Hilfswissenschaft den allgemeinpädagogisch formulierten Auftrag umsetzen (vgl. Lenzen, 1998, S. 43). In einem komplexeren Sinne der Allgemeinen Pädagogik als Leitdisziplin kam und kommt dieser Richtung die Aufgabe zu, den Gedankengang theoretisch zu fundieren, dass sich der heranwachsende Mensch in erster Linie selbst bildet und nicht das Objekt linearer Lehr-Lernprozesse ist (vgl. Benner & Brüggem, 2004, S. 195 ff.).

Eine selbstbewusst agierende Schulpädagogik, die sich von der Allgemeinen Pädagogik ablöste, konnte sich mit einer untergeordneten Rolle – zu Recht, wie ich finde – nicht abfinden. Bereits in der Mitte des 19. Jahrhunderts begann sich vor allem im Elementarschulbereich ein schulpädagogisches Denken zu etablieren, das die Differenz des Berufs des Lehrers von dem des Geistlichen, von dem des Gelehrten, aber auch von der Gestalt des Dorfschulmeisters wahrnahm (vgl. Tenorth, 2003, S. 102). Heinz-Elmar

Tenorth weist in einer Rekonstruktion des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und Lehrerberuf nach, dass sich in historischen Bibliotheken für Schullehrer z. B. kaum Bestände von Kant und Schleiermacher finden lassen, sondern vielmehr u.a. Pestalozzi und Diesterweg nachgefragt wurden. Philosophisch gehaltene Texte in Reinkultur, die sich auf die Frage konzentrierten: «Was ist Pädagogik?», erlangten weniger Bedeutung als Schriften, die die Fragestellung «Wie ist Erziehung möglich?» behandelten. Diese Problemstellung griff und greift auch allgemeinpädagogische Aspekte auf, allerdings mit einer technologischen Orientierung und unmittelbaren Anschlussfähigkeit an schulische Situationen (vgl. Tenorth, 2003, S. 103). Wissensformen, in denen didaktische und methodische Elemente enthalten waren, hatten Hochkonjunktur und wurden betitelt mit Begriffen wie Lehrkunst, Lehrweisheit, Schulkunde (vgl. Tenorth, 2003, S. 104). Diese hier angedeutete zentrale Frage nach einem pädagogischen Wissen, das allgemein und nützlich zugleich ist, entsprang also dem Bedürfnis eines sich etablierenden Berufsstandes des Elementarschullehrers im 19. Jahrhundert und führt uns direkt zu der auch in der Allgemeinen Pädagogik geführten Debatte unterschiedlicher Wissensformen.

In der aktuellen Diskussion wird hinsichtlich der Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik unterschieden zwischen Alltags-, Professions- und wissenschaftlichem Wissen, jeder Wissensform ein eigener Wert beigemessen und eine Synthetisierung des bereits arbeitsteilig produzierten Wissens angestrebt (vgl. Drewek, 2002, S. 62 ff.). Die Wissensbasis von Lehrpersonen stellt ein Amalgam unterschiedlicher Wissensformen dar. Dabei scheint das Professionswissen für Lehrpersonen im Vergleich zum professionellen Wissensbestand anderer akademischer Berufe, wie etwa Jurist oder Arzt, weniger gesichert, da unter Nichtpädagogen mancherorts die Auffassung vorzufinden ist, dass die Pädagogik eine Wissenschaftsdisziplin sei, von der man annehmen dürfe, sie allein mit dem gesunden Menschenverstand betreiben zu können (vgl. Reusser & Messner, 2002). Demgegenüber hebt Luhmann in seinem letzten und posthum erschienenen Werk zum Erziehungssystem der Gesellschaft den Lehrberuf in den Stand der Vollprofessionen – gleichberechtigt neben denen des Arztes und Juristen. Sicherlich nicht völlig frei von Ironie bemerkt er, dass ein Merkmal von Professionalität die Gelassenheit sei, mit der Lehrpersonen Erfolge und Misserfolge ertragen. Lehrer bräuchten nicht nur Mut, sondern auch Gleichmut – und für beides kollegiales Verständnis. Wäre dieses Professionalitätsmerkmal als gesicherter Wissensbestand unter Lehrpersonen verbreitet, unterschieden sie sich nicht mehr von anderen Professionen. Habe sich die Lehrkraft im Unterricht Mühe gegeben und kompetent gehandelt, bräuchte sie sich nicht Misserfolge selbst zuzurechnen – ganz so, wie auch in anderen Vollprofessionen trotz eines richtigen Therapievorschlages Patienten stürben und einige Klienten Prozesse verlören. Professionell in diesem Zusammenhang sei, Erfolge sich selbst und Misserfolge den Eigenarten des Schülers zuzurechnen (vgl. Luhmann, 2002, S. 152).

An dieser Stelle möchte ich einen ersten Merkposten für eine spätere Formulierung des Auftrags der Allgemeinen Pädagogik in der Ausbildung von Lehrkräften verankern:

Angesichts der Tatsache, dass Themen der Allgemeinen Pädagogik nicht den primären Lesestoff von Lehrerinnen und Lehrern darstellten, dass also zugespitzt heute die Allgemeine Pädagogik nicht mehr die Wissensformen repräsentiert, die vom Lehrberuf primär nachgefragt werden, muss die Allgemeine Pädagogik sich neu justieren können. Ein Teil des Auftrags sollte lauten, Lehramtsstudierende an die allgemeinpädagogischen und schulrelevanten Fragen *Wie ist Erziehung möglich?* und *Ist eine Technologie der Erziehung in schulischen Kontexten vorstellbar?* heranzuführen.

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis in die 1960er-Jahre die dominierende Strömung darstellte, versuchte das wissenschaftliche Reflexionswissen und das sich in der Praxis bewährende Professionswissen wieder zusammenzuführen. Erich Weniger, ein Nestor der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und u. a. Leiter der Pädagogischen Hochschule und später Lehrstuhlnachfolger von Herman Nohl an der Georg-August-Universität in Göttingen, hielt es zu Beginn der 1950er-Jahre für nicht weiter begründbar, dass Lehramtsstudierende sich im Rahmen der Allgemeinen Pädagogik mit dem Ideengut eines grossen Erziehers oder einer pädagogischen Strömung der abendländischen Geschichte eingehend beschäftigen sollten (vgl. Weniger, 1952, S. 470).

Die geisteswissenschaftlichen Pädagogen sahen in der Allgemeinen Pädagogik und der Schulpädagogik keine Gegensätze, ähnlich wie die Pädagogen zu Beginn des 19. Jahrhunderts es taten. Dass Erziehung keine berechenbare Technik, sondern eine schöpferische Kunst darstellen konnte, wurde nun stark thematisiert. Einige Elemente des schulpädagogischen professionsorientierten Wissens wurden zurückgeholt in den Bereich der allgemeinpädagogischen Reflexion. Was fehlte, war die empirische Absicherung der geisteswissenschaftlich gewonnenen pädagogischen Ansätze (vgl. Hoffmann-Ocon, 2005). Dabei ist der Vorschlag von Erich Weniger für einen Studienplan symptomatisch. Im Zentrum sollte ausschliesslich das Ideengut eines pädagogischen Klassikers bzw. eine Ideengeschichte der Erziehung stehen. Aus heutiger Sicht ist gerade die Verknüpfung von Ideengeschichte mit der Realgeschichte bzw. Sozialgeschichte der Erziehung notwendig (vgl. Oelkers, 2001). Diesbezüglich wäre es für Lehramtsstudierende ein Zugewinn, durch Seminararbeit historische und aktuelle Versuche kennen zu lernen, wie pädagogische Ideen in die Schulpraxis erfolgreich umgesetzt wurden bzw. manchmal auch scheiterten.

Als zweiten Merkposten für die Formulierung des Auftrags der Allgemeinen Pädagogik halte ich fest, dass aus der Perspektive der Ausbildung von Lehrkräften die geisteswissenschaftlich orientierten allgemeinpädagogischen Überlegungen noch Defizite aufweisen. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik verstand sich als eine Kulturreflexion und interessierte sich weniger für die Analyse von Lehr-Lernsituationen in Institutionen. Mein Vorschlag lautet: Die Allgemeine Pädagogik sollte – ganz im Sinne eines historischen Nachholbedarfs – ihre Aufmerksamkeit auch auf die realen und sozialen Bedingungsbeziehungen von Erziehung in schulischen Kontexten richten und nicht

nur auf ideelle Begründungszusammenhänge am Beispiel einer dyadischen Erzieher-Zöglingsbeziehung.

Im Gefolge der Pluralisierung der Pädagogik ab den 1960er- und 1970er-Jahren durch die Entwicklung von vielen Strömungen, wie etwa verschiedenen empirischen Richtungen, kritisch-emanzipatorischen und systemtheoretischen Fassungen, werden die Einheitsvorstellungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogen mit Skepsis betrachtet. Die Allgemeine Pädagogik löste sich seit der Expansion des Faches immer weiter ab von der Lehrerbildung (vgl. Vogel, 1998, S. 161). In der Schweiz wurden u.a. durch die breite Aufnahme von Hans Aeblis didaktischen Überlegungen auf psychologischer Grundlage die pädagogischen Inhalte in der Lehrerbildung teilweise durch psychologische ersetzt (vgl. Criblez, 2002, S. 308 f.). Hatte die geisteswissenschaftliche Pädagogik noch das Reflexionsmonopol für das Verständnis der Erziehungswirklichkeit angemeldet, ist inzwischen ein Zustand erreicht, der die Psychologie nicht als Partnerin, sondern als Konkurrentin der Pädagogik erscheinen lässt. Die Befunde psychologischer Praxis werden m.E. in der Unterrichtspraxis angewandt, ohne dass eine Konsultation der Pädagogik als notwendig betrachtet würde (vgl. Herzog, 2005, S. 207 f.). Anhand einer allgemeinpädagogischen Reflexion, die sich des Verhältnisses von Disziplinen und Subdisziplinen annimmt, welche Erziehung zum Forschungsgegenstand haben, könnte hervorgehoben werden, dass die Pädagogische Psychologie ihre Hauptadressaten nicht in den Vertretern der Erziehungswissenschaft findet. Dadurch, dass die Pädagogische Psychologie sich oftmals mit einem eher technologischen Verständnis direkt an Handelnde in der pädagogischen Praxis wendet, liegt ihr das Pädagogische nicht in reflektierter Form, sondern eher intuitiv vor (vgl. Herzog, 2005, S. 215). Anders verhält es sich, wenn im Zuge einer Professionalisierung des Lehrerhandelns die für das Unterrichten nützliche Psychologie nicht mit der Pädagogischen Psychologie verwechselt wird, sondern wenn von einer «Psychologie für Lehrpersonen» die Rede ist (vgl. Ruthemann, 2002). Mittels allgemeinpädagogischen Wissens sollten Studierende angeregt werden, näher an das Erziehungsphänomen heranzukommen, indem sie den pädagogischen und psychologischen Halbkreis zu einem Ganzen «zusammendenken».

2. Eine systematische Perspektive auf das Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik

Ich habe bereits in der Einleitung einen Verweis auf das spezifische Wissen der Lehrerinnen und Lehrer und den Umgang damit im Vergleich zum Ärzteberuf vorgenommen. Mit Blick auf den Zusammenhang von Allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik möchte ich diesen Vergleich noch einmal aufgreifen und mit der zentralen Frage «Wie ist Erziehung möglich?» bzw. «Ist eine Technologie der Pädagogik vorstellbar?» verbinden.

Für eine systematischere Betrachtung des Verhältnisses von Allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik eignet sich der Vergleich des Verhältnisses zwischen einem Arzt mit Spezialisierung in Allgemeinmedizin und einem Facharzt einer anderen Disziplin, im Folgenden «Allgemeinmediziner» und «Facharzt» genannt (vgl. Rekus, 1999). Beide haben es mit einem unteilbaren Sinnzentrum zu tun, das ihre Praxis anleitet, nämlich der gemeinsamen Vorstellung von der Gesundheit. Diagnostiziert der Allgemeinmediziner bei einem Patienten ein spezielles Leiden, das von einem Facharzt noch exakter analysiert und therapiert werden kann, wird er ihn an einen Facharzt überweisen. Stellt sich beim Spezialisten heraus, dass das Leiden eine allgemeine Ursache hat, wie z. B. eine starke Erkältung, wird der Patient gegebenenfalls wieder an den Allgemeinmediziner zurückgewiesen. Diese gegenseitige Ergänzung unterschiedlicher Perspektiven funktioniert, weil keiner für sich eine exklusive Zuständigkeit beanspruchen kann, sind ja beide dem Sinn (auch im systemtheoretischen Sinne als Einheit einer Differenz) der Gesundheit verpflichtet. Der Allgemeinmediziner kann aus seiner eher generalistischen Perspektive Detailprobleme erkennen, der Facharzt kann aus seiner spezialisierten Perspektive Detailprobleme in einen Gesamtzusammenhang stellen (vgl. Rekus, 1999, S. 16f.). Ist Gesundheit das gemeinsame Kommunikat der Allgemein- und der Fachmedizin, so ist Bildung, oder aus systemtheoretischer Sichtweise Erziehung, die Gemeinsamkeit zwischen Allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik. Nun ist bekannt, dass die beiden Grundbegriffe «Erziehung» und «Bildung», ähnlich wie der Begriff «Gesundheit», von Epoche zu Epoche und manchmal auch innerhalb einer Epoche von unterschiedlichen Gruppen verschieden verstanden werden. Ein Arzt kann den Begriff «Gesundheit» metaphysisch und idealistisch aufladen – und müsste dann feststellen, dass kaum einer seiner Patienten – trotz Behandlung – als gesund gelten könnte.

Analog dazu können Lehrende in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern den Bildungsbegriff rein metaphysisch und idealistisch aufladen und diesen als Leitbild für die Lehramtsausbildung nehmen. Wenn die Allgemeine Pädagogik sich darauf beschränkt, im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften die höchsten Ziele und nobelsten Gesinnungen z. B. nur mit Humboldts «Theorie der Bildung des Menschen» aufbauen zu wollen, ohne sich auch der ebenso bedeutsamen Frage nach der Lehrtechnologie oder Lehrkunst und Vermittelbarkeit zu stellen, dann bleibt sie defizitär. Stellt sie sich nicht auf die Fragen der Studierenden ein, die berechtigterweise aus dem Professionsumfeld verschiedener Schulstufen kommen, dann entwertet sie sich selbst (vgl. Oelkers, 1997, S. 164). Umgekehrt darf das aber nicht bedeuten, dass die Allgemeine Pädagogik ihren Anspruch dort aufgibt, wo sie möglicherweise mit ihren Wissensbeständen am besten für Aufhellung sorgen könnte: bei der komplexen Beschreibung des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Um dem selbst in praxisnahen Studiengängen zu findenden wechselseitigen Lamento über Praxisverliebtheit der Studierenden und Theoriebezogenheit der Lehre intelligent zu begegnen, sollten die Studierenden z. B. mit verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Konzeptionen vertraut gemacht werden, die versuchen, die konventionelle Gegenüberstellung von Theorie und Praxis zu überwinden. Zum niedrigschwelligen Einstieg würde sich als eine Art «Klassiker» der

geisteswissenschaftliche Ansatz der drei unterschiedlichen Theorieebenen der historisch nicht unproblematischen Person Erich Wenigers eignen (vgl. de Haan & Rülcker, 2002). Nach diesen Überlegungen folgt jeder pädagogisch-praktisch Handelnde einer *Voreinstellung*, die heute in der Erziehungswissenschaft Alltagstheorie genannt wird (Theorie 1. Grades). Auch die Lehr- und Erfahrungssätze, die z. B. Studierende im Praktikum von ihren Mentoren hören, sind nicht untheoretisch. Wenn Schulpraktiker über ihre Schulpraxis reden, dann äussern sie eine *Theorie* über ihre Praxis (Theorie 2. Grades). An diese beiden Theorieformen der praktisch Handelnden schliesst sich die Theorie des Theoretikers (Theorie 3. Grades). Hier geht es dann um eine Reflexion der in der Praxis bereits angelegten Theorien. In diesem Sinne kann jede Schulpraxis mit der Voreinstellung bzw. Alltagstheorie und der nachträglichen Klärung als theoretisch ummantelt betrachtet werden (vgl. Weniger, 1952, S. 20). Eine derartige Seminararbeit könnte bis auf die Schulpraktika ausstrahlen, wenn die Studierenden z. B. im Sinne von Herbert Altrichters und Peter Poschs Aktionsforschung mittels eines formalisierten Forschungstagebuchs Anregungen erhalten, durch wissenschaftsbasierte Reflexion eigene Alltagstheorien aufzuschliessen (vgl. Altrichter & Posch, 1998). Schliesslich gäbe es noch die Möglichkeit, systemtheoretisch inspiriert, auf die unterschiedlichen Arbeitsmodi vom Wissenschafts- und Erziehungssystem bzw. Interaktionssystem Unterricht einzugehen, um auch Folgendes zu erreichen: Den distanzierten Blick auf die Praxis selbst. Ein wichtiges Merkmal von Professionalität im Lehrberuf ist nämlich auch, auf Distanz zu seinem (späteren) Alltagsgeschäft und Praxisfeld gehen zu können. Es entstände ein Bewusstsein dafür, dass die Distanz zwischen Idee und Praxis in Sachen Erziehungserfolg in der Schule durch wissenschaftliches Wissen allein nicht überbrückt werden kann. Dagegen zeichnet sich Professionswissen dadurch aus, dass für Paradoxien, Widersprüche und Antinomien des Lehrerhandelns komplexe Routinen angeboten werden, die in nicht planbaren Unterrichtssituationen eingesetzt werden können. Im Klartext heisst das: Ein Kernproblem liegt im Spannungsverhältnis von Intentionalität des Lehrens und Offenhalten des pädagogischen Prozesses. Diese über die Schulpädagogik hinausgehenden Zusammenhänge müssen erst einmal theoretisch erfasst werden.

Ein dritter Merkposten für den noch zu formulierenden Auftrag der Allgemeinen Pädagogik für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern soll an dieser Stelle aufgenommen werden. Die Allgemeine Pädagogik muss dafür Sorge tragen, dass bei den Studierenden eine Einsicht in die Grenzen der Intentionalität des Lehrerhandelns entwickelt wird. Planung des Unterrichts wird damit nicht hinfällig. Es geht um die Aufdeckung der spezifischen widersprüchlichen, paradoxen Struktur des Lehrerhandelns. Dazu gehören die Gleichzeitigkeit der Planungsbedürftigkeit unterrichtlicher Prozesse und das Wissen um deren begrenzte Planbarkeit.

3. Der Auftrag der Allgemeinen Pädagogik

Ich komme auf die übergeordnete Ausgangsfrage zurück: Welchen Anteil kann die Allgemeine Pädagogik am Aufbau von wissenschaftlichem und professionellem Wissen der Lehrkräfte haben? Diese Frage möchte ich in einer Art Reflexionsfinale und Ausblick mit den drei genannten Merkposten verknüpfen.

(1) Wie ist Erziehung in einem schulischen Kontext möglich? – Lehrtechnologie und/oder Lehrkunst: Der Auftrag der Allgemeinen Pädagogik für Lehramtsstudierende muss neben einer Thematisierung der Frage «Was ist Erziehung?» vor allem auf die Reflexion «Wie ist Erziehung in einem schulischen Kontext möglich?» zielen. Für die Studierenden müssen die möglicherweise hohen Erwartungen an technologische Durchgriffsmöglichkeiten in Lehr-Lern-Kontexten konfrontiert werden mit ihrem Bild vom Schüler und jungen Menschen, das, oftmals reformpädagogisch inspiriert, von einer Nichtmanipulierbarkeit des Eigenwesens des Kindes ausgeht. Allgemeine Pädagogik sollte den Studierenden einen reflexiven Zugang in die Einsicht bereiten, dass die Konzentration auf nur lehrtechnisch und experimentell absicherbare Aussagen ihren spezifischen Preis hat. Ein hoher Grad der experimentellen Absicherung kann einen Verlust an Bereichen mit sich bringen, indem scheinbar unwissenschaftliche bzw. wissenschaftlich nicht sofort erfassbare Gegenstände unthematisiert bleiben. Pädagogik darf sich nicht darin erschöpfen, lediglich die Summierung von bisher bestehenden lehrtechnisch und methodisch möglichen Aussagen zu sein. Allgemeine Pädagogik sollte die gesicherten Erfahrungen auch anschlussfähig z. B. an hermeneutisch gewonnene Theorien der Lehrkunst machen. Für den Nichtkenner lassen sich unerwarteterweise in systemtheoretischen Ansätzen der Erziehungswissenschaft Elemente finden, die dem nicht entrinnbaren Verstehensdefizit von Lehrerinnen und Lehrern ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber Rechnung tragen. In diesem Zusammenhang könnte man auf einen Begriff verweisen, der aus der Zeit stammt, als es noch keine Trennung zwischen Allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik gab und der zur Zeit eine Renaissance erfährt: den pädagogischen Takt (vgl. Reinhartz, 2003). Die allgemeinpädagogische Frage im schulischen Kontext, nämlich wie man erzieherisch Einfluss nehmen kann, ohne die freie Selbstbestimmung des Schülers offensichtlich in Frage zu stellen, führt zur «taktvollen pädagogischen Kommunikation», die bewusst verschiedene Verständnisweisen des jeweiligen Gegenübers in einer pädagogischen Situation miteinbezieht (vgl. Luhmann, 1996, S. 281).

(2) Erhellung der realen Bedingungsbeziehungen von Erziehung in schulischen Kontexten: Was möchte ich mit dem Zugewinn der Allgemeinen Pädagogik zur Erhellung der realen Bedingungsbeziehungen von Erziehung in schulischen Kontexten ansprechen? Zwei Beispiele: Heterogenität und Gender.

Heterogenität: Die Primarstufe ist die erste verpflichtende und gemeinsame Schule im Sinne einer echten Gesamtschule (vgl. Schorch, 2006, S. 96). Aber auch in den hö-

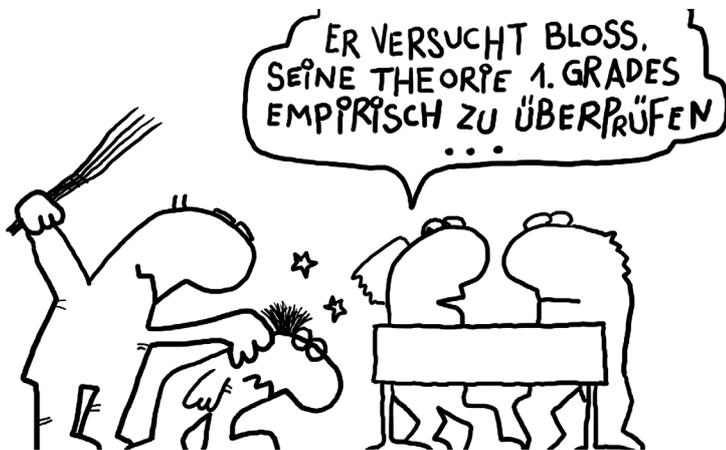
heren Schulstufen sind die Fragen des Umgangs mit dem empirisch gegebenen Tatbestand der Heterogenität, Integration und Differenzierung bedeutsam geworden. Als pädagogisches Problem sind Heterogenität, Integration und Differenzierung bekannt, sind sie aber auch in ihrer Vielschichtigkeit erkannt? Eine allgemeinpädagogische Herangehensweise an diesen Tatbestand kann verschiedene Perspektiven hinsichtlich des Menschenbildes entwickeln: Aus einer *gesellschaftlichen* Perspektive kann Heterogenität als Differenz zu einer unterstellten Norm aufgefasst werden. Folgt daraus, dass Heterogenität *Abweichung* von einer Norm bedeutet, dass Integration Einbeziehung des *Andersartigen* und Differenzierung *Sonderbehandlung* gegenüber der Normgruppe meint? Aus der Perspektive des Individuums, die betont, dass jeder Mensch einzigartig und in diesem Sinne immer anders ist, meint Heterogenität einfach *Unterschiedlichkeit*, bedeutet Integration *Gemeinsamkeit* und Differenzierung Raum für die *Individualität* aller (vgl. Brügelmann, 2002, S. 32). Die Chance, durch allgemeinpädagogische Reflexionen mit mehr als nur einer Perspektive das pädagogische Problem der Heterogenität zu betrachten, kann Auswirkungen haben bis hin zur Frage: Wie wirken sich die von mir geschaffenen Freiheitsspielräume auf Leistungs- und Selbstkonzeptentwicklung der Kinder aus (vgl. Martschinke & Frank, 2002, S. 192)?

Gender-Aspekt: Während früher Studien über Bemühungen, wie man dem traditionellen Männer- und Frauenbild entgegenwirken kann, hauptsächlich für die Sekundarstufe konzipiert waren, setzte seit den 1990er-Jahren ein Perspektivenwechsel ein: Bemühungen zur Gleichberechtigung sollten nun bereits in der Grundschule ansetzen, und die (soziale) Förderung von Jungen erscheint zunehmend wichtiger. Wo kann hier die Allgemeine Pädagogik ein theoretisches Fundament für die Studierenden verschiedener Stufenlehrämter legen? Im Bereich der pädagogischen Anthropologie sowie der Theorien der Entwicklung und Sozialisation. Damit können sich Fragen verbinden, z. B. welche Bedeutung das Problem des Verhältnisses von Anlage und Umwelt für Erziehungssituationen hat. Welche Auswirkungen Entwicklungstheorien, Lerntheorien sowie Theorien der Sozialisation und der Sozialisationsinstanzen auf eine geschlechterbewusste Arbeit im Klassenzimmer in der Primarstufe haben, kann eine weiterführende Fragestellung darstellen.

(3) *Sichtbarmachen der paradoxen Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerarbeit:* Bereits zu Beginn der Hochschulausbildung gelangen die Studierenden verschiedener Stufenausbildungen in Form von Schulpraktika in ein schwieriges Praxisfeld. Selbst bei idealen Verhältnissen, was z. B. Ausbildungsschule, Praxisleiter und Mentoren angeht, werden zumindest einige Träume vom Lehrerinnen- und Lehrerdasein gerinnen. Um die Studierenden auf das notwendige Eintreten dieses Realitätsprinzips vorzubereiten, kann mit Hilfe der Allgemeinen Pädagogik ein Reflexionsprozess in Gang gesetzt werden, der Paradoxien aufgreift, denen sich die Studierenden ansatzweise im Praktikum und später im Beruf stellen müssen. Zu solchen Paradoxien gehört es, aushalten zu können, Schülerinnen und Schüler mit ungleichem Entwicklungs- und Leistungsstand in einer Klasse zu haben und sie in vielen Situationen gleich behandeln zu müssen, auf

Langfristigkeit angelegte Erziehungsprozesse zu initiieren und in kurzen Abständen Selektionen in Form von Prüfungen durchführen zu müssen sowie Lehr-Lernprozesse steuern zu wollen und die Schwäche von Durchgriffsmöglichkeiten auf das Bewusstsein der Lernenden zu erleben (vgl. Herzog 2002, S. 421; Luhmann, 1996, S. 25; Luhmann, 2002, S. 157; Scheunpflug, 2001, S. 97). Und weiter: Lehrerhandeln erfolgt gegenüber den Lernenden zwischen Nähesehnsüchten und dennoch notwendiger Distanz. Andere Paradoxien bzw. Antinomien des Lehrerhandelns mit allgemeinpädagogischem Hintergrund seien hier nur angedeutet: Ein Problem für Lehrende besteht darin, die Selbstständigkeit der Schüler zu fördern, ohne ihnen uneingeschränkte Selbstverantwortung zu versprechen. Ein curricularer Aspekt: Lehrende müssen zwischen der Logik der Fächerinhalte und der bei Schülerinnen und Schülern insbesondere unterer Stufen enormen Bandbreite subjektiver Bedeutungen, die diese ihnen zuschreiben, zu vermitteln versuchen. Lehrkräfte stehen vor dem Problem, einen als notwendig erachteten kulturellen Lernbedarf zu realisieren und dabei die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler nicht ausser Acht zu lassen (vgl. Herzmann, 2001, S. 28).

Derartige Paradoxien entspringen *zum einen* dem komplexen Theorie-Praxis-Verhältnis, das sich im Lehrerhandeln offenbart, aber auch für andere Praxisfelder der Pädagogik oder gar andere Professionen Gültigkeit besitzt, und *zum anderen* der Differenz zwischen Alltagswissen, wissenschaftlichem Wissen sowie Professionswissen. Ausgestattet mit dem theoretischen Rüstzeug der Allgemeinen Pädagogik kann mit Hilfe des wissenschaftlichen Wissens reflektiert werden, dass dieses nicht ausreicht, um die Distanz zwischen Idee und Praxis zu überbrücken. Vielmehr benötigen die Studierenden zusätzlich ein Professionswissen, das ihnen eine ausreichend grosse Zahl komplexer Routinen bietet, die in nicht antizipierbaren Unterrichtssituationen eingesetzt werden können. Das Professionswissen sollte eingerahmt sein in wissenschaftliches Wissen, das die Studierenden während des Studiums und auch später in der Praxis dazu befähigt, konkrete Probleme auch in ihrer allgemeinpädagogischen Dimension zu sehen und zu verstehen.



Literatur

- Apel, H.-J. & Grunder, H.-U.** (1995). Die Schulpädagogik. Selbstverständnis, Entstehung, Schwerpunkte schulpädagogischen Denkens. In H.-J. Apel & H. U. Grunder (Hrsg.), *Texte zur Schulpädagogik. Selbstverständnis, Entstehung und Schwerpunkte schulpädagogischen Denkens* (S. 7–34). Weinheim: Juventa.
- Benner, D. & Brüggem, F.** (2004). Bildsamkeit/Bildung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 174–215). Weinheim: Beltz.
- Brügelmann, H.** (2002). Heterogenität, Integration, Differenzierung: Empirische Befunde – pädagogische Perspektiven. *Jahrbuch Grundschulforschung*, 6, 31–43.
- Criblez, L.** (2002). Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerbildung, 20 (3), 300–318.
- Drewek, P.** (2002). Erziehungswissenschaft und pädagogisches Wissen. In H.-U. Otto, Th. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft* (S. 59–74). Opladen: Leske und Budrich.
- de Haan, G. & Rülcker, T.** (2002). *Hermeneutik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Heitger, M.** (1999). Das Allgemeine der allgemeinen Pädagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 75 (1), 1–11.
- Helsper, W.** (1998). Zum Verhältnis von Schulpädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft – fließende Grenzen und schwierige Übergänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1 (2), 203–222.
- Herzmann, P.** (2001). *Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Herzog, W.** (2002). Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.
- Herzog, W.** (2005). *Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hoffmann-Ocon, A.** (2005). «Worin besteht der Unterschied zwischen der historischen Arbeit eines Historikers und der eines Pädagogen?» – Zur Auseinandersetzung Heinrich Roths mit der pädagogischen Geschichtsschreibung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 81 (3), 241–257.
- Lenzen, D.** (1998). Allgemeine Pädagogik – Teil- oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft. In W. Brinkmann & J. Petersen (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik* (S. 32–54). Donauwörth: Auer.
- Luhmann, N.** (1996a). Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik* (S. 14–52). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N.** (1996b). Takt und Zensur im Erziehungssystem. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik* (S. 279–294). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N.** (2002). Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Martschinke, S. & Frank, A.** (2002). Wie unterscheiden sich Schüler und Schülerinnen in Selbstkonzept und Leistung am Schulanfang? *Jahrbuch Grundschulforschung*, 6, 191–197.
- Oelkers, J.** (1997). Befunde und Fragen zur Wirksamkeit von Lehrerbildung. In P. Daschner & U. Drews (Hrsg.), *Kursbuch Referendariat* (S. 152–174). Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J.** (2001). Ein Essay über den schwindenden Sinn des Gegensatzes von «Ideengeschichte» und «Sozialgeschichte» in der pädagogischen Geschichtsschreibung. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 7 (1), 21–25.
- Reinhartz, P.** (2003). Überlegungen zur Taktlosigkeit pädagogischer Diskurse. In N. Hoffmann & B. Kalter (Hrsg.), *Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen* (S. 87–102). Münster: LIT.
- Rekus, J.** (1999). Das Allgemeine in der Schulpädagogik. Zugleich eine Erörterung des Zusammenhangs von Allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 75 (1), 12–23.

- Reusser, K. & Messner, H.** (2002). Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein vernachlässigtes Thema. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 282–299.
- Ruthemann, U.** (2002). Psychologische Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 319–328.
- Scheunpflug, A.** (2001). *Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive*. Weinheim: Beltz.
- Schorch, G.** (2006). *Die Grundschule als Bildungsinstitution. Leitlinien einer systematischen Grundschulpädagogik* (2. völlig überarbeitete Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhard.
- Tenorth, H.-E.** (1986). «Lehrberuf s. Dilettantismus». Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik* (S. 275–322). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E.** (2003). Erziehungswissenschaft und Lehrberuf. Historiographische Notizen über ein notwendig spannungsreiches Verhältnis. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 9 (2), 101–109.
- Vogel, P.** (1998). Stichwort: Allgemeine Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1 (2), 157–180.

Autor

Andreas Hoffmann-Ocon, Prof. Dr., Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe, Abteilung Zofingen, Stengelbacherstrasse 25b, 4800 Zofingen, andreas.hoffmannocon@fhnw.ch