

Kramer, Rolf-Torsten

Nachdenken über die Qualifizierungsbedeutsamkeit als Aufgabe der Disziplin?

Erziehungswissenschaft 31 (2020) 60, S. 51-56



Quellenangabe/ Reference:

Kramer, Rolf-Torsten: Nachdenken über die Qualifizierungsbedeutsamkeit als Aufgabe der Disziplin? - In: Erziehungswissenschaft 31 (2020) 60, S. 51-56 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-206473 - DOI: 10.25656/01:20647

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-206473>

<https://doi.org/10.25656/01:20647>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

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, vertrieben 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 use 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

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Heft 60, Jg. 31|2020

Universitäre Lehrkräftebildung – Herausforderungen und Profilbildung

Mit Beiträgen von

Isabell von Ackeren, Britta Behm,
Wolfgang Böttcher, Daniel Deimel, Axel Gehrmann,
Norbert Grube, Rolf-Torsten Kramer,
Olga Kunina-Habenicht, Katharina Kaja Kunze,
Andreas Hoffmann-Ocon, Anne Rohstock,
Martin Stein, Ewald Terhart
u.a.

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

ISSN 0938-5363
Verlag Barbara Budrich

Impressum

Erziehungswissenschaft

Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
Herausgegeben vom Vorstand der DGfE | www.dgfe.de

ISSN: 0938-5363, Erscheinungsweise: zweimal jährlich
Online-Ausgabe: <https://ew.budrich-journals.de>

Herausgebende dieser Ausgabe:

Prof. Dr. Harm Kuper
Freie Universität Berlin
E-Mail: harm.kuper@fu-berlin.de

Prof. Dr. Tanja Sturm
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
E-Mail: tanja.sturm@paedagogik.uni-halle.de

Schriftleitung:

Prof. Dr. Tanja Sturm, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion und Satz:

Dr. Katja Schmidt
Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

Kontakt:

E-Mail: ew@dgfe.de

Hinweise für Autorinnen und Autoren:

www.dgfe.de/zeitschrift-erziehungswissenschaft

Redaktionsschluss für Heft 61 ist der 15. August 2020

Verlag:

Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich.de | www.budrich-journals.de
E-Mail: info@budrich.de
Tel.: +49 (0)2171 79491 50, Fax: +49 (0)2171 79491 69

Informationen über die *Mitgliedschaft in der DGfE* erhalten Sie auf der DGfE-Homepage unter www.dgfe.de/wir-ueber-uns/mitgliedschaft oder bei der *Geschäftsstelle der DGfE*:

Susan Derdula-Makowski, M.A.
Warschauer Straße 36, 10243 Berlin
E-Mail: buerzo@dgfe.de
Tel.: +49 (0)30 303 43444, Fax: +49 (0)30 343 91853

© Verlag Barbara Budrich 2020

Erziehungswissenschaft

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

Heft 60

31. Jahrgang 2020

ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL.....	7
----------------	---

THEMENSCHWERPUNKT

„UNIVERSITÄRE LEHRKRÄFTEBILDUNG – HERAUSFORDERUNGEN UND PROFILBILDUNG“

<i>Wolfgang Böttcher</i> Lehrkräftebildung und Erziehungswissenschaft	13
<i>Katharina Kaja Kunze</i> Über Erziehungswissenschaft, Fallarbeit und Lehrkräftebildung und die Fraglichkeit von Brücken und Verzahnungsmetapher	29
<i>Olga Kunina-Habenicht & Ewald Terhart</i> Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium aus der Sicht der empirischen Lehrerbildungsforschung	41
<i>Rolf-Torsten Kramer</i> Nachdenken über die Qualifizierungsbedeutsamkeit als Aufgabe der Disziplin?	51
<i>Isabell van Ackeren</i> Lehrkräftebildung als gesamtuniversitäre Aufgabe	57
<i>Axel Gehrmann</i> Hat die Erziehungswissenschaft das Thema „Seiteneinstieg in den Lehrerberuf“ verschlafen? Zur Tendenz der (Selbst)-Marginalisierung in Zeiten hohen Ersatzbedarfes	63
<i>Martin Stein</i> Das Zentrum für Lehrerbildung als universitäre Einrichtung der Lehrkräftebildung – die Sicht der Fachdidaktik.....	71

ALLGEMEINE BEITRÄGE

<i>Britta Behm, Norbert Grube, Andreas Hoffmann-Ocon & Anne Rohstock</i> Zur Geschichte der Ehrenmitglieder in der DGfE. Auszüge aus dem Zwischenbericht der bildungshistorischen Pilotgruppe	77
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Daniel Deimel</i>	
Studienganginformationsangebote in der Erziehungswissenschaft und im Lehramt.....	101

MITTEILUNGEN DES VORSTANDS

<i>Rechenschaftsbericht</i> <i>über die Vorstandperiode März 2018 bis März 2020.....</i>	111
<i>Antrag auf Satzungsänderung</i> <i>an die DGfE-Mitgliederversammlung 2020.....</i>	131
<i>Anhang zum Antrag auf Satzungsänderung</i> <i>an die DGfE-Mitgliederversammlung 2020.....</i>	133
<i>Antrag auf Erhöhung des Mitgliedsbeitrags für ordentliche Mitglieder.....</i>	134
<i>Beschlussvorlage</i> <i>zur Beteiligung am Studieninformationsportal Studium.org.....</i>	136
<i>Forschungsförderung in der Erziehungswissenschaft und</i> <i>Bildungsforschung durch die DFG: Bericht des Fachkollegiums 109</i>	138

LAUDATIONES

<i>Hermann Josef Abs</i>	
Laudatio für Prof. Dr. Dr. h. c. Frank Achtenhagen anlässlich der Verleihung des Ernst-Christian-Trapp-Preises der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).....	151
<i>Elke Kleinau</i>	
Laudatio für Prof. Dr. Ulrike Pilarczyk anlässlich der Verleihung des Forschungspreises der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)	155
<i>Tanja Sturm</i>	
Laudatio für Dr. Katja Ludwig anlässlich der Verleihung des Förderpreises der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)	159

<i>Elke Kleinau</i>	
Laudatio für Prof. Dr. Birgit Herz anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)	161
<i>Christine Wiezorek</i>	
Laudatio für Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)	163
<i>Harm Kuper</i>	
Laudatio für Prof. Dr. Dr. h. c. Hans Merkens anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)	165
BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN	
<i>Sektion 1 – Historische Bildungsforschung</i>	167
<i>Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft</i>	171
<i>Sektion 5 – Schulpädagogik</i>	179
<i>Sektion 6 – Sonderpädagogik</i>	183
<i>Sektion 8 – Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit</i>	188
<i>Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung</i>	195
<i>Sektion 14 – Organisationspädagogik</i>	197
NOTIZEN	199
PERSONALIA	
<i>Nachruf auf Prof. Dr. Wolfgang Brezinka</i>	205
<i>Nachruf auf Prof. Dr. Rainer Kokemohr</i>	209
<i>Nachruf auf Prof. Dr. Volker Krumm</i>	213
<i>Nachruf auf Prof. Dr. Johann Andreas Möckel</i>	215

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. wissenschaftsimmmanent 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 Entscheidungzwang*. 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/Schweppé, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-63.