

Schlömerkemper, Jörg

Kann pädagogische Theorie alltagstauglich werden? Ansätze zu einer "nachhaltigen" Lehrerbildung

Die Deutsche Schule 93 (2001) 1, S. 17-29



Quellenangabe/ Reference:

Schlömerkemper, Jörg: Kann pädagogische Theorie alltagstauglich werden? Ansätze zu einer "nachhaltigen" Lehrerbildung - In: Die Deutsche Schule 93 (2001) 1, S. 17-29 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275389 - DOI: 10.25656/01:27538

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275389>

<https://doi.org/10.25656/01:27538>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jörg Schlömerkemper

Kann pädagogische Theorie alltagstauglich werden?

Ansätze zu einer „nachhaltigen“ Lehrerbildung¹

Hartnäckig hält sich ein Gerücht: Studierende bzw. junge Lehrerinnen und Lehrer werden beim Eintritt in die Praxis mit der Aufforderung begrüßt, erst einmal alles zu „vergessen, was Sie in der Theorie gelernt haben“. Theorie sei für praktisches Handeln bestenfalls überflüssig, wahrscheinlich sogar gar hinderlich; sie halte nur davon ab, sich auf die Wirklichkeit einzustellen und effektiv zu handeln. Wichtig sei es jetzt vielmehr, sich auf eigene Erfahrungen oder – besser noch – auf die der bereits etablierten KollegInnen zu verlassen. – Solche Klagen gehören offenbar zum überdauernden Bestand vor allem bei jenen, die sich auf Theorie nicht einlassen mögen bzw. von ihr enttäuscht worden sind.

Allerdings höre ich auch häufig, dass AusbilderInnen in den Studienseminaren fragen: „Haben die Studierenden denn alles vergessen, was sie in der Uni gelernt haben?“ Und diese kritische Rückfrage wird durchaus mit der Vermutung oder gar dem Vorwurf verbunden, dass die Studierenden solche theoretischen Kompetenzen offenbar nicht nur vergessen, sondern erst gar nicht in ausreichendem Maße erworben hätten!

Diese gegenläufigen Einschätzungen sollen kennzeichnen, warum wir uns in Frankfurt im Institut für Pädagogik der Sekundarstufe mit der Frage auseinander setzen, welchen Beitrag unser Lehrangebot zur Vorbereitung oder gar Entwicklung pädagogischer Professionalität leisten kann bzw. leisten soll. Der Titel meines Beitrags bezeichnet zunächst unseren Anspruch und zugleich unseren Ansatz: Es geht uns um Theorie – und zwar an erster Stelle –, aber um eine *Theorie, die für praktisches Handeln hilfreich sein kann*, und die man nicht „vergessen“ muss, wenn man sich auf Praxis einlässt. Mit dem Begriff „tauglich“ soll dabei angedeutet werden, dass es nicht um „Anwendung“ oder „Anleitung“ geht, sondern um Angebote, die von den Beteiligten erst aktiv angeeignet werden müssen.

1. Die schwierige Beziehung zwischen Theorie und Praxis

Ich möchte das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis zunächst wissenschaftstheoretisch erörtern und dann die Schwierigkeiten dieses Verhältnisses an einem Beispiel aus der Praxis erläutern.

¹ Überarbeitete Fassung eines Vortrags zur Wiedereröffnung des „Instituts für Pädagogik der Sekundarstufe“ im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main am 28.4.2000.

1.1. Wissenschaft vs. Handeln

In der Diskussion über die Lehrerbildung wird durchaus auf „Widersprüche“ und „Spannungen“ hingewiesen, denen Lehrerinnen und Lehrer ausgesetzt sind und denen sie „sich stellen“ müssten. Gemeint sind damit vor allem „Widersprüche zwischen wissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis“, es gebe eine Differenz zwischen der akademischen Produktion von Wissen und seiner Verwendung in den Gefilden („Niederungen“) der Praxis; die Rationalität wissenschaftlicher Reflexion und die Pragmatik alltäglichen Handelns seien eben nicht kongruent, und diese Differenz sei durchaus sinnvoll und gewollt, weil in den jeweiligen „Systemen“ unterschiedliche gesellschaftlich sinnvolle Aufgaben zu bearbeiten sind: die einen seien zuständig für „wissenschaftliches Wissen“, die anderen für „Handlungswissen“.

Was wird bei solchen Unterscheidungen eigentlich miteinander verglichen bzw. gegenüber gestellt? Was ist das je Besondere dieser beiden „Rationalitätsformen“?

- Es wird gesagt, *Wissenschaft sei komplexer*. – Ist sie das wirklich? Ist es nicht häufig gerade ein Merkmal, ja ein ausdrückliches Ziel von Wissenschaft, einen komplexen, schwer durchschaubaren Sachverhalt dadurch begreifbar und handhabbar zu machen, dass (nur) die „wesentlichen“, die „strukturellen“ Merkmale aufgezeigt werden und – wie man sagt – „Komplexität reduziert“ wird?
- Es wird gesagt, *Wissenschaft sei von Handlungszwang entlastet*. – Ist sie das wirklich? In einem pragmatischen Sinne mag dies zutreffen, wenn es um unmittelbare Handlungs-Prozesse geht, die keine Zeit zur Reflexion lassen (wie es im Lehrberuf meistens der Fall ist). Aber erfordert nicht auch wissenschaftliche Kommunikation in der Regeln rasche Reaktionen, in der möglichst die Richtigkeit eines Konzepts behauptet, die Angemessenheit einer Methode etc. unter Beweis gestellt wird?

Ich sehe das Problem einer solchen Unterscheidung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen darin, dass in der Regel für die beiden Seiten jeweils bestimmte Aspekt heraus- und apodiktisch gegenübergestellt werden:

- Die Wissenschaft übt Kritik – die Praxis verweigert sich der Kritik.
- Die Wissenschaft zeichnet nur nach, sie beschreibt und analysiert lediglich vollzogene Entwicklungen – die Praxis entwickelt sich ohne Theorie.
- Oder eben umgekehrt: Die Wissenschaft will die Entwicklung voran treiben, aber die Praxis bewegt sich nicht.

So redet man trefflich aneinander vorbei, so kann man sich auf seine Teilaufgabe zurückziehen und ggf. die jeweils andere Seite für alles verantwortlich machen, was nicht so läuft, wie es sein sollte.

1.2 Lesarten von „Praxis“

Ich möchte diese unterschiedlichen Sichtweisen von Theorie und Praxis an einer kleinen Szene aus der Praxis verdeutlichen. Ich habe sie vor einigen Jahren beim Besuch in einer Schule erlebt, die in der schulpädagogischen Diskussion immer wieder als ein Vorbild für Reformen genannt wird. In einer 7. Klasse wurden die „Mondphasen“ behandelt. Die Lehrerin hatte mit einem Modell von Sonne, Erde und Mond hantiert und die SchülerInnen zu verschiede-

nen Vermutungen angeregt. Nach einer kleinen Pause sprach sie den Schüler „Nico“ an:

Lehrerin: „Komm, Nico, denk du auch mal was!“

Nico: „Nee, ich kann nicht denken.“

Was passiert hier? Wie lässt sich die Szene deuten? (Dabei muss ich alle Anhänger einer „extensiven Sinnauslegung“ um Nachsicht bitten: Ich kann die vielen möglichen „Lesarten“, die sich hierzu entwickeln ließen, allenfalls andeuten.)

Denkbar und auf den ersten Blick nahe liegend erscheinen mir z.B. folgenden Deutungen:

- Die Lehrerin stigmatisiert den Schüler als jemanden, der bisher nicht „gedacht“ hat und überhaupt selten zu denken geneigt ist.
- Der Schüler hat ein negatives Selbstbild und bestätigt die Mutmaßung der Lehrerin.

Denkbar wären aber aus einer anderen Sicht heraus auch folgende Deutungen:

- Die Lehrerin verlangt von dem Schüler, sich den Ritualen und Anforderungen der Institution Schule nicht zu entziehen.
- Der Schüler verweigert sich diesen Zwängen, indem er sich als unfähig erklärt, ihnen zu folgen. („Ich kann und will das Denken, das hier von mir verlangt wird, nicht leisten.“)

Vielleicht hilft uns der weitere Verlauf, die Szene besser zu verstehen:

Die Lehrerin antwortet: „Doch, du kannst.“

Die Lehrerin ermutigt, sie spürt vielleicht die latente Diskriminierung und möchte diese korrigieren; zugleich bestärkt sie die Aufforderung, sich den Anforderungen nicht zu entziehen.

Und Nico? Er antwortet ihr schlicht:

Nico: „Na gut, was soll ich denn denken. (!?)“

Der Schüler spielt mit – aber wird er wirklich aktiv? Was wird er „denken“? Unterwirft er sich den Anforderungen? Macht er das Absurde der Situation erkennbar? Und ist ihm dies tatsächlich bewusst, oder sehen wir das nur so?

Die Situation ist vieldeutig, und aus den verschiedenen denkbaren Deutungen könnten unterschiedliche Folgerungen gezogen werden. Und alle Deutungen könnten wahrscheinlich mehr oder weniger Plausibilität für sich beanspruchen. Und schließlich kann sich alles dann doch ganz anders entwickeln, als es Theorie und Erfahrung voraussagen bzw. Wunsch und Entscheidungen wollen.

Ich vermute, dass der Lehrerin viele dieser hier nur angedeuteten Überlegungen sozusagen blitzartig durch den Kopf gegangen sind. Eine Analyse nach der Methode des „nachträglichen lauten Denkens“ würde dies wahrscheinlich bestätigen. Die Lehrerin würde sich vielleicht auf Erfahrungen berufen und ihr Verhalten als konsistent darzustellen versuchen. Sie könnte sich aber durchaus eher unwohl gefühlt und als ratlos erlebt haben und Hilfe suchen. Die Frage ist nun, ob bzw. wann pädagogische Theorie dazu „taugen“ könnte, eine sol-

che Situation aufzuklären, das Verhalten der Beteiligten verständlich zu machen und daraus mögliche Perspektiven für das weitere Handeln zu entwickeln.

1.3 Die Grenzen eindeutiger Deutungen

Wie könnten theoretisch orientierte Analysen mit einer solchen Situation umgehen? Und wie können sich diese zu jenen Deutungen verhalten, die Beteiligte in der Praxis als ihre „Erfahrungen“ vorbringen würden? – Ich möchte (idealtypisch!) vier Varianten skizzieren: in den beiden ersten Varianten sind sich Theorie und Praxis in den Deutungen sozusagen einig, in den beiden nachfolgenden liegen sie „über Kreuz“.

Theorie und Praxis sehen (nur) das Positive:

Theorie	Praxis	Bedeutung / Folgen
Die Schule vermittelt Bildung; möglichst an alle; Forderung und Förderung sind wichtige Aufgaben der Schule	Es ist gelungen, den Schüler an seine Aufgabe zu erinnern und ihn zur Mitarbeit zu bewegen	Schule wird idealisiert; kritische Implikationen werden nicht wahrgenommen

Theorie und Praxis sehen (nur) das Negative:

Schule ist Zwang; Subjekthaftigkeit im Sinne von „Bildung“ kann sich nicht entfalten	Die Lehrerin diskriminiert den Schüler; zwingt ihn in die Schülerrolle; Unterwerfung	Perspektiven einer Entwicklung „zum Guten“ kommen nicht in den Blick
--	--	--

Theorie idealisiert – Praxis kritisiert:

Die Schule muss der Individualität jedes Einzelnen gerecht werden	Die Schule kann sich nicht auf jeden Einzelnen einstellen	Praxis wird überfordert; sie weist „Feiertagspädagogik“ zurück
---	---	--

Theorie kritisiert – Praxis idealisiert:

Die Institution Schule dient der Einschleifung in „bürgerliche“ Tugenden; sie sollte abgeschafft werden	Die Schule ist wichtig für „Soziales Lernen“ und unverzichtbar für eine Erziehung zur Demokratie	Praxis fühlt sich in ihren Intentionen missverstanden und zu Unrecht kritisiert
---	--	---

1.4 Zwischenbilanz

Diese vier Varianten sind m.E. untauglich, eine produktive Beziehung zwischen Theorie und Praxis zu begründen oder gar zu fördern: Sie können zwar begrifflich eindeutig daherkommen und stringent analysieren, sie bleiben aber in einem anspruchsvollen Sinne von Theorie unbefriedigend: Sie können eindeutig nur in dem Maße sein, wie Aspekte ausgeklammert werden, die nicht in das eindeutige Bild passen. Theorie erscheint dann als praxisfern, weil sie nur Teilaspekte betrachtet und z.B. nur die Zwänge, Konventionen und Stereotype auf-

zeigt oder nur die Fortschritte, Entwicklungen, Vorschläge, Hoffnungen beschreibt.

Es wird aber auch Folgendes deutlich: Unproduktiv ist die Beziehung zwischen Theorie und Praxis nicht nur dann, wenn diese in ihren Deutungen „über Kreuz liegen“ und sich nicht verständigen, sondern sie ist auch oder sogar gerade dann „unfruchtbar“, wenn sie sich einig sind. Wenn Theorie und Praxis sich widersprechen, mag diese Dissonanz zu neuen Analysen anregen und weiterführende Deutungen auslösen, aber die Theorie selbst kann dazu wenig Hilfen anbieten – man kann sie eben doch „vergessen“. Im anderen Fall kann die Übereinstimmung von Theorie und Praxis verhindern, dass Missstände kritisiert werden und/oder Ansatzpunkte für eine konstruktive Weiterentwicklung gefunden werden.

2. Konzepte

Könnte man mit der Vielfalt der möglichen Deutungen sinnvoller umgehen? Ich möchte im Folgenden der Frage nachgehen, ob die Beziehung zwischen Theorie und Praxis produktiver gestaltet werden kann, wenn es gelingt, die unterschiedlichen Deutungen, die sich am Beispiel der kleinen Interaktionszene entwickeln ließen, theoretisch befriedigend miteinander zu verbinden und ihren ‚inneren‘ Zusammenhang aufzuzeigen. Mir scheint, dass dies mit dem Konzept der pädagogischen „Antinomien“ möglich ist. Zuvor muss aber noch geklärt werden, ob bzw. in welcher Weise denn die Theorie bzw. die Wissenschaft überhaupt für Fragen der Praxis zuständig sein soll.

2.1. Aufgaben der Wissenschaft

Ich gehe im Folgenden davon aus, dass es im Spektrum wissenschaftlicher Tätigkeiten einen Bereich von Theorie gibt, der *mit Praxis wenig oder allenfalls mittelbar zu tun hat*: ‚Reine‘ Forschung über Grundlagen, Begriffsklärung, historische Studien, Meta-Theorien, Wissenschaftstheorie etc. sind wichtig und unverzichtbar – ich möchte da nicht falsch verstanden werden, und ich beanpreche, in meiner Lehrtätigkeit auch solche Fragen immer wieder zu bearbeiten. An dem anderen Ende einer breiten Skala pädagogischer Themen sehe ich hingegen eine Praxis, die von *Spontaneität und Unmittelbarkeit* lebt und ohne ausdrückliche theoretische Reflexion lebt: z.B. die Erziehungspraxis von Eltern oder auch die Routine im Schul-Alltag. Von diesen beiden Bereichen ist hier nicht die Rede.

Aber zwischen ‚reiner‘ Theorie und ‚fragloser‘ Praxis gibt es große Bereiche pädagogisch-praktischen Handelns, die Gegenstand der entsprechenden Wissenschaft, also der Erziehungswissenschaft bzw. der Pädagogik sind. In diesen Feldern sind die Beziehungen zwischen Wissenschaft und Handeln enger, Theorie und Praxis stehen in Wechselbeziehung, ihre Differenzen sind gradueller und nicht prinzipieller Art:

Wissenschaft ist zwar *entlastet* von unmittelbarem Handlungsdruck, aber *nicht entlassen aus der gesellschaftlichen Verantwortung* (mindestens Mit-Verantwortung) für eben diese Handlungsfelder. Sie ist von unmittelbarem Handlungsdruck geradezu freigestellt, *damit* sie diese Verantwortung in besonderer Intensität wahrnehmen kann: Wissenschaft soll intensiver reflektieren, genauer

analysieren und systematischer evaluieren, als es im alltäglichen Handeln möglich ist. Reflexion, Analyse und Evaluation (und anderes mehr) sind zwar auch Aufgaben der Praxis – jedenfalls einer professionell gestalteten und verantworteten Praxis, aber die Gesellschaft leistet sich sozusagen professionelle Sondergruppen für solche Reflexionen, die dafür in besonderer Weise kompetent sind und entsprechend „frei“ gestellt werden. Die Universitäten, die Lehrerfortbildung und andere ‚schulferne‘ Institutionen haben nicht nur rein „theoretische“ Fragen zu bearbeiten, sondern dort, wo sie auf Handlungsfelder bezogen sind, haben sie sich mit konzeptionellen Fragen, strukturellen Problemen sowie den gewollten und latenten Entwicklungen dieser Felder auseinander zu setzen, sich auf Ernstsituationen einzulassen und darin einen Teil der Verantwortlichkeit zu übernehmen.

Dieser Aufgabe werden aber – und das sollten obige Beispiel zeigen – solche Deutungsmuster nicht gerecht, die nicht „alle“ Aspekte einbeziehen, die zur Deutung eines Sachverhalts möglich erscheinen bzw. von den Beteiligten vorgebracht werden können. – Damit ist ein hoher Anspruch formuliert, nämlich nicht weniger als der, dass eine Theorie der Schule ‚vollständig‘ zu sein habe; partielle Theorien (Theoreme) mögen ‚eindeutig(er)‘ und brillant sein, sie vernachlässigen aber Aspekte, die durchaus bedeutsam sein können. Bei einer solchen ‚vollständigen‘ Theoriebildung sollte sozusagen kein Aspekt voreilig ausgeblendet werden. Man könnte das Ziel – in Anlehnung an ähnliche Konzepte der Konfliktlösung (im Sinne von Thomas Gordon) – als ‚niederlagelose‘ Theoriebildung bezeichnen.

2.2 Grundlinien antinomischer Analysen

Wie lassen sich so unterschiedliche Deutungen, wie ich sie am Beispiel „Nico“ aufgezeigt habe, in ihrem inneren Zusammenhang begreifen, wie lassen sich ihre Spannungen „aufheben“, ohne sie unterwerfen oder verwerfen zu müssen? Ich sehe eine Möglichkeit dazu im Konzept der „Antinomie pädagogischen Handelns“.

In *struktureller Hinsicht* möchte ich zunächst darauf verweisen, dass die am Beispiel aufgezeigten gegensätzlichen Deutungen gar *nicht allein zwischen Theorie und Praxis* bestehen, sondern das sie auch und vor allem *innerhalb von Theorie und innerhalb von Praxis* auftreten bzw. formuliert werden können. Es sind auch nicht Personen oder Rollenträger, die „in Widerspruch“ zueinander denken und handeln, diese sind vielmehr „in sich selbst“ keineswegs konsistent, sondern zwischen verschiedenen Intentionen, Deutungen, Erwartungen und Befürchtungen hin und her gerissen.

Die widersprüchlichen Deutungen sind vermutlich in den Handlungssituationen und ihren strukturellen Bedingungen selbst begründet. Und dabei kann das Gewicht, das den unterschiedlichen Polen tatsächlich zukommt, sowohl im praktischen Verhalten wie in der theoretischen Deutung sehr unterschiedlich sein. Und wenn es so ist, ergibt sich die Frage, warum so unterschiedliche, gegensätzliche Deutungen überhaupt möglich sind, was sie ihrem Wesen nach miteinander verbindet und unter welchen Bedingungen jeweils bestimmte Deutungen *dominant* sind und warum andere im Hintergrund stehen. Klingen bei solchen „Polarisationen“ neben den hervorgehobenen, „dominanten“ Bedeutungen die scheinbar unterlegenen, „rezessiven“ Deutungen nicht gleichwohl

mit? Und in welchem Verhältnis stehen die ‚tonangebenden‘ Faktoren zu den ‚resonanten‘, wie ‚laut‘ drängen sich die einen in den Vordergrund und wie ‚leise‘ könnten gleichwohl die anderen zu hören sein, wenn man auf sie achtete? Und schließlich: Warum ist gerade die jeweils beobachtbare Gewichtung entstanden, wie dauerhaft ist sie? Gibt es eine Dynamik der Veränderung und unter welchen Bedingungen wären diese Verhältnisse änderbar – wenn dies denn überhaupt gewünscht würde? – So viel in Kürze zu einer wissenschaftstheoretisch-abstrakten Beschreibung des Antinomie-Konzepts.

2.3 Der pädagogische Umgang mit Antinomien

Wie man im pädagogischen Handeln mit solchen Gegensätzen umgehen sollte, hat m.E. der Theologe Friedrich *Schleiermacher* schon 1826 in seinen Vorlesungen zur Pädagogik grundlegend entwickelt: Er arbeitet immer wieder Gegensätze heraus, zwischen denen sich eine sachgerechte Analyse pädagogischer Fragestellungen bewegen muss (z.B. zwischen dem Blick auf die Gegenwart bzw. die Zukunft der Zöglinge oder das Verhältnis von Gleichheit und Ungleichheit). Und Schleiermacher löst solche „Duplizitäten“ in Folgerungen auf, die beide Sichtweisen zu ihrem Recht kommen lassen: Die Pädagogik müsse so „konstruiert“ werden, dass sie nicht fehlt, wenn das eine, oder auch nicht fehlt, wenn das andere wahr ist. Es geht um die Fähigkeit, solche Antinomien theoretisch zu erkennen und begrifflich zu fassen, und darauf bezogen um die Bereitschaft, Duplizitäten als Grundlage des Handelns zu respektieren und die Unsicherheiten auszuhalten, die daraus für pädagogisches Handeln folgen können.

Die „Haltung“, die ein solcher Umgang mit Antinomien erfordert, hat nach meinem Verständnis der Psychologe und Pädagoge Johann Friedrich *Herbart* schon 1802 in seiner „Rede bei der Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik“ beschrieben: Er fordert einen „*pädagogischen Takt*“ und meint damit eine doppelte Fähigkeit: zum einen, sich mit Hilfe von Theorie fähig zu machen, situative und individuelle Sachverhalte angemessen zu erfassen, dies aber in der Praxis mit größter Sensibilität und Vorsicht zu tun. Erwerben könne man diese Fähigkeit nur im Handeln selbst, jedoch nicht allein im praktischen Tun. Den erforderlichen Takt könne man nur erwerben, wenn man „vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt“ hat. – Damit ist nach meinem Verständnis ein „Mittelglied“ zwischen Theorie und Praxis benannt: in der auf Theorie bezogenen Reflexion der Praxis kann eine Haltung entstehen, die auf ein differenziertes und sich distanzierendes Verständnis des Handelns zielt, ohne dieses in seinen Zwängen und Anforderungen aus den Augen zu verlieren. Und wenn im Sinne Schleiermachers dabei auf mögliche „Duplizitäten“ und Widersprüche geachtet und reagiert wird, kann – im glücklichen und gelingenden Fall – eine produktive Beziehung zwischen Theorie und Praxis sowie zwischen den unterschiedlichen Deutungen zustande kommen.

3. Beispiele

Ich möchte die Bedeutung von Antinomien auf zwei Ebenen ein wenig erläutern: zunächst in einer gesellschaftstheoretischen Dimension und dann noch einmal am Beispiel der schon zitierten kurzen Interaktion zwischen der Lehrerin und dem Schüler „Nico“.

3.1 Gesellschaft vs. Individuum

Immer wieder (ohne dass ich es ausdrücklich belegen möchte) ist davon die Rede, dass es eine Spannung gäbe zwischen sog. gesellschaftlichen Zwängen und individuellen Bedürfnissen. Leider – so wird geklagt – könne sich das Individuum unter dem Druck solcher Zwänge nur begrenzt entfalten. – Nun wäre es töricht, solche Zwänge leugnen zu wollen. Natürlich gibt es Prozesse, mit denen die jüngere Generation auf vorgegebene Strukturen hingeführt werden soll, auf dass sie – mit den Worten von Schleiermacher – „tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet“.

Allerdings kann die *Gesellschaft* – auch und gerade eine „bürgerliche“, die ihre Vorrangstellung ja selbst erst in Emanzipationsprozessen gegenüber ständischen Strukturen erwerben musste – ihre Vorrangstellung nur in dem Maße sichern, wie sie glaubhaft machen kann, dass die bestehenden Verhältnisse zur optimalen Entfaltung von Persönlichkeit das Größtmögliche beitragen. Dazu genügt es nicht, dies nur zu fordern. Eine subjekthafte Entfaltung muss wenigstens in dem Maße wirklich werden, dass die Versprechungen glaubhaft werden. Aber damit hat die herrschende Klasse selbst den Stachel gesetzt, der Vorrangstellung in Frage stellt und unterminiert.

Und es wäre ebenso unangemessen, solche Zwänge zur Anpassung allein der Gesellschaft zuzuschreiben und den *Individuen* eine reine Lust auf Emanzipation von eben diesen Zwängen zu unterstellen. Heranwachsende werden sich nur in dem Maße als Subjekt entfalten können, wie sie sich (wenigstens zunächst) im Kontext der bestehenden Verhältnisse einrichten: Kompetenzen erwerben, Strukturen kennen lernen und sie auch akzeptieren und zumindest jene Verhaltenserwartungen erfüllen, auf die sie selbst sich bei anderen verlassen zu können hoffen möchten.

Umgekehrt wird die *Gesellschaft* kaum Wert darauf legen, alle Individuen in Gleichförmigkeit an überkommene Schemata anzupassen: eine differenzierte Gesellschaft bzw. Kultur erfordert unterschiedliche Köpfe, die auch – noch einmal und der Vollständigkeit halber mit Schleiermacher gesprochen – „tüchtig [werde] in die sich anbietenden Verbesserungen einzugehen“.

Die grundlegende Antinomie liegt also darin, dass eine hierarchisch strukturierte Gesellschaft die *Unterschiedlichkeit* der Lebensbedingungen legitimiert mit dem Versprechen, dass alle die *gleiche* Chance hätten, jede der verschiedenen Positionen zu erlangen. Heinz-Joachim Heydorn hatte dies in der paradoxen Forderung „Ungleichheit für alle!“ ausgedrückt. Nicht zuletzt um diesen Anspruch einzulösen, wurde die Schulpflicht eingeführt: In der Schule soll allen das gleiche Lernangebot unterbreitet werden. Dass sie davon in unterschiedlicher Weise Gebrauch machen und zu deutlich differenten Fähigkeiten, Abschlüssen gelangen, kann dann der individuellen Tüchtigkeit und Anstrengung zugeschrieben werden. Die daraus folgenden Chancen und Möglichkeiten dürfen die Individuen sich selbst als Berechtigung zuschreiben, die verbleibenden Mängel und Begrenzungen haben sie selbst zu verantworten. Diese Polarität – Gleichheit anbieten und doch Ungleichheit herstellen zu sollen – macht eine strukturelle Schwierigkeit pädagogischen Handelns in der Schule aus. Hierin gründen im Kern die Antinomien pädagogischen Handelns im Kontext der gesellschaftlichen Institution Schule.

3.2 „Nico“

Und wie verhält es sich in der zitierten kleinen Szene aus der Praxis? Welche Antinomie ist in der Interaktion zwischen der Lehrerin und ihrem Schüler erkennbar? – Die Lehrerin ist Agentin einer Gesellschaft, die ihre Kinder und Jugendlichen dem Schulzwang unterwirft. Sie darf nicht dulden, dass Nico sich dem Unterrichtet-Werden entzieht – auch wenn er es nur innerlich täte. Aber sie übt diesen Zwang offenbar nicht nur in fremdem Auftrag aus – sozusagen im Namen eines Dritten, der in der Szene gar nicht in Erscheinung tritt – sondern sie scheint sich mit ihrer Aktion durchaus zu identifizieren: Ihre Aufforderung („Denk du auch mal was“) zielt – der Intention nach – auf eben jenen Zweck, der mit dem gesellschaftlichen Zwang auch verbunden ist: Sie will dem Schüler Gelegenheit geben, seine Fähigkeiten zu entwickeln, sich mit einer Sache und einem Phänomen seiner Lebenswelt (hier: den Mondphasen) auseinander zu setzen. Zudem verlangt sie keineswegs ein schlicht rezeptives Lernen, kein nur nachvollziehendes Nach-Denken, sondern eine aktive Auseinandersetzung – eben ein eigenes „Denken“, sie will einen Bildungsprozess anregen.

Aber sie kann dies nur im *Kontext struktureller Bedingungen* tun, denen das Zwanghafte gleichwohl unabweislich anhaftet: Und zwar hängt es der guten Absicht nicht nur irgendwie an, sondern es bedroht diese substantiell: Nico macht deutlich, dass „Denken“ im institutionellen Kontext von Schule bzw. im Rollenspiel zwischen Lehrer und Schüler nur als Auftrag, als Nach-Denken möglich ist. Aber gleichwohl: Wir wissen ja gar nicht, welche Art von Denken die Lehrerin von Nico erwartet und es ist ja keineswegs ausgeschlossen, dass Nico zwar zunächst nur akzeptiert, seine „Rolle“ spielen zu müssen („was soll ich denn denken?“), dass er aber dann doch innerhalb dieses Rollenspiels zu eigenständiger Aktivität gelangt – eben zum „Denken“. Der institutionelle Zwang hat einen *Doppelcharakter*: Er grenzt ein *und* kann freisetzen, aber ob dieses Freisetzen gelingt, bleibt immer fraglich.

Die Lehrerin versucht einen Balanceakt: Ihre Botschaft an Nico könnte man – sozusagen nach dem „Prinzip Hoffnung“ – so übersetzen: ‚Ich möchte dich dazu anhalten, die in der aktuellen Situation enthaltenen Möglichkeiten wahrzunehmen.‘ Und Nico könnte dem mit der Botschaft korrespondieren: ‚Ich weiß um die Zwänge der Situation, aber ich lasse mich darauf ein, sie produktiv zu nutzen.‘

Dies ist nicht nur als Deutung (analytisch) höchst riskant, sondern auch in der beschriebenen Situation ein Balanceakt, der allenfalls gelingen kann, wenn die Beziehung zwischen den Beteiligten „stimmt“ – und ich hatte bei der Beobachtung dieser Szene durchaus den Eindruck, dass es hier der Fall war!

4. Folgerungen

Wenn man über mögliche Folgerungen aus solchen Analysen nachdenkt, sollte man nicht vergessen, wie widerständig die Verhältnisse sind: Dieter Wunder hat (in Heft 2/2000 dieser Zeitschrift) darauf hingewiesen: „Mit den heutigen Strukturen leben ... alle Beteiligten gut. Zwar wird allenthalben Kritik geübt, aber diese hat ihre Funktion, macht sie doch die Überlegenheit der Kritiker gegenüber dem System, dem man unterworfen ist, deutlich.“ Der beklagte Status Quo hat offenbar trotz aller Kritik so viele Vorteile, dass jede ernsthafte Innovation ins Leere zu laufen droht. Ich sehe darin den Ausdruck einer Antinomie: Kritik artikuliert sich auf einer offiziell dominanten Ebene, darunter

sind aber auf der rezessiven Ebene viele Faktoren positiv besetzt (von der Bequemlichkeit bis zu „heimlichen“ Effekten wie z.B. der Sicherung von Privilegien). Wer etwas ändern will, muss gewärtig sein, dass man damit manchem „auf die Füße tritt“. – Wir sollten prüfen, was sich dennoch machen lässt.

Auf zwei mögliche Ansätze, die mir unzureichend erscheinen, möchte ich kurz eingehen, um dann Folgerungen für die Lehrerbildung zu entwickeln.

4.1 Entstaatlichung

Seit einiger Zeit wird – gerade auch hier in Frankfurt – diskutiert, ob die Lehrerbildung verbessert werden könnte, wenn sie konsequent aus der Verfügung des Staates herausgenommen würde. An Stelle des Staatsexamens solle das Studium durch eine akademische Diplomprüfung oder einen „Magister“ abgeschlossen werden. – Diese Idee hat durchaus ihren Reiz, sie erscheint mir aber sowohl als inkonsequent und zugleich als kaum realisierbar. Solange der Staat über die Aufnahme in das Referendariat und dann über die Einstellung in „Amt und Würden“ entscheidet, wird er eine akademische Prüfung nur solange akzeptieren wollen (und mit Blick auf die Steuerzahler und den Bildungsauftrag der Schule auch nur akzeptieren dürfen), wie in der universitären Phase tatsächlich auf den Lehrberuf hin gelehrt und studiert worden ist – und was darunter zu verstehen sei, wird er dann immer noch selbst maßgeblich definieren wollen.

Aber wenn man den Kern dieses Gedankens konsequent weiter denkt, könnte etwas qualitativ Neues dabei herauskommen: Wenn sich die Gesellschaft dazu entschließen könnte, die Schule – nach der Lösung von Kirche und autoritärem Staat in einem nächsten Schritt auch aus der Obhut der staatlichen Administration zu entlassen, dann könnte sie die Verantwortung für die Schule jenen übertragen, die dafür von ihrer Profession her kompetent sind: den Lehrerinnen und Lehrern und den entsprechenden Wissenschaften. Aber von der Einrichtung einer entsprechenden „Lehrerkammer“, die eine solche Professionalisierung tragen müsste, sind wir noch weit entfernt. Doch das ist ein anderes Thema mit vielen Implikationen, die geklärt werden müssten. Ich wollte es aber andeuten, weil dies letztlich auch eine institutionelle Konsequenz der nachfolgenden Überlegungen sein könnte.

4.2 Praxisanteile im Studium

Um es kurz zu sagen: Der vielfach geforderte „Bezug auf Praxis“ hilft per se noch nicht weiter; und insofern stimme ich zu, wenn es als untauglich kritisiert wird, die Relevanz des Studiums für den Lehrberuf dadurch verbessern zu wollen, dass man den zeitlichen Anteil praktischer Phasen schlicht ausweitet – z.B. durch ein „Praxissemester“.

Solche Praxisphasen können ja ganz *gegenläufige Wirkungen* haben:

- Sie können in die bestehende Praxis und ihren „Schlendrian“ einschleifen, ohne dass dies überhaupt bewusst wird. So sollen PraktikantInnen aus der Praxis an die Uni zurückgekommen sein mit der „Erfahrung“, dass sie doch ganz gut zurecht gekommen seien und dass eine weitere theoretische Bildung gar nicht mehr erforderlich sei, ja vielleicht sogar hinderlich sein könne.
- Das Eintauchen in Praxis und eine (selbst-)kritische Reflexion der Erfahrungen kann aber auch dazu führen, dass Erwartungen irritiert werden, wenn man etwa

feststellt, dass es sich im Alltag eben doch anders verhält, als man es erwartet hat oder sich wünscht.

Aber ob sich das eine oder das andere ereignet, hängt nicht von der Praxis als solcher ab. Man vermeidet das Einschleifen in unreflektierte Routine allerdings wohl gar nicht dadurch, dass man sich der Praxis enthält und in kritischer Distanz zur Schule Deutungen diskutiert, die eine begriffliche Irritation auslösen sollen. Irritation kann jedoch nur in Gang kommen und bis in die Tätigkeit hinein „nachhaltig“ werden, wenn man bereit ist, sich offen auf Prozesse einzulassen, genau zu beobachten, Beobachtungen zu vergleichen und immer wieder neue Perspektiven einzunehmen. Dies erfordert Zeit und Gelegenheit, aber auch ein begrifflich-theorieorientiertes Instrumentarium. – Aber welche Art von Theorie leistet dies?

4.3 Professionalisierung im Praxisbezug

Wenn ich hier über praxisbezogene Anteile in der Lehrerbildung rede, dann möchte ich nicht missverstanden werden: Es geht bei den folgenden Überlegungen zur Praxisorientierung immer nur um einen *Teilbereich der Professionalisierung innerhalb eines breiten Spektrums*: Auf der einen Seite dieses Spektrums sehe ich den Bereich der ‚reinen‘ Theorie: Die Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftstheoretischen Konzepten, mit historischen Prozessen u.Ä. ist ein wichtiger Teil des Studiums. Dies ist auch in einem berufsbezogenen Konzept der Lehrerbildung unverzichtbar und entsprechende Fähigkeiten sind wesentliches Element einer professionellen Berufsausübung.

Auf dem anderen Ende des Spektrums könnte man die ‚reine‘ Praxis verorten: Tätigkeiten in Vereinen, in der „Nachhilfe“, auch in Schulen etc.; hier können Erfahrungen gesammelt werden, die zunächst gar nicht reflektiert werden müssen, die aber doch auch in die theoriebezogene Reflexion einbezogen werden können.

Und schließlich – scheinbar außerhalb eines Berufsbezug – würde ich wünschen, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer auch im Rahmen des Studiums Kompetenzen in „ästhetischer Praxis“ erwerben bzw. pflegen: z.B. Kabarett spielen, Musizieren usw., vielleicht gar die Räume der Uni gestalten? Sozusagen frei nach Schiller: Der Pädagoge ist erst da ganz Pädagoge, wo er „spielt“!

Um solche Zielsetzungen umsetzen zu können, scheinen mir konsequente Ansätze in der Lehrerbildung wichtig, bei denen Theorie und Praxis in der ange-deuteten Weise in ein produktives Verhältnis treten können. Ich plane dazu ein Projekt mit dem anspruchsvollen Titel *„Kooperative Professionalisierung im Lehrberuf“*, kurz „KoProfiL“. Dabei geht es sowohl um die Entwicklung und Erprobung entsprechender Konzepte, als auch um die theoretische und empirische Klärung der diskutierten Verhältnisse zwischen Theorie und Praxis und der entsprechenden Vorstellungen zur Professionalität des Lehrberufs.

Mit „KoProfiL“ ist Folgendes gemeint: Es geht um die gemeinsame (verantwortliche) Arbeit einer Gruppe von Menschen, die mit Schule zu tun haben / zu tun haben wollen. Ich stelle mir das etwa so vor:

(1.) Es werden „Kooperative“ aus Personen der folgenden Bereiche gebildet: Studierende, Lehrende der Hochschule, Lehrerinnen und Lehrer einer (oder mehrerer) Schule(n), Angehörige der Studienseminare (2. Phase), und der LehrerInnenfortbildung. Bei Bedarf können Spezialisten hinzugezogen werden

(z.B. für ästhetische Praxis; für praktische Tätigkeiten; für Schulrecht; für medizinische Probleme ...).

(2.) Diese Kooperative wählen die Ziele und Verfahren ihrer Arbeit so aus, dass ein konkretes Problem der Praxis zum Gegenstand theoretischer Reflexion und zum Feld praktischer Entwicklungsarbeit werden kann – z. B. können die Beteiligten die aktuelle Situation analysieren, Erwartungen, Erfahrungen, Erfordernisse transparent machen, Perspektiven für die weitere Arbeit entwickeln und vereinbaren und „Verbindlichkeit“ herstellen; daraus Teilaufgaben ableiten, die von Arbeitsgruppen übernommen und bearbeitet werden; Ergebnisse und Vorschläge der Teilgruppen beraten, über Alternativen entscheiden und dafür sorgen, dass sie in der Praxis umgesetzt (zumindest erprobt) werden, den erreichten Entwicklungsstand analysieren; usw. wieder von vorn ...

(3.) Für bestimmte Aufgaben können Teilgruppen gebildet werden, die bestimmte Aufgaben selbständig bearbeiten und die Ergebnisse (ggf. auch Zwischenberichte) in das Kooperativ einbringen. Solche Aufgaben können z.B. sein: die Begleitung einer Schülerin / eines Schülers mit besonderen Belastungen oder auch irgendeines ganz 'normalen' Kindes oder einer Lerngruppe; Lernhilfe für bestimmte SchülerInnen; Beobachtung und Analyse der Interaktionskultur in einer Lerngruppe – bis hin zu Vorschlägen zur Veränderung; Beobachtung und Analyse des Umfeldes einer Schule; Suche nach Möglichkeiten zur (weiteren) Öffnung der Schule; Erkundung des bildungspolitischen Umfeldes der Schule; Vorbereitung zur Auswahl von Unterrichtsmaterialien (Schulbücher, Medien, Material für „Freiarbeit“); Vorbereitung von Unterrichtseinheiten und Projekten; Bearbeitung eines „Schlüsselproblems“ (im Sinne von W. Klafki); also interdisziplinäre Arbeit; Bearbeitung eines „Falles“ von verschiedenen theoretischen Ansätzen her.

(4.) Aus solchen Arbeiten werden sich Anlässe für systematische Studien ergeben, auch für „Lehrgänge“ (z.B. über didaktische Modelle, Methoden des Lehrens und Lernens, über soziologische oder psychologische Analysen der Schule ...). Nicht immer wird es dabei notwendig sein, die Ergebnisse solcher Arbeiten in das Kooperativ einzubringen (man darf sozusagen auch noch nur für sich allein studieren ...), wünschenswert wäre es allerdings, dass z.B. die StudienanfängerInnen eine Frage mit Hilfe von Literatur aufbereiten und ihre Ergebnisse in die gemeinsame Arbeit einbringen. So könnte sich die Frage ergeben, was die aktuelle Forschung über „Gewalt an Schulen“ sagt, was mit „Autonomie“ gemeint ist, was „Handlungsorientierung“ bedeuten soll, was „Schlüsselqualifikationen“ sind usw. Solche Berichte müssten mit Bezug auf die jeweilige Praxis erarbeitet werden und so sorgfältig vorbereitet und überarbeitet werden, dass sie Lehrerinnen und Lehrer zur genaueren Reflexion ihrer Praxis anregen können. Ich verspreche mir davon, dass die Studierenden mit einer ganz anderen Motivation arbeiten, weil sie (in diesem Teil des Studiums) nicht nur akademische 'Trockenübungen' ableisten, sondern praktisch relevante und verantwortungsbewusste Arbeit erbringen.

Man könnte dies auch als Fallstudien beschreiben oder „case-based-teacher-training“, es ist allerdings in einer konsequent professionellen (wenigstens vor-professionellen) Form gemeint: keine fiktiven „Fälle“, sondern ‚echte‘ Praxis. Es geht um die Erarbeitung einer Haltung, die mit Herbart (s.o.) als pädagogischer Takt bezeichnet werden kann. Es soll nicht abstrakt auf Vorrat gelernt werden, sondern in der Auseinandersetzung mit ‚echter‘ Praxis, nämlich mit

einer in ihrer Komplexität und Widersprüchlichkeit nicht reduzierten Wirklichkeit. Nur so ist erlebbar, dass die theoriebezogene Auseinandersetzung sich lohnt; nur so kann das Wechselspiel zwischen Theorie und Praxis zum Habitus werden. Das wäre erst Professionalisierung.

5. Bilanz

Ich möchte diese Überlegungen thesenartig zusammenfassen:

- (1.) Eine in ihren Antinomien gedeutete Praxis ist leichter zu ertragen: Zielvorstellungen können nicht überraschend einbrechen, weil dem antinomischen Bewusstsein gewärtig ist, mit welchen gegenläufigen Prozessen zu rechnen ist. Ein Wissen um die Widersprüche pädagogischen Handelns kann vielleicht davor bewahren, angesichts der Schwierigkeiten und Unsicherheiten dieser Aufgaben zu verzagen und sich in ein Burn-out zu ‚flüchten‘.
- (2.) Gleichwohl kann das Wissen um Antinomien die Zuversicht wecken und erhalten, dass unter allem „Falschem“ doch der Funke des Richtigen glimmt und sein Recht fordern wird.
- (3.) Jeweils die beiden ‚Seiten der Medaillen‘ in ihrem Zusammenhang verstehbar zu machen und neben den jeweils dominanten Polen auch resonante Dimensionen zur Kenntnis zu nehmen, ist theoretisch befriedigender. Es muss weniger ausgegrenzt werden.
- (4.) Das Wissen um Antinomien entlastet emotional. Ein Scheitern in der Praxis ist nicht (nur) persönlich verschuldet, es erweist sich oft als strukturell bedingt und deshalb nicht vermeidbar. Dieses Wissen kann Handlungssituationen transparenter machen und dazu beitragen, sich entscheiden zu können und letztlich konsequenter zu handeln.
- (5.) Theorie wird nicht alltagstauglich, wenn sie sich auf Praxis in einer vordergründige Weise einlassen will. Es gibt angesichts der komplexen Aufgaben und Probleme kein wirklich hilfreiches „anwendungsbereites“ Wissen.
- (6.) „Alltagstauglich“ kann Theorie dann werden, wenn sie von Praxis so weit Abstand nimmt, dass sie „alles“ in den Blick nehmen kann, aber doch so nahe bleibt, dass die Details nicht verloren gehen.
- (7.) Eine solche Haltung ist eher mit dem Begriff des „Theoretisierens“ zu fassen: nämlich als die Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf Phänomene der Praxis so intensiv einzulassen, dass diese in ihrer Widersprüchlichkeit bewusst und begrifflich gefasst werden können.
- (8.) In einem solchen Wechselspiel zwischen dem sich Einlassen auf Beobachtung und der begrifflichen Erfassung der Beobachtungen kann eine professionelle Kompetenz entstehen, die ihre theoretischen Anteile nicht wieder vergessen muss. So könnte Theorie „alltagstauglich“ werden und „nachhaltig“ bleiben!

Jörg Schlömerkemper, geb. 1943, Dr. phil., Prof. für Erziehungswissenschaft (Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik) an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

Anschrift (privat): Ludwig-Beck-Str. 9, 37075 Göttingen

E-Mail: schloem-dds@t-online.de