

König, Hannes

Zur Pädagogisierungstendenz der erziehungswissenschaftlichen Lehre. Manifeste und latente Sinnstrukturen im Interaktionszusammenhang

Hofbauer, Susann [Hrsg.]; Schreiber, Felix [Hrsg.]; Vogel, Katharina [Hrsg.]: Grenzziehungen und Grenzbeziehungen des Disziplinären. Verhältnisbestimmungen (in) der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 121-129. - (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; 49)



Quellenangabe/ Reference:

König, Hannes: Zur Pädagogisierungstendenz der erziehungswissenschaftlichen Lehre. Manifeste und latente Sinnstrukturen im Interaktionszusammenhang - In: Hofbauer, Susann [Hrsg.]; Schreiber, Felix [Hrsg.]; Vogel, Katharina [Hrsg.]: Grenzziehungen und Grenzbeziehungen des Disziplinären. Verhältnisbestimmungen (in) der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 121-129 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-281093 - DOI: 10.25656/01:28109; 10.35468/6042-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-281093>

<https://doi.org/10.25656/01:28109>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Hannes König

Zur Pädagogisierungstendenz der erziehungswissenschaftlichen Lehre. Manifeste und latente Sinnstrukturen im Interaktionszusammenhang

1 Einleitung

Im Folgenden geht es mir darum, anhand der objektiv-hermeneutischen Interpretation eines kurzen Protokolls erziehungswissenschaftlicher Seminarinteraktion Potenziale einer rekonstruktiven Untersuchung der disziplinären Lehrpraxis für die erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung zu diskutieren. Die Untersuchungen sind angesiedelt im Kontext eines Forschungsprojekts, das sich mit den heterogenen Lehrkulturen und Praxisansprüchen des Lehramtsstudiums beschäftigt.¹

Kurz zum Forschungsstand: An der um die Jahrtausendwende geäußerten Einschätzung Keiners, dass die Hochschullehre als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung kaum Beachtung fände, hat sich bis heute wenig geändert. (vgl. Keiner 1999, 47) Insbesondere die *Praxis* der Lehre – verstanden als Interaktion von Studierenden und Dozierenden in Lehrveranstaltungen – findet nach wie vor wenig Beachtung in der empirischen Forschung. Erst in den letzten Jahren lassen sich einige Aktivitäten in diese Richtung beobachten, vor allem was Spezialfälle wie die Digitalisierung der Lehre, Praxisphasen im Studium, Inklusion sowie kasuistische Lehrformate anbelangt. (vgl. überblickend Herzmann u.a. 2019) Jenseits dieser Untersuchungen, die sich spezielleren Fragen der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung widmen, sind – soweit ich sehe – nur punktuelle Forschungsbemühungen zu verzeichnen (vgl. Tyagunova 2019).

Forschungsprogrammatisch knüpfe ich damit an Balzer und Bellmann an, die für die Perspektive einer „erziehungswissenschaftliche[n] Hochschulforschung“ (2020, 126) votieren. Mir wird es dabei vor allem darum gehen, das spezifische Theoriepotenzial einer *rekonstruktiven* Empirie auszuleuchten. Das bedeutet insbesondere, dass nicht bloß die beanspruchten Motive der handelnden Subjekte in den Blick genommen werden, sondern diesen die Verfasstheit der (Lehr)Praxis selbst gegenübergestellt wird.

Die so in den Blick kommende Spannung von *manifesten und latenten Sinnstrukturen* steht im Zentrum rekonstruktiver Empirie. Auf sie aufmerksam zu machen, nimmt eine Enttäuschung des Selbstbildes der Subjekte, die in die untersuchte Praxis involviert sind, zumindest in Kauf (Wernet 2018b). Da die untersuchte Praxis in diesem Fall selbst eine *erziehungswissenschaftliche* ist, wird sie mir möglicherweise den Vorwurf einhandeln, gleichsam

1 Das Projekt *Zwischen heterogenen Lehrkulturen und berufspraktischen Ansprüchen: Fallrekonstruktionen zur Ausbildungsinteraktion im Lehramtsstudium* wurde von 2018 bis 2020 von der DFG gefördert. Unter anderem war im Projektkontext die Dissertation des Verfassers, die sich mit dem Segment der erziehungswissenschaftlichen Lehre beschäftigt, angesiedelt (vgl. König 2021).

Nestbeschmutzung zu betreiben. Diesen Vorwurf halte ich für die Folge einer Verwechslung epistemischer und politischer Interessen.² Vielmehr glaube ich, dass es sich trotz – um nicht zu sagen gerade wegen – dieser Bedenken vermeintlich öffentlichkeitspolitischer Natur für die erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung lohnen kann, ihr Selbstverständnis der empirischen Gestalt ihrer disziplinären Lehrpraxis auszusetzen. Dies gilt im besonderen Maße dann, wenn die Befunde der Rekonstruktion, die ich entfalten will, nicht positivistisch als empirischer Nachweis für die besonderen Probleme partikularer ‚schwarzer Schafe‘ missverstanden werden, sondern als Ausdrucksformen einer Tendenz, die die erziehungswissenschaftliche Lehre als solche und allgemein hervorbringt. In loser Anlehnung an Weniger formuliert: Die ‚Befangenheit‘ in ihrer Praxis mag für die Erziehungswissenschaft unhintergebar sein, sie muss ihr deswegen aber nicht un verstehbar bleiben.³

Im Folgenden werde ich eine exemplarische Sequenzanalyse eines (kurzen) Protokolls erziehungswissenschaftlicher Lehre vorstellen. In diesem Protokoll kommt, so meine These, in verdichteter Form ein spezifisches und sich regelmäßig in den Protokollen geräuschvoll niederschlagendes Handlungsproblem erziehungswissenschaftlicher Lehre zum Ausdruck: Nämlich das Phänomen der latenten Abwertung der Lehramtsstudierenden im Aufgreifen der von ihnen vermeintlich gestellten Praxisansprüche, das sich in Gestalt einer gut gemeinten Pädagogisierung ausdrückt und zugleich verschleiert. Abschließend werde ich ausgehend von der rekonstruierten Fallstruktur einen Generalisierungsvorschlag machen, der die in der Wissenschaftsforschung diskutierte theoretische Option einer harmonischen Arbeitsteilung zwischen einer praktischen und einer theoretischen Erziehungswissenschaft in Frage stellt.

2 Exemplarische Sequenzanalyse

Der Protokollauszug, der im Folgenden analysiert werden soll, ist dem ‚Schlusswort‘ einer Dozentin am Ende einer Seminarsitzung entnommen. Das Seminar ist angesiedelt im allgemein-pädagogischen Lehrangebot und hat einen sozialpädagogischen Schwerpunkt.⁴ An ihm nehmen überwiegend oder ausschließlich Lehramtsstudierende teil.⁵ Das vollständige Protokoll lautet:

Dozentin: (...) Lesen Sie bitte diesen Text, das sind auch nicht so viele Seiten, ähm und sehr praktisch geschrieben (...).

Werfen wir kurz einen Blick auf die Interaktionsumstände der Äußerung. Die Dozentin beendet die Sitzung gerade mit einem relativ ausführlichen Schlusswort. Sie geht unter an-

2 Kurz: Die Selbstbeobachtung macht vielleicht etwas sichtbar, das man als Nestbeschmutzung bezeichnen kann, aber sie erzeugt dieses Etwas nicht.

3 Weniger forderte für die akademische Pädagogik „die Befangenheit des Theoretikers in der pädagogischen Aufgabe und an das pädagogische Tun“ (Weniger 1952, 21).

4 Insgesamt wurden im Projektkontext zehn erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen erhoben und vollständig transkribiert. Dabei handelt es sich um fünf schulpädagogische, zwei allgemein-erziehungswissenschaftliche, zwei bildungsphilosophische und eine bildungshistorische Veranstaltung.

5 Insgesamt nehmen an der Seminarsitzung 28 Studierende teil. Das Seminar kann im Rahmen von verschiedenen Lehramtsstudiengängen (Sonderpädagogik, Grundschullehramt bis Gymnasiallehramt) sowie eines Bachelor-Studiengangs Erziehungswissenschaft angerechnet werden. Die genauen Zuordnungen von Studierenden und Studiengängen liegen uns in diesem Fall leider nicht vor. Aber den Feldnotizen sowie dem übrigen Transkript nach zu urteilen, in dem einige Studierende ihren Studiengang ‚beiläufig‘ erwähnen („Meine Fächer sind ja Mathe und Physik ...“) sind fast alle oder alle anwesenden Studierenden in einem Lehramtsstudiengang eingeschrieben.

derem auf die kommende Sitzung ein. Für diese soll ein Text vorbereitet werden. Die Literaturangabe zu diesem Text wurde in einer Power-Point-Präsentation ausgeschrieben und wird mit dem Beamer an eine Leinwand projiziert. Schon in diesem Vorgehen deutet sich ein unscheinbarer Konventionsbruch an. Denn eigentlich ist es über das Gesamt der Geistes- und Sozialwissenschaften hinweg üblich, die Lektüre-Arbeit über *Seminarpläne* zu organisieren.⁶ Damit soll nicht gesagt sein, dass es keine Ausnahmen gäbe. Aber für diese Fälle greift, so vermute ich, das *burden of proof*-Argument: Das heißt, es ist erklärungsbedürftig, wenn *kein* Seminarplan verteilt wird. Umgekehrt ist es in einer erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltung *nicht* erklärungsbedürftig, einen Seminarplan mit Literaturangaben zu benutzen. Es lässt sich also hier bereits am Material die These aufstellen, dass sich in dieser Praxis der Dozentin eine Lehrkultur konturiert, die sich symbolisch von der ‚traditionellen‘ Lehrkultur abgrenzt. Von einer symbolischen Abgrenzung spreche ich dabei deshalb, weil ja praktisch nicht auf eine Lektürebasis verzichtet wird. Die Lektüregrundlage wird lediglich vom Bereich des Selbstverständlichen in den Bereich des Besonderen verschoben. Wie sich diese *latente* Verschiebung im Weiteren vollzieht, soll in der folgenden Sequenzanalyse ausführlicher herausgearbeitet werden.

1. Lesen Sie bitte diesen Text

Manifest fordert die Dozentin mit diesem Sprechakt zur Lektüre des projizierten Textes auf. Wir hatten ja bereits erwähnt, dass es sich bei dieser Lektüreaufforderung um eine *Veraußeralltäglichsung des Alltäglichen* in der Lehre handelt. Dass es einer expliziten Aufforderung überhaupt bedarf, folgt aus der didaktischen ‚Entscheidung‘ der Dozentin, auf einen Seminarplan zu verzichten. Sinnstrukturell konsequent erinnert sie nicht an die Lektüre oder kündigt den zu lesenden Text an („Beim nächsten Mal steht dann der Text X an“). Vielmehr handelt es sich um eine die universitäre Lehre *pädagogisierende* Lese-Instruktion, die – so mein Deutungsvorschlag – zwischen *Verunterrichtlichung* und *moralischer Selbsterhöhung* changiert. Ich versuche beide Lesarten zu begründen:

Eine Lehrerin in der Schule könnte eine Hausaufgabe mit dem strukturell gleichen Sprechakt ‚Bearbeitet bitte die Aufgaben auf Seite 15‘ erteilen. Eine derartige disziplinierende Instruktion folgte der Strukturlogik des *erziehenden Unterrichts*, wie sie im Handlungsrahmen der Schule dominiert. Für ein Studium erscheint sie strukturell unpassend.⁷ Dieses setzt im Normalfall auf eine *Logik der Wahlpflicht und Exemplarizität*. Studierende werden von Seminaren gleichsam mehr oder weniger freundlich ‚eingeladen‘, sich zu beteiligen und in Diskurse einzuarbeiten. Sie sind nicht verpflichtet, allen diesen Einladungen Folge zu leisten, aber sie kommen kaum darum herum, einige anzunehmen. Gerade in den Geistes- und Sozialwissenschaften sind sie geradezu gezwungen, sich im Verlauf des Studiums irgendwie zu spezialisieren. Kehrseitig können sie im Normalfall gar nicht alle Angebote, die ihnen in den verschiedenen Bereichen ihres Studiums eröffnet werden, wahrnehmen. Es kann vorkommen, dass sich mit der Literaturliste eines einzelnen Seminars ein halbes Studium füllen ließe, wenn man wirklich allen Empfehlungen folgen würde. Diese grundlegende Wahlpflichtlogik wird

6 Für diese Behauptung kann ich keinen statistischen Beleg geben. Bezogen auf unser Datenmaterial trifft sie für die literaturwissenschaftliche Lehre vollständig, für die erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Lehre größtenteils zu. Auch in hochschuldidaktischen Publikationen werden Seminarpläne in der Regel als „selbstverständlich“ vorausgesetzt.

7 Dieser normative Anspruch der Institution spiegelt sich etwa auch in den öffentlichkeitswirksam geführten normativen Diskursen über (den Verfall der) ‚Studierfähigkeit‘ wider.

in der Hochschullehre – auch noch heute und nach Bologna – dadurch in Geltung gesetzt, dass zum Beispiel keine Beteiligungsnoten oder ähnliches vergeben werden. Die Dozentin ist – anders als eine Lehrerin in der Schule bezüglich der Schulklasse – nicht institutionell dazu legitimiert, die Studierenden zu sanktionieren, wenn sie die Texte nicht vorbereitet haben oder nichts zur Diskussion beitragen (Wenzl 2018). Anders ausgedrückt gewinnt die Strukturlogik universitärer Lehr-Interaktion gerade durch die Abwesenheit schulischer Erziehungsakte ihre charakteristische Gestalt. Insofern steht das Handeln der Dozentin in Spannung zur unter diesem Aspekt *a-pädagogischen* Handlungslogik der Institution der Lehre.

Damit will ich keineswegs ein romantisierendes Bild der Universität zeichnen und verleugnen, dass die Institution der Lehre – schon durch das in sie integrierte Prüfungssystem – normativen Druck auf die Studierenden ausübt, sich durch intellektuelle Arbeit zu bilden oder dass das Rollenverhältnis von Dozierenden und Studierenden im Seminar kaum als ‚herrschaftsfrei‘ zu bezeichnen ist. Nur ist dieser normative Druck eben anders gelagert als jener, den Schule und Unterricht erzeugen. Er wird von den Dozierenden gerade dadurch in Anspruch genommen und in Geltung gesetzt, dass sie sich schulischer Disziplinierungsinstrumente und -akte enthalten. Komplementär dazu stehen Studierende vor der Herausforderung, sich in ihrem Universitätsstudium gerade unter der Bedingung der Absenz expliziter pädagogisch-disziplinierender Adressierungen intellektuell zu bewähren.

Eine zweite Bedeutungsfacetten des Sprechakts entfaltet sich, wenn wir uns einen modernen Fernsehprediger vorstellen, der die von ihm propagierte Gesinnungsmystik gerade mit dem strukturgleichen Sprechakt ‚Lesen Sie bitte dieses Buch [... es wird Ihnen die Augen öffnen]‘ bewerben könnte. Die Pragmatik einer dringlichen Bitte, ja sogar eines ethischen Appells, die in dem Sprechakt anklingt, suggeriert, es sei der Dozentin ein *besonderes* Anliegen, dass die Studierenden den Text vorbereiten würden.

Damit sind wir bei der latenten fachkulturellen Bedeutung des Sprechakts. Dringlichkeit ist eine Kategorie des praktischen Handelns. Wie könnte also für die Lektüre eines theoretischen Werks eine besondere Dringlichkeit begründet werden? In diesem Sinne wäre der Sprechakt allenfalls im Rahmen akademisch-gelehrter Selbst-Stilisierungen situationsangemessen. Im Kontext einer pädagogischen Lehrveranstaltung kommt der Inanspruchnahme einer besonderen Dringlichkeit *und ethischen Bedeutsamkeit* für bestimmte Inhalte eine spezifische Bedeutung zu. Denn diese Inanspruchnahme verweist unweigerlich auf den langen Schatten, den der *Anspruch der (pädagogischen) Praxisrelevanz* auf die erziehungswissenschaftliche Lehre wirft (König 2021). Indem in einem erziehungswissenschaftlichen Seminar eine Textlektüre für besonders wichtig erklärt wird, man ihr geradezu den Charakter einer ‚Offenbarung‘ zuspricht, wird sie implizit auch für besonders praxisrelevant erklärt. Mit dieser Selbstinszenierung wird mithin eine geradezu mystisch erhöhte pädagogische Autorität in Anspruch genommen (Thompson 2013). Es klingt hier etwas von jenem historischen Typus des geisteswissenschaftlichen Pädagogen an, den Flitner (1991) einmal als „pädagogischen Wanderprediger“ (94) charakterisiert hat.

Ob die Studierenden sich von dieser Inszenierung überzeugen lassen werden oder nicht, können wir natürlich an dieser Stelle nicht sagen. Aber wenn wir berücksichtigen, dass erstens auch unter vielen Studierenden⁸ das Syndrom einer regelrechten Praxisrelevanzversessenheit zu beobachten ist und zweitens, dass dieser ‚Praxiswunsch‘ *durch ein Studium nicht wirklich*

8 Natürlich ist dieses Syndrom keinesfalls nur unter Studierenden zu beobachten. Allerdings geht es mir an dieser Stelle gerade darum, dass der Praxiswunsch in Bezug auf den akademischen Status negativ konnotiert ist. Es liegt hier kein materialer studentischer Praxiswunsch vor, der bearbeitet wird, sondern es wird unterstellt, dass es so

eingelöst werden kann, sondern allenfalls *deklarativ*, dann stellt das Handeln der Dozentin genau eine solche Einlösung qua Deklaration dar (Wernet 2018a). Allein dadurch, dass die Dozentin hier *behauptet*, sie glaube an einen praktischen Nutzwert des Textes, von dessen Lektüre sie die Studierenden überzeugen möchte, bringt sie eine Haltung zum Ausdruck, die sich um die Belange von frustrierten Studierenden sorgt und die ihre Interessen positiv aufgreift.

Wie verhält sich dieses pädagogisch-ethische Werben zur Angebotslogik der Hochschullehre? Natürlich *will* die Hochschullehre als Angebot strukturell wahrgenommen werden. Nicht nur interaktionale Zugzwänge bedingen die Erwartung an Studierende, sich am Seminar zu beteiligen, auch die Disziplinen haben ein Reproduktionsinteresse daran, ‚gute Leute‘ für ihren Nachwuchs zu rekrutieren. Insofern *werben* Dozierende strukturell für die Inhalte der Lehrveranstaltungen, die sie halten. Sie repräsentieren ihr Fach, ihre Themen, ihre Methoden, kurz: eine epistemische Kultur, der sie angehören – ganz gleich, ob sie dies explizit beabsichtigen oder nicht. Sie werben dabei allerdings gerade nicht mit ihrer individuellen Persönlichkeit, sondern, wie Weber es ausdrückt, mit ihrer „Persönlichkeit auf wissenschaftlichem Gebiet“ (Weber 1919/1985, 7). Sie betreiben sozusagen Werbung ‚in eigener Sache‘. Diese strukturelle Angebotslogik der Lehre unterläuft die Dozentin im vorliegenden Fall, wenn sie die Studierenden mit einem Praxisrelevanzversprechen zu überreden versucht, den Text zur nächsten Sitzung zu lesen. In dieser Selbst-Hervorhebung ist objektiv ein Moment der Unkollegialität enthalten. Im normalen *Wettbewerb* der verschiedenen Lehrveranstaltungen um das sachliche Interesse der Studierenden versucht die Dozentin sich sozusagen unlauter einen Vorteil zu verschaffen. Da sie dieses ‚Foul‘ öffentlich begeht, könnte man das Handeln der Dozentin auch als universitär selbstherabsetzend charakterisieren. Indem sie ‚mehr‘ repräsentieren will als nur ein theoretisches Bildungsangebot, untergräbt sie die Überzeugungskraft eines solchen Bildungsangebots (ebd., 18f.).

Der gemeinsame Fluchtpunkt der beiden vorgestellten Lesarten des Sprechakts der Dozentin ist die latente Transformation einer erziehungswissenschaftlichen Lehre in einen scheinbar pädagogisch-praktischen Unterricht. Indem die Dozentin ihre Lehre latent *verununterrichtlicht*, erklärt sie die Selbstverständlichkeit der Lektürevorbereitung zur Hausaufgabe und kommt damit manifest einer (unterstellten) studentischen Überforderung mit einem von Eigeninteressen geleiteten Studium entgegen. Indem sie die Inhalte ihrer Lehrveranstaltung latent mit der Verheißung der Praxisrelevanz ausstaffiert, stellt sie den Studierenden manifest ein vermeintliches Alternativangebot zu einem ‚rein theoretischen‘ Studium in Aussicht.

2. *das sind auch nicht so viele Seiten,*

Man kann diesen Sprechakt zunächst als *Ermutigung* verstehen. Wie einem erschöpften Neuling im Bergwandern in Aussicht gestellt werden könnte ‚Du solltest morgen wirklich mit zum Gipfel gehen. *Das sind auch nicht so viele Höhenmeter*‘, werden die Studierenden als erschöpfte oder mit sich kämpfende adressiert, denen nicht viel zugemutet werden kann.

Nimmt man dieses ernst, passt diese Fortsetzung nicht zu dem vorher geäußerten latenten Praxisrelevanzversprechen. Wenn der Text auf so vorbildliche Weise praxisrelevant ist, dann müsste es unwichtig sein, wie lang er ist. Die ‚Praxisrelevanzdidaktik‘ behauptet doch gerade, es sei nicht intellektuelle Arbeit als solche, die die Studierenden abschreckt, sondern lediglich die Tatsache, dass die intellektuelle Arbeit zu nichts gut sei.

sei. Schon darin reproduziert sich ein Moment der akademischen Entwertung der Studierenden und mithin der eigenen Praxis.

Aber in diesem Sprechakt zeigt sich die *Verknüpfung* der beiden Motive der Ermutigung der pauschal als limitiert adressierten Studierenden und des Praxisrelevanzversprechens durch die Pädagogisierung der Lehre. Wie ist diese Verknüpfung zu deuten? Mit Wernet kann man sie so verstehen, dass das pädagogische Praxisrelevanzversprechen latent mit einem Motiv der *Entwertung* des Studiums verbunden ist (Wernet 2018a). Es bietet nicht ein anderes Studium mit anderen moralischen oder praktischen Zielen, sondern es steht im Zeichen einer *Verdrängung* des Studiums als Studium. Gegen das vermeintlich an-ethische theoretische Studium verspricht sie ein vermeintlich ethisches und zugleich a-theoretisches Studium (Flitner 1991).⁹

Diese akademische Entwertung geht symbolisch vor allem auf Kosten der Studierenden. Es ist das eine, einen Text als Seminarlektüre auszuwählen, der nicht so lang ist – sagen wir: kürzer als fünfzehn Buchseiten – oder einer weniger anstrengenden Vorbereitung bedarf. Etwas anderes ist es, die eigene Textauswahl seminaröffentlich zu kommentieren. Wir berücksichtigen ja auch gar nicht, wie schwierig der Text ist, den die Dozentin zur Lektüre aufgegeben hat. Wir berücksichtigen nur, dass sie den Studierenden verkündet, der Text umfasse „nicht so viele Seiten“. Es handelt sich mithin wenigstens nicht *nur* um eine Ermutigung („Sie kriegen das schon hin.“),¹⁰ sondern mindestens *auch* um eine Ausbootung, die in Langschrift lautet: ‚Ich weiß, ich kann Ihnen nicht viel zumuten, aber vielleicht kriegen Sie es ja wenigstens dieses Mal hin, wo es nicht so viele Seiten sind.‘ Diesbezüglich ist wichtig zu bemerken, dass die Dozentin hier nicht als *primus inter pares* sich selbst involviert. Sie schließt sich nicht mit ein in die Gruppe derer, die sich über einen kürzeren Text freuen („Der Text, den wir nächste Woche lesen, ist glücklicherweise sehr kurz.“), sondern sie markiert, dass es ihr um die (unterstellten) Belange der Studierenden gehe.

Selbstverständlich besteht in der Seminarinteraktion generell eine Status- und Wissensasymmetrie zwischen Studierenden und Dozierenden. Es ist insofern nicht der Rede wert, wenn Dozierenden die intellektuelle Kommunikationsarbeit im Seminar leichter fällt. Sie sind darin geübt und haben darüber hinaus eine strukturell überlegene Position inne. Insofern kann man es als aufrichtig bezeichnen, wenn Dozierende diese ihre Überlegenheit auch zum Ausdruck bringen und als gönnerhaft, wenn sie sie verschleiern. Doch die Dozentin im vorliegenden Fall nimmt gerade nicht diese Autorität der akademischen Lehrerin für sich in Anspruch, die auf die Studierenden als Fachnovizen wohlwollend herabblickt. („Vermutlich werden viele von Ihnen diesen Text nicht gleich verstehen.“) Eine solche *geistesaristokratische* Überlegenheitsgeste eröffnete Studierenden zumindest die objektive Möglichkeit, herausgefordert zu reagieren. Vielmehr *entzieht* die Dozentin im vorliegenden Fall den Studierenden symbolisch die Möglichkeit, sich als Seminarteilnehmende zu profilieren. Es handelt sich so wieso nur um einen simplen Text für weniger ambitionierte Studierende; um eine besonders einfache Aufgabe.

Es mag sein, dass diese Adressierung als Studierende zweiter Klasse der Selbstenttäuschung einiger Studierender Erleichterung verschafft, die sich innerlich resigniert von der Universität abgewendet haben und nun alles daransetzen, ihr Studium so unambitioniert wie irgend möglich abzuwickeln. Doch die Dozentin adressiert die Studierenden des Seminars hier öffentlich und als Kollektiv. Sie nimmt keine Rücksicht auf die materialen Bedürfnisse einer

9 Casale spricht diesbezüglich auch mit Adorno von der „immanenten Unwahrheit der Pädagogik zu ihrem fachlichen Beitrag zum Lehramtsstudium“ (Casale 2020, 103).

10 Man könnte auch argumentieren, dass es sich eigentlich überhaupt nicht um eine Ermutigung handelt, da ja der konkrete Leseaufwand durch die Formulierung „nicht so viele Seiten“ eigentlich heruntergespielt wird.

enttäuschten Studierendengruppe, sondern adressiert die teilnehmenden Studierenden des Lehramts und der Erziehungswissenschaft pauschal als eine solche Gruppe. Sie macht den Studierenden, auch den enttäuschten, kein Angebot, sich an der Universität irgendwie positiv zu verorten, sondern ein Angebot, sich von ihr abspesen zu lassen.

3. *ähm und sehr praktisch geschrieben (...)*

In der dritten Sequenz reproduziert sich die herausgearbeitete Fallstruktur. Die *Verschmelzung* der an das Plenum gerichteten akademisch erniedrigenden Bewerbung des niedrigen Arbeitspensums des zu lesenden Textes und der Deklaration seiner Praxisrelevanz wird hier nur noch dadurch überdeckt, dass beide Eigenschaften sprachlich durch ein „und“ – also als Reihung – verbunden werden, als handle es sich um eine Art ‚Glücksfall‘, dass der Text gleichzeitig kurz und praxisrelevant sei.

Fragt man sich, von welcher Art Texterzeugnissen man eigentlich sagen kann, sie seien „sehr praktisch geschrieben“, zeigt sich, dass dieses werbende Positivurteil sich im Wohlgeformtheitsfall nicht auf wissenschaftliche Texte bezieht, sondern auf Ratgeberliteratur. Wir finden diese Phrase in Werbetexten oder Rezensionen zu Büchern, die einem dabei helfen sollen, Steuern zu sparen oder sein Auto zu reparieren. In diesen Kontexten gilt ein einfacher Qualitätsmaßstab: ‚sehr theoretisch‘ ist schlecht, ‚sehr praktisch‘ ist gut. Es reproduziert sich insofern die Abgrenzung dessen, was den Studierenden zu lesen gegeben wird, von der ‚theoretischen Literatur‘, die im seminaristischen Lehrbetrieb normalerweise eingesetzt wird, und die mithin von der Dozentin vor allem unter dem Gesichtspunkt ihrer vermeintlich mangelnden Praxisrelevanz betrachtet wird.

3 Resümee: Manifeste Harmonisierung, latente Entwertung

Es ging mir bei der vorangegangenen Sequenzanalyse darum, exemplarisch anzudeuten, welche Potenziale eine rekonstruktive Untersuchung der disziplinären Seminarpraxis für die erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung offeriert.

Für theoretisch zentral halte ich bezüglich der rekonstruierten Fallstruktur, dass sich in der relativ prägnanten Pädagogisierung der erziehungswissenschaftlichen Seminarpraxis im vorliegenden Fall eine *allgemeine Tendenz erziehungswissenschaftlicher Lehre* andeutet. Wenn diese zu derartigen Pädagogisierungen – und seien sie noch so unscheinbar – eine besondere Disposition mit sich brächte, wäre sie paradoxerweise permanent gefährdet, sich selbst als wissenschaftliche Lehrpraxis latent zu entwerten. Schon aufgrund dieser in ihr angelegten Selbstbeschädigung ist die besagte Tendenz nur als latente denkbar. Sie könnte gar nicht manifest verfochten werden. Ohne Zweifel ist die untersuchte Adressierung der Studierenden von der Dozentin aufrichtig als Lektüre-Ermutigung gemeint und ohne Zweifel ist die Dozentin tatsächlich überzeugt, dass der Text, zu dessen Lektüre sie auffordert, von besonderer berufspraktischer Relevanz für die Studierenden sei. Latent aber adressiert sie die anwesenden Lehramtsstudierenden pauschal als besonders unambitionierte Studierende, denen eine ‚klassische‘ Textdiskussion nicht zugemutet werden kann, die mithin eigentlich nicht ‚studierfähig‘ sind.

Mit diesem Befund können wir an Binder (2018) anknüpfen, der, um zu begründen, warum für die Erziehungswissenschaft ihre „Formatierung“ (ebd., 101) als Praxisdiskurs bestands-wichtig sei (, weil ihr diese ein disziplinäres Alleinstellungsmerkmal sowie einen produktiven „Epistemologie-Apparat“ verschaffe), die drei klassischen Perspektiven prägnant auf

den Begriff bringt, die normalerweise hinsichtlich des Theorie-Praxis-Problems eingenommen werden. Dies seien die Perspektive der Harmonisierung, die der Separierung und die der wechselseitigen Irritation. Unsere Rekonstruktionsbefunde legen dabei, bis hierhin im Einklang mit Binder, nahe, dass Erziehungswissenschaft empirisch (in Gestalt ihrer Lehre) eher durch eine Gleichzeitigkeit dieser Perspektiven charakterisiert werden kann, denn durch ihr Neben- oder Nacheinander (ebd., 98f.). Während im vorliegenden Fall manifest eine harmonisierende Perspektive eingenommen wird, erweist sich diese als latent separatistisch und zugleich als (unproduktive) Selbst-Irritation. Komplementär zu Binder, der vermutet, dass die stabile Gleichzeitigkeit der Perspektivendifferenz forschungslogisch produktiv und disziplinär konstitutiv für die Erziehungswissenschaft sei, lenkt die von uns eingenommene rekonstruktive Perspektive den Blick eher auf die Kosten, als auf den Nutzen des Praxisanspruchs für die Disziplin.

Besonders zu unterstreichen ist dabei der strukturelle Charakter der Entwertung in der Pädagogisierung, dass also die (Selbst-)Entwertung auch dann stattfindet, wenn sie gar nicht beabsichtigt wird. Wenn diese These zutrifft, dann wäre ein neutraler Standpunkt in der Theorie-Praxis-Debatte ebensowenig (widerspruchsfrei) aufrecht zu erhalten, wie ein harmonisierender, der sich dafür stark macht, auf wechselseitige Entwertungen zu verzichten (Heinrich & te Poel 2020). Sich als praxisrelevant inszenierende Pädagogisierungen der Lehre müssen eine wissenschaftlich orientierte Lehre nicht explizit entwerten und als ‚zu theoretisch‘ diffamieren *wollen*, um dieser wissenschaftsfeindlichen Entwertung das Wort zu reden. Kehrseitig muss eine erziehungswissenschaftliche Perspektive die Pädagogisierungen nicht entwerten *wollen*, um zu dem Befund zu gelangen, dass sich in ihnen eine „subalterne Disziplin“ (Rieger-Ladich 2007, 161) für „subalterne Studierende“ präsentiert. Insofern würde sich auch die symmetrische Dualisierung von theoretischer und praxisrelevanter Erziehungswissenschaft zumindest im Hinblick auf die Praxis der Lehre in sich schon als eine falsche Harmonisierung erweisen, indem sie die Irritation, die der Praxisanspruch in der Lehre erzeugt, zu einem alternativen *Wissenschafts*anspruch nobilitiert, der in dieser Lehre gar nicht angelegt ist (Wernet 2018a).

Es kann als der spezifische Gewinn einer rekonstruktiven Perspektive auf erziehungswissenschaftliche (Lehr)Praxis betrachtet werden, dass sie die Spannungen und Feindseligkeiten scharf stellt, die dieser Praxis ihr spezifisches Gepräge verleihen, gerade auch wo diese Scharfstellung von den subjektiven Intentionen abweicht. Ein besonderer Reiz für die Wissenschaftsforschung kann darin bestehen, dass so latente Ressentiments empirisch sichtbar gemacht werden, die zugleich auch den erziehungswissenschaftlichen Diskurs über die Deutung dieser Phänomene prägen und blockieren.

Literatur

- Balzer, N. & Bellman, J. (2020). Zwischen Disziplin und Profession. Zur Hervorbringung differenter Wissensformen in erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen. In: U. Binder & W. Meseth (Hrsg.): Strukturwandel der Erziehungswissenschaft und der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion. Theoretische Perspektiven und Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 125-140.
- Binder, U. (2018). Die erziehungswissenschaftliche Programmstruktur: Operationen im Forschungsreich der Mitte. In: Erziehungswissenschaft 29 (56), 97-104.
- Casale, R. (2020). Von der immanenten Unwahrheit der Pädagogik zu ihrem fachlichen Beitrag zur Lehrerbildung. In: M. Heer & U. Heinen (Hrsg.): Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 103-116.

- Flitner, E. (1991). Auf der Suche nach ihrer Praxis: zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“. In: J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen* (Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft). Weinheim: Julius Beltz, 93-108.
- Heinrich, M. & te Poel, K. (2020). Lehrerbildung zwischen ‚Theorie-Praxis-Relationierung‘, ‚Imagerie‘ und Abgrenzungstendenzen? Die ‚Theorie-Praxis-Beziehung‘ aus der Perspektive von Akteur*innen der Studienseminare. In: *heiEDUCATION Journal* 6, 45-68.
- Herzmann, P., Kunze, K., Proske, M. & Rabenstein, K. (2019). Die Praxis der Lehrer*innenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 8, 3-23.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- König, H. (2021). *Unpraktische Pädagogik. Untersuchungen zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehre*. Wiesbaden: Springer.
- Rieger-Ladich, M. (2007). Akzeptanzkrisen und Anerkennungsdefizite: Die Erziehungswissenschaft als subalterne Disziplin? In: N. Ricken (Hrsg.): *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, 159-182.
- Thompson, C. (2013). Im Namen der Autorität: Spielarten der Selbstinszenierung in pädagogischen Ratgebern. In: P. Bühler, T. Bühler & F. Osterwalder (Hrsg.): *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren*. Bern: Haupt, 19-36.
- Tyagunova, T. (2019) (Hrsg.). *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Weniger, E. (1952). Theorie und Praxis in der Erziehung. In: E. Weniger: *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz, 7-22.
- Wenzl, T. (2018). Bildungsanspruch und Interaktionswirklichkeit. Eine vergleichende Analyse der Interaktionsordnungen des klassenöffentlichen Unterrichts und des universitären Seminars. In: S. Rademacher & A. Kleeberg-Niepage (Hrsg.): *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. (Inter-)Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte*. Wiesbaden: Springer, 171-193.
- Wernet, A. (2018a). Der Praxisanspruch der Lehrerbildung als Irritation einer erziehungswissenschaftlichen Lehre. In: J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 47-61.
- Wernet, A. (2018b). Über das spezifische Erkenntnisinteresse einer auf die Rekonstruktion von latenten Sinnstrukturen zielenden Bildungsforschung. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer, 125-139.
- Weber, M. (1919/1985). *Wissenschaft als Beruf*. In: M. Weber: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (6. Auflage). Tübingen: Mohr (Siebeck), 582-613.

Autor

Hannes König, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul-, Hochschul- und Professionalisierungsforschung.

Anschrift: Zentrum für Schul- und Bildungsforschung, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Franckeplatz 1, 06110 Halle (Saale)

E-Mail: hannes.koenig@zsb.uni-halle.de