

Mikhail, Thomas

Weshalb überhaupt 'pädagogische Lehrerbildung'? Über eine nur scheinbar dreiste Frage

Journal für LehrerInnenbildung 25 (2025) 2, S. 26-40



Quellenangabe/ Reference:

Mikhail, Thomas: Weshalb überhaupt 'pädagogische Lehrerbildung'? Über eine nur scheinbar dreiste Frage - In: Journal für LehrerInnenbildung 25 (2025) 2, S. 26-40 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-345111 - DOI: 10.25656/01:34511; 10.35468/jlb-02-2025-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-345111>

<https://doi.org/10.25656/01:34511>

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-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

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-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work 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. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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

Zur Rolle der Pädagogik
in den bildungswissen-
schaftlichen Grundlagen

Bibliografie:

Thomas Mikhail (2025).

Weshalb überhaupt

„pädagogische Lehrerbildung“?

Über eine nur scheinbar dreiste Frage.

journal für lehrerInnenbildung, 25 (2), 26–40.

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2025-02>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2025>

ISSN 2629-4982

j l b
no.2
2025
journal für lehrerInnenbildung

Weshalb überhaupt ,pädagogische Lehrerbildung'? Über eine nur scheinbar dreiste Frage

Abstract • Der Beitrag geht von der These aus, dass unterschiedliche Interpretationen von Schule zu unterschiedlichen curricularen Ausgestaltungen des Lehramtsstudiums führen. Vor diesem Hintergrund wird zwei (selbst-)kritischen Fragen nachgegangen: 1. Was eine pädagogische Interpretation von Schule gegenüber einer psychologischen und soziologischen auszeichnet. Und daran anschließend 2., ob man heute noch pädagogische Studienanteile bei der Vorbereitung auf den Lehrer*innenberuf benötigt.

Schlagworte/Keywords • Theorie der Schule, Bildungstheorie, Lehrer*innenbildung

Der Titel dieses Beitrags ist provokativ, vielleicht sogar provokant. Aus Sicht der praktischen Lehrer*innenbildung mag er dreist erscheinen. Schließlich wird damit die berufliche Existenzberechtigung und -sicherung von pädagogisch orientierten oder gesinnten Lehrer*innenbilder*innen buchstäblich in Frage gestellt. Freilich hat diese Provokation keinen Selbstzweck, sie ist keine Polemik. Vielmehr will sie Anlass geben, um über zwei Aspekte nachzudenken, die der Frage nach Rolle und Stellenwert der Pädagogik innerhalb des Lehramtsstudiums logisch sowie normativ vorausliegen: Logisch ist das, *erstens*, eine Bestimmung dessen, was Pädagogik ist, was sie auszeichnet – auch gegenüber verwandten Disziplinen wie Psychologie und Soziologie; und normativ ist es, *zweitens*, eine Begründung, weshalb der Pädagogik überhaupt ein Stellenwert innerhalb des Studiums zukommen *soll*.

Ad erstens: Im alltäglichen Sprachgebrauch ist es einigermaßen widersprüchlich, wenn nicht sogar unsinnig, zwischen „bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ und „pädagogischen Studienanteilen“ zu unterscheiden. Bildungswissenschaft(en) und Pädagogik werden quasi synonym verwendet. Wissenschaftstheoretisch sowie disziplinpolitisch stellt sich die Situation jedoch anders dar. Bereits die mittlerweile gängige Pluralform – Bildungswissenschaften – zeigt an, dass zwar die Pädagogik zu den Bildungswissenschaften gehört, zu den Bildungswissenschaften aber noch weitere Disziplinen gehören. Wenn es nun mehrere Disziplinen sind, die zusammen die bildungswissenschaftlichen Grundlagen bilden, dann kann nicht nur, sondern muss sogar gefragt werden, was die Unterschiede dieser Disziplinen sind und was sie an Wissen und Erkenntnissen zu diesen Grundlagen beitragen können. Insofern ist es, wenn man sich der Rolle und des Stellenwerts der Pädagogik innerhalb des Lehramtsstudiums vergewissern will, notwendig zu bestimmen, was die Eigenheit eben dieser Disziplin ist.

Ad zweitens: Wenn geklärt ist, was die Pädagogik von verwandten Disziplinen unterscheidet, stellt sich die Frage, ob sie innerhalb des Lehramtsstudiums überhaupt noch etwas beitragen kann, das für die wissenschaftliche Berufsvorbereitung heute noch von Belang ist. Als Frage formuliert: Soll pädagogisches Wissen etwas zu den bildungswissenschaftlichen Grundlagen beitragen, weil dies für den Lehrer*innenberuf wichtig oder sogar notwendig ist? Daran schlosse sich dann nämlich erst die Forderung, dass die Lehrer*innenbildung heute überhaupt noch – zumindest in gewissen Anteilen – pädagogisch sein sollte.

Eine Thematisierung dieser beiden Aspekte wird im Folgenden nicht eigens und nacheinander (analytisch), sondern in Kombination und wechselseitiger Verflechtung (synthetisch) vorgenommen. Zusätzlich werden diese Überlegungen mit einer These verbunden, die lautet: Die Zusammensetzung der Studienanteile des Lehramtsstudiums im Allgemeinen und der bildungswissenschaftlichen Grundlagen im Besonderen wird maßgeblich bestimmt von der gegenwärtigen Sicht auf und Erwartungshaltung an Schule. Anders ausgedrückt: Schule wird zu unterschiedlichen Zeiten immer so oder so interpretiert – sowohl hinsichtlich dessen, was sie leisten soll, wozu sie da ist, was dort geschehen soll usw. Und diese Interpretationen, diese Sicht und Erwartungen, schlagen sich curricular in der Berufsvorbereitung, sprich: in den Studieninhalten der Lehrer*innenbildung nieder. Insofern rechtfertigt sich auch die titelgebende Frage dieses Beitrags, die unter Umständen nur für Personen in der Lehrer*innenbildung provokativ oder dreist erscheinen muss. Denn es kann sein, dass aktuell Schule so interpretiert wird?, dass pädagogische Studienanteile nebensächlich werden, ja sogar, dass tatsächlich auf Pädagogik im Lehramtsstudium verzichtet werden kann. Dass dies gar nicht so abwegig ist, wie es *prima vista* erscheinen mag, sollen die folgenden Ausführungen zeigen.

Schule als Lernort? Psychologie versus Pädagogik

In der Post-PISA-Zeit liegt der gesamtgesellschaftliche sowie (erziehungs-)wissenschaftliche Fokus der Schulinterpretation auf dem Begriff des Lernens. Vorangetrieben wurde und wird dies vornehmlich durch die bildungspolitische Unterstützung der quantitativ-empirischen Bildungsforschung. Lernleistungsstudien und Lernstandserhebungen schossen mit Beginn des neuen Jahrtausends wie Pilze aus dem Boden: in den 1990ern zuerst TIMSS, wenig später PISA und PIRLS, dann ESLC und ICILS, zudem SRDP und SLS in Österreich, in Deutschland IQB und einmalig DESI. Seitdem werden sie turnusmäßig durchgeführt und ihre Ergebnisse, d. h. die internationalen, nationalen oder regionalen Lernstände, der Öffentlichkeit präsentiert.

In der Fachliteratur liest und an Hochschulen wie Fachseminaren hört man seitdem von einem Paradigmenwechsel: Output- statt Input-Steuerung. Die 2008 für Furore sorgende Mega-Studie von John Hattie

(2014) trägt das Lernen ebenso im Titel wie die Bezeichnungen, die sich Schulen heute gerne bei ihren Internetpräsenzen geben, vermutlich um ihre Öffentlichkeitswirksamkeit und Attraktivität zu erhöhen. Manche nennen sich „Lernfabrik“, andere sogar „Lernparadies“. In der erziehungswissenschaftlichen Literatur ist die Etikettierung der Schule als „Lernort“ geläufig geworden (Arnold & Prescher, 2015).

Wo man hinsieht, -hört oder -liest: Das Lernen wird heute nach außen und innen als Kern der Institution herausgestellt. „Zu Recht“, ist man spontan geneigt zu kommentieren. Selbstverständlich soll in der Schule gelernt werden. Was denn sonst? In der Schule soll das gelernt werden, was von Gesellschaft und Arbeitswelt als wichtig erachtet sowie von den Wissenschaften als richtig ausgewiesen wird. Dies sind basale Kulturtechniken wie Schreiben, Lesen, Rechnen, es sind Fähigkeiten wie sinnverstehendes Interpretieren von Texten, mathematisches Operationalisieren von Alltagsproblemen, grammatisch korrektes Verfassen fremdsprachlicher Texte usw.

Es ist nun aber genau dieser Aspekt, dass in der Schule nicht irgendetwas, sondern nur Wichtiges und Richtiges gelernt werden soll, der auf ein Spezifikum der Institution verweist. Gelernt wird nämlich – insbesondere von Heranwachsenden – überall, nicht nur in der Schule. Gelernt wird auch im Elternhaus, im Sport- oder Musikverein, im Schwimmbad und Jugendzentrum, ja, selbst auf der heimischen Couch beim Netflix-Schauen oder beim Playstation-Zocken (auch wenn letzteres von Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen eher missbilligend in Kauf genommen wird). Aber lernen können junge Menschen grundsätzlich immer und überall – jeder Ort ist für Heranwachsende prinzipiell ein Lernort. Dieses Etikett ist nicht für die Schule reserviert (man denke an den Ausdruck der „außerschulischen Lernorte“). Wo überall gelernt wird und v. a. was hier und da gelernt wird, das ist allerdings im Unterschied zur Schule völlig kontingent, also zufällig.

Spezifisch an der Schule ist, dass dort das Lernen gerade nicht dem Zufall überantwortet wird – im Gegenteil. Gesellschaftlich und arbeitsweltlich Wichtiges wird in fürsorglicher Absicht für die Schüler*innen ausgewählt und in Lehr- bzw. Bildungsplänen festgelegt. Die Richtigkeit der Lerninhalte soll von den Lernenden nicht einfach hingenommen, sondern im Lernen nachvollzogen werden. Es kann geradezu als Eigenheit schulischen Lernens angesehen werden, dass es nicht ausschließlich um den Erwerb von Kenntnissen geht, z. B. dass der Großglockner der höchste Berg Österreichs ist. Freilich werden auch diese

in der Schule gelernt. Vornehmlich geht es jedoch um den Nachvollzug und die Begründung ihrer Richtigkeit. In der Schule lernen Heranwachsende, dass die Messung einer Berghöhe nicht wie die der Körperlänge erfolgt, sondern annäherungsweise durch barometrische Luftdruckmessung oder exakt mittels Satellitendaten. Mit dem Pädagogen Johann Friedrich Herbart ließe sich in diesem Zusammenhang konstatieren, schulischer Unterricht sei eine Ergänzung unserer Erfahrungen (Herbart, 1806/1965). Aus Erfahrung lernen Menschen, wie gesagt, der Möglichkeit nach immer und überall. Es geht dabei allerdings nicht notwendig um Wichtiges und Richtiges. Sowohl für die Auswahl wichtiger Lerninhalte als auch die Ermöglichung des Nachvollzugs ihrer Richtigkeit bedarf es der Lehre, mithin der Lehrpersonen.

In dieser Sicht erscheint die Schule zwar auch als Ort des Lernens, aber in erster Linie als ‚Lehrort‘, d. h. als Ort, an dem Lernen und Lehren „koordiniert“ sind, um einen Ausdruck des Pädagogen Klaus Prange (2012) zu gebrauchen. Und zwar sind Lernen und Lehren in der Schule unter dem Primat des Lehrens koordiniert. Genau dieser Primat des Lehrens zeichnet die Schule gegenüber vielen anderen sogenannten außerschulischen Lernorten aus. Wegen dieses Primats – und nur seinetwegen – geben Staaten jährlich Milliarden an Steuergeldern aus, um das Schulsystem personell und materiell so auszustatten, dass die nachkommenden Generationen nicht irgendetwas, sondern Wichtiges und Richtiges lernen können.

Zugegeben, genau dieser Primat des Lehrens ist es auch, der immer wieder und immer noch Einfallstor für mannigfache Kritik an der Schule war resp. ist. Erst die Schule als ‚Lehrort‘ führt geradewegs zu Begründungs- und Rechtfertigungsproblemen. Unmittelbar treten Fragen auf, wie: „Wer bestimmt, was wichtig ist?“, „Mit welchem Recht bestimmt der Staat über die Lern-, mithin Lebenszeit der Heranwachsenden?“ oder „Führt die obrigkeitliche Regulierung nicht zur Zementierung bestehender kapitalistischer Verhältnisse, wobei die Bedürfnisse, die Individualität und Personalität der Kinder ausgeblendet werden?“ usw. Diese kritischen Fragen, d. h. diese Begründungs- und Rechtfertigungsprobleme entstehen ausschließlich wegen des Lehrprimats – keine Frage. Auf der anderen Seite verlöre die Schule ohne diesen Primat des Lehrens das Spezifische, was sie von anderen Lernorten unterscheidet.

Man kann beide Sichtweisen auf Schule – als Lernort einerseits, als Lehrort andererseits – formelhaft als die *Differenz von Mathetik und*

Didaktik bringen. Die Mathetik (altgr. *mathēsis* – das Lernen) deutet die Schule aus Perspektive der Lernenden, eben als Lernort, während die Didaktik (altgr. *didáskein* – lehren, unterrichten) die entgegengesetzte Perspektive der Lehrpersonen einnimmt. Beide Perspektiven auf Schule, die mathetisch-schüler*innenorientierte sowie die didaktisch-lehrer*innenorientierte, sind möglich und können mit guten Gründen plausibilisiert werden, beide weisen auch gleichwohl Grenzen auf und bergen Gefahren.

Zugleich scheint in dieser Differenz diejenige disziplinäre von *Psychologie* und *Pädagogik* auf.

Das Lernen als grundlegende menschliche Eigenschaft fällt zuvörderst in den Gegenstandsbereich der Psychologie. Als kognitiver Vorgang wird das Lernen – zumindest in der einschlägigen psychologischen Fachliteratur – verstanden als „fortlaufende Anpassung des Individuums an die Veränderungen seiner natürlichen und sozialen Umwelt“ (Hammerl & Grabitz, 2006, S. 203). Dieses psychologische Verständnis umfasst sowohl den intentionalen Wissenserwerb als auch jegliche Form der unbeabsichtigten, auch unbewussten Verhaltensänderung. Kennzeichnend ist, dass das Lernen aus psychologischer Sicht in keiner notwendigen Beziehung zu einer anderen Instanz außerhalb des sich anpassenden Individuums gedacht und untersucht wird. Freilich bedeutet das nicht, dass Lernen aus psychologischer Perspektive nicht faktisch sozial situiert sei. Auch das Lernen erfolgt im sozialen Kontext, d. h. in interpersonalen Beziehungen – meist in Beziehungen zu Individuen, die das bereits können, was gelernt werden soll. Man kann dieses Lernen im Anschluss an Herbart, wie gesagt, als Erfahrungs- und Umgangslernen, man kann es aber auch als „vordidaktische Lernform“ bezeichnen (Ladenthin, 2022, S. 128). Vordidaktische Formen des Lernens sind zum einen das *Machen und Mitmachen* sowie zum anderen das *Vormachen und Nachmachen*.

Am außerschulischen Beispiel des Sprach- und Sprechenlernens wird deutlich, was damit gemeint ist: Neugeborene werden in einen sozialen Sprachkontext hineingeworfen, in dem immer schon gesprochen, also gemacht wird. Kleinstkinder machen einfach mit und erlernen so Sprechen und Sprachverstehen. Manchmal nehmen sich Eltern und Erziehungsberechtigte auch Zeit, sprechen einzelne Wörter vor und ermuntern das Kind, die Laute nachzubilden. In didaktischer Manier hat das niemand gelernt, sondern man lernt es schlicht durch Machen und Mitmachen, Vormachen und Nachmachen. Doch obwohl an die-

sen vordidaktischen Lernformen andere Individuen beteiligt sind, so liegt der Fokus der psychologischen Betrachtung ausschließlich auf dem Vorgang der Anpassung.

Hinzu kommt, dass der innerpsychische Anpassungsvorgang „nicht direkt beobachtbar“, sondern lediglich dessen Resultate sichtbar und somit messbar sind. In der Konsequenz liegt allen psychologischen Befunden unweigerlich die „Unterscheidung von *Lernen und Leistung*“ zugrunde (ebd., Hervorhebung im Original). Es muss daher nicht verwundern, dass – wie oben bereits erwähnt – die Zahl der *Lernleistungsstudien* in jüngerer Vergangenheit zunimmt bzw. diese Studien einen festen Platz im bildungspolitischen, bildungswissenschaftlichen und auch lehrer*innenbildenden Diskurs eingenommen haben. Mit der Fokussierung des Lernbegriffs bzw. der Lernleistung geht konsequenterweise die Forderung an Lehramtsstudierende einher, zu diesen Studien Stellung nehmen, deren Forschungsdesign reflektieren sowie letztlich selbst psychometrisch die Lernleistung ihrer Schüler*innen erheben zu können. Die Akzentuierung der Mathetik und empirisch-quantitative Studienanteile gehen Hand in Hand.

Erst wenn das Lernen mit der Aktivität des Lehrens (als äußere intentionale Veranlassung durch ein anderes Individuum) verknüpft bzw. wenn Lernen mit Lehren koordiniert wird, gewinnt es didaktische, mithin pädagogische Relevanz und Valenz. Die Pädagogik ist bereits etymologisch, d. h. ihrer Wortherkunft nach, „Führung zur Bildung“ (altgr. *paideía* – Bildung; *ágein* – führen) – und zwar mit dem Primat der Führung. In der Schule zeigt sich das immer dann, wenn nicht einfach nur Lernumgebungen vorbereitet, Selbstlernarrangements getroffen oder Gruppenarbeiten durchgeführt werden, sondern wenn die Lehrperson den Schüler*innen etwas zeigt, erklärt, begründet oder fragt. Pädagogische Führung in der Schule zeigt sich im Dialog zwischen Lehrperson und Lernenden; genau das ist mit Koordination von Lernen und Lehren gemeint. Erst wenn bzw. nur wenn man die Schule – zugespitzt formuliert – als Lehrort interpretiert, an dem unter der dialogischen Führung von Lehrpersonen gelernt wird, sind Lehramtsstudierende (wieder) auf pädagogische Studieninhalte angewiesen. Der Schule als Lernort reichen psychologische Kompetenzen.

Schule als Gesellschaft im Kleinen? Soziologie versus Pädagogik

Als öffentlich finanzierter Institution werden der Schule mannigfache Funktionen und Aufgaben zugeschrieben sowie zugewiesen. In strukturfunktionalistischer Sicht erfüllt sie insbesondere drei Funktionen (Fend, 2006, S. 49–52): sowohl die Qualifikation der Lernenden für den modernen Arbeitsmarkt, dann die Integration in ein politisches, institutionell-reglementiertes Gesellschaftssystem sowie letztlich die für ein arbeitsteiliges Gemeinwesen nötige Allokation, d. h. die Verteilung gesellschaftlicher und beruflicher Positionen bzw. vielmehr Positionsmöglichkeiten. Unter diese abstrakten Funktionen fallen konkretere wie bspw. die Schaffung einer inklusiven Gesellschaft, die Schule soll unter Heranwachsenden diskriminierungsfreie Einstellungen und Umgangsformen kultivieren, zudem gesellschaftlich bedingte, sozio-ökonomische Startchancen egalisieren. In jüngerer Vergangenheit ist eine Krise der Demokratie virulent geworden, weshalb unter hohem zeitlichen und finanziellen Aufwand Programme der Politischen Bildung und Demokratieerziehung angestrengt wurden. Angesichts der Klimakrise wurden in Österreich und Deutschland zudem umfassende Maßnahmen und Initiativen für die Implementation von BNE-Programmen unternommen, Schule soll Nachhaltigkeit als „allgemeines Anliegen“ und „regulative Idee“ begreifen bzw. als solche den Heranwachsenden vermitteln, wie es auf der Website des österreichischen BMBWF heißt.

Kurz gesagt, Schule wird interpretiert als Gesellschaft im Kleinen – und sie wird so organisiert, eingerichtet und ausgerichtet, dass von der Mehrheitsgesellschaft für wertvoll erachtete Güter und Zustände tradiert sowie Missstände abgebaut werden.

Auch hier wird man zunächst geneigt sein, seine Zustimmung zu geben. Da die Schule eine gesellschaftliche Einrichtung ist, da zudem die Heranwachsenden zukünftig die Gesellschaft bilden und in der Arbeitswelt tätig werden, wird die Schule als Simulation des prospektiven (Gesellschafts- und Arbeits-)Lebens verstanden und dementsprechend organisiert und gestaltet.

Nun ist aber gerade der Aspekt des Zukünftigen (des Prospektiven) das, was der Funktionalität von Schule immer anhaftet, was ihr quasi inhärent ist, nämlich dass sie die heranwachsende Generation mit

Blick auf Erwachsensein qualifiziert, integriert und allokiert. Anders formuliert: Jede gegenwärtige Schulorganisation und -gestaltung ist immer auf Zukunft gerichtet. Hier tut sich ein paradoxes „Strukturmoment“ auf (Ladenthin & Mikhail, 2020, S. 18–24), denn Schule soll etwas leisten, was sie eigentlich gar nicht leisten kann. Um auf Zukunft vorbereiten zu können, müsste man nämlich wissen oder zumindest eine konkrete Vorstellung haben, wie diese Zukunft aussehen und was für ein Leben in Gesellschaft und Arbeitswelt nötig sein wird. Dies kann aber niemand wissen, weil der Begriff der Zukunft *per definitionem* ergebnisoffen bzw. unbestimmt ist. Zukunft kann nicht adaptiert, sondern sie muss von der zukünftigen Generation gestaltet werden. Gegenwärtige Diskussionen über den Umgang mit und Einsatz von KI-Tools in der Schule veranschaulichen dieses Problem. Grob gesagt, gibt es nur zwei Lager: auf der einen Seite die glühenden Befürworter*innen der Digitalisierung (sogenannte digitale Evangelist*innen), die in der Künstlichen Intelligenz *die* Zukunft wännen, auf der anderen die erbitterten Gegner*innen (sogenannte digitale Luddit*innen), die in der Abkehr vom Analogen die Preisgabe abendländischer Kultur sehen. Beide Parteien legen jedoch an die KI bzw. auf deren schulischen Einsatz gegenwärtige Maßstäbe und Kriterien an; erstere Gruppe das Kriterium eines technologischen Fortschrittsoptimismus (innovativ = besser), zweitens dasjenige eines Fortschrittskeptizismus (innovativ = gefährlich/inhuman). Weil es aber bei schulischen Lehr-Lernprozessen, d. h. im Unterricht, immer (auch) darum geht, dass Heranwachsende Zukunft gestalten lernen, gehen beide fehl. Vielmehr käme es unter Berücksichtigung des Moments ergebnisoffener Prospektivität darauf an, die Schüler*innen dabei zu unterstützen, selbst Kriterien für ihre Haltung und den Umgang mit KI zu begründen, d. h. selbst zunehmend verantwortlich Stellung zu nehmen. Das entbindet Lehrpersonen keinesfalls von ihrer Verantwortung gegenüber dem Lernen und Gelernten der Schülerinnen und Schüler. Ihre Aufgabe bliebe, Wichtiges und Richtiges dialogisch zu unterrichten. Allerdings erforderte dies eine spezielle Art der Verantwortung, nämlich die Haltung eines „Verantwortlich-Sein[s] für das Verantwortlich-Werden“ der Heranwachsenden (Fageth, 2022, S. 209). Nicht hergebrachte oder aktuell geltende Normen und Werte gilt es angesichts der Zukunfts-offenheit in der Schule zu tradieren bzw. zu vermitteln. Stattdessen gelte es, die Lernenden aufzufordern, selbst vernünftige und verantwortbare Entscheidungen zu treffen. Diese können selbstverständlich

mit denen der älteren Generation übereinstimmen, sie können davon jedoch auch abweichen.

In dieser Perspektive wird die Schule zwar auch als gesellschaftliche Einrichtung interpretiert. Allerdings geht es eher um die Auseinandersetzung mit gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen und die Frage, welche Normen und Werte die Heranwachsenden zukünftig beibehalten, welche sie modifizieren oder gar abschaffen wollen – stets unter dem Primat ergebnisoffener Prospektivität. Dieser Primat ist es, weswegen an Schule immer auch die Hoffnung gesellschaftlichen Fortschritts geknüpft wird, weshalb erwartet werden kann, zukünftige Generationen werden es „besser machen als wir Alten“. Diese Hoffnung bzw. teils auch Erwartung ist nur plausibel vor dem Hintergrund, dass den Heranwachsenden in der Schule die Möglichkeit gegeben wird, sich kritisch mit dem gesellschaftlichen Status quo auseinanderzusetzen.

Verschwiegen werden darf selbstredend nicht, dass es dieser Primat der ergebnisoffenen Prospektivität ist, der ebenso wie der Primat der Lehre Kritik evoziert. Ergebnisoffenheit, gerade in Zusammenhang mit Normen und Werten, steht immer in Gefahr, einen erreichten gesellschaftlich-kulturellen Stand zu unterbieten, bereits anerkannte Wertordnungen zu ignorieren und hart erkämpfte Rechte preiszugeben. Wie könnte man es bspw. zulassen, dass junge Menschen den menschengemachten Klimawandel infrage stellen, sogar leugnen? Ist es verantwortbar, wenn sich Schüler*innen gegen ein multikulturelles und vielfältiges Zusammenleben aussprechen? Usw. Zweifellos können Heranwachsende aufgrund der Prospektivität derlei Haltungen ausprägen. Allerdings zeigt sich genau in dieser paradoxalen Zeitstruktur der Schule (in der Gegenwart auf Zukunft vorbereiten) bzw. im Moment ergebnisoffener Prospektivität ein Spezifikum der Schule, das sie zwar als gesellschaftliche Einrichtung konstituiert, jedoch von einer Gesellschaft im Kleinen unterscheidet.

Beide Perspektiven auf Schule bzw. vielmehr auf schulische Funktionen kann man in Anlehnung an den Erziehungswissenschaftler Theodor Ballauff unterscheiden in *triviale* und *paideutische Funktionen*. Die trivialen Funktionen erläutert er damit, dass in der Schule das gelernt werden solle, was „uns befähigt und berechtigt, unseren Lebensunterhalt zu verdienen, einen Beruf zu ergreifen, eine Stellung im öffentlichen Leben, in der arbeitsteiligen Gesellschaft einzunehmen“. Und er fügt an, dass uns diese Interpretation „selbstverständlich geworden“

sei, wobei sie das „keineswegs zu sein braucht“ (Ballauff, 1984, S. 2). Denn betrachte man die Geschichte der Schule, waren es stets wechselnde Aufgaben, allen voran und lange Zeit die religiöse Erziehung als „Hauptaufgabe“, „späterhin die Erziehung zum brauchbaren Untertan, zum guten Staatsbürger, zum Patrioten“ (ebd.). Ihnen allen sei gemeinsam, dass diese Funktionen von gesellschaftlichen Instanzen wie Kirche, Staat oder Ökonomie abhingen, weshalb Schule immer auch in einer „Abhängigkeit von der Gesellschaft“ (ebd., S. 8) stehe. Die paideutischen Funktionen dagegen sind solche, die das Individuum ins Zentrum stellten und zu einer „Selbständigkeit im Denken“ zu gelangen suchen (ebd., S. 5). Mit dieser Selbstständigkeit im Denken ist die Ergebnisoffenheit angesichts ungewisser Zukunft gemeint, d. h. dass Heranwachsende in der Schule lernen müssen, selbstbestimmt Zukunft gestalten zu können. Ballauffs Bezeichnungen – insbesondere das Paideutische – deuten bereits eine Unterscheidung an, die jeweils für die zwei Interpretationen von Schule maßgeblich ist: eine *soziologische* und *pädagogische*.

Ihrem Selbstverständnis nach ist die Soziologie eine Wissenschaftsdisziplin, die sämtliche gesellschaftlichen Verhältnisse und Vorgänge zu beschreiben versucht. Schule ist in soziologischer Perspektive ein „Mikrokosmos“ der Gesellschaft – ein Ausdruck, der seit Émile Durkheim (1984) soziologischer common sense ist. In diesem Sinne diene die Schule der Reproduktion gegebener Verhältnisse und der Prozess dieser Reproduktion heißt *Sozialisation*. Reproduziert werden in bzw. durch Schule sowohl der bisher erreichte Stand an Wissen und Einsichten, aber ebenso und (gerade in Rücksicht auf Fends drei Funktionen) vielleicht sogar noch weitaus intensiver der Stand gesellschaftlich anerkannter, kulturell bedeutsamer Normen und Werte. Spezifisch für schulische Sozialisation ist, dass ihre Zeitstruktur insofern präsentistisch ist, als sich die Funktionen der Schule immer nur aus der Gegenwart legitimieren. Sozialisation soll eben bestehende gesellschaftliche Verhältnisse und Vorgänge erhalten und am Laufen halten, bereits Erreichtes und Fürgutgehaltenes tradieren und nicht unterbieten. Maßgebend für die Schule als Ort der gesellschaftlichen Reproduktion bzw. Sozialisation sind die Mittel der *Gewöhnung* und *Disziplinierung*.

Am Schulbesuch selbst, mithin an der (in Österreich geltenden) Unterrichtspflicht bzw. (in Deutschland und der Schweiz geltenden) Schulpflicht, kann das veranschaulicht werden: Es kann kaum Zufall sein, sondern ist in dieser Perspektive begründet, dass sich im Lateinischen

die Wörter für Schüler (*discipulus*) und Disziplin (*disciplina*) vom Verb *discere* (dt. lernen) herleiten, wobei *disciplina* je nach Kontext tatsächlich auch mit Unterricht übersetzt werden kann. Die Schule als gesellschaftliche Institution unterliegt Regeln und Statuten, die eingehalten werden müssen, d. h. die Schüler*innen zur Disziplin zwingen. Der Schultag beginnt (zumindest in den allermeisten Schulen) zu einer bestimmten Uhrzeit und Erziehungsberechtigte müssen ihre Sprösslinge mit Schuleintritt daran gewöhnen, frühzeitig aufzustehen, um sich nicht zu verspäten. Der verpflichtende Schulbesuch als solcher erfordert ein hohes Maß an Gewöhnung bzw. Gewohnheit. Auch die schulische bzw. unterrichtliche Kommunikation erfordert Disziplin, Heranwachsende können nicht einfach herausplappern, wenn sie etwas wissen, sondern sie müssen sich daran gewöhnen, dass die Lehrperson das Wort erst nach Handmeldung erteilt (und es interessant sowie teils amüsant zu beobachten, wie nachhaltig diese Kommunikationsdisziplin als Gewohnheit wirkt). Egal, welche Einstellung im häuslich-familiären Umfeld herrscht, in der Schule gelten diskriminierungsfreie und vielfaltssensible Umgangsformen; auch daran werden die Heranwachsenden gewöhnt. Werden diese (gesellschaftlichen) Regeln gebrochen, folgenden Sanktionen, d. h. Disziplinierungsmaßnahmen. Vieles an gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen und Vorgängen, insbesondere (nach gegenwärtigen Maßstäben) Missstände wie ungleiche Macht- oder Geschlechterverhältnisse, subtile sowie strukturelle Diskriminierung oder Exklusionsmechanismen liegen nicht offen zutage und bedürfen deswegen der eingehenden Beschäftigung und kritischen Auseinandersetzung. Mit Fokus auf Sozialisation ist es daher nur konsequent, wenn das Lehramtsstudium soziologische Inhalte, Reflexionsmethoden und Betrachtungsweisen beinhaltet. Vor dem Hintergrund, dass Schule immer auch die Qualifikation für sowie Integration in eine gegebene Gesellschaftsstruktur leisten soll, scheint dies nicht nur legitim, sondern sogar geboten.

Dann allerdings, wenn diese gegebene Gesellschaftsstruktur selbst zum Gegenstand der kritischen Beurteilung herangezogen wird, d. h. wenn ergebnisoffene Fragen im Hinblick auf die Zukunft der Lernenden thematisiert werden, dann betritt man die Sphäre des Pädagogischen. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher hat diese paradoxe Struktur, in der Gegenwart auf Zukunft vorbereiten zu sollen, als Kennzeichen „alles Pädagogischen“ herausgestellt (Schleiermacher, 2017, S. 579). Das Pädagogische an Schule bestünde darin, wenn Lehrper-

sonen den Schüler*innen helfen, eine Selbstständigkeit im Denken zu erlangen. Nicht vorgefertigte Wissensbrocken, nicht mehrheitlich geteilte Normen und Wertvorstellungen sollen angewöhnt werden, sondern Heranwachsende sollen dialogisch dahin gebracht werden, sich begründet selbst zu bestimmen und ihr Leben zunehmend eigenverantwortlich zu gestalten. Das bedeutet letztlich, in den gleichen „Selbststand“, wie es der Pädagoge Alfred Petzelt immer wieder bezeichnete, zu gelangen wie die (bzw. wie wir) Erwachsenen, die (wir) beanspruchen, dass dieses richtig, jenes falsch sei. Pädagogisch muss die Lehrer*innenbildung demnach dann werden, wenn man die Schule nicht nur als Mikrokosmos der Gesellschaft, d. h. als Sozialisations- bzw. gesellschaftliche Reproduktionsinstanz, sondern als „Bildungs-ort“ interpretiert.

Lehrer*innenbildung ohne Pädagogik – nur scheinbar dreist?

Eine Bestimmung dessen, was das Eigene und die Eigenheit der Pädagogik bzw. des Pädagogischen ist, erfolgte in den vorangegangenen Überlegungen eher allusorisch, d. h. andeutungsweise. Um es abschließend prägnant zu formulieren: Die Pädagogik ist die Wissenschaft, die sich damit auseinandersetzt, wie Menschen (nicht nur heranwachsende!) dialogisch zum Selberdenken und Selberentscheiden aufgefordert werden *müssen*, damit sie ihr Leben zukünftig selbstbestimmt und verantwortlich gestalten können (Mikhail, 2016). Schule in dieser explizit pädagogischen Interpretation wäre dann ein Struktur- und Organisationsrahmen, der personell, materiell und finanziell ausgestattet werden muss, um dialogisches Unterrichten zu ermöglichen sowie kritisches selbstbestimmtes Nachdenken und Handeln zu befördern – mit allen Risiken, Gefahren und auch ungewollten Konsequenzen, die eine solche Unternehmung birgt bzw. mit sich bringt. Aber genau darin besteht das, was weder Psychologie noch Soziologie zu bildungswissenschaftlichen Grundlagen beitragen können, sondern was allein in pädagogischer Perspektive fragwürdig wird, also würdig, dass Lehramtsstudierende danach fragen.

Vielleicht wird so jedoch deutlich, weshalb die Titelfrage nur eine ‚scheinbar dreiste‘ ist. Sie scheint nämlich nur für diejenigen dreist

zu sein, die Schule immer auch in ihren paideutischen Funktionen betrachten und interpretieren. Allerdings offenbart bereits ein kurso-rischer Blick in aktuelle bildungspolitische Debatten und feuilletonis-tische Diskussionen, dass diese pädagogische Interpretation aktuell heterodox, also geradezu abweichlerisch anmutet. Es wurde bereits hervorgehoben: Allzu selbstverständlich sind heute die psychologi-sche und soziologische Interpretation von Schule, fraglos geht man davon aus, dass sie Lernleistung steigern und sämtliche gesellschaft-lichen Probleme beheben solle. Und dafür gibt es gute Gründe. Aller-dings zeitigt diese Sicht auf Schule die Konsequenz, dass pädagogische Anteile des Lehramtsstudiums tatsächlich nebensächlich, vielleicht sogar überflüssig (geworden) sind.

Was tun, wenn man diese Verengung – mit ebenso guten Gründen – nicht hinnehmen will? Nun, auch wenn es ernüchternd klingen oder gar resignativ stimmen mag, aber dies ist eine Frage, die nicht mehr in den Fragehorizont der Erziehungswissenschaft gehört. Gemäß dem Motto: Theorie unterscheidet, Praxis entscheidet. Insofern täten päd-agogisch orientierte oder gesinnte Lehrer*innen/bildner*innen gut da-ran, weiterhin Studierende mit einer pädagogischen Perspektive auf Schule zu konfrontieren, damit diese dann entscheiden können, wie Schule zukünftig vernünftig betrachtet und gestaltet wird.

Literatur

- Arnold, R. & Prescher, T. (2015). *Lernort Schule. Wege zu einer offenen Lernkultur*. Carl Link.
- Ballauff, T. (1984). *Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analysen zur Sco-larisation*. Böhlau.
- Durkheim, E. (1984). *Erziehung, Moral und Gesellschaft* (8. Aufl.). Suhrkamp.
- Fageth, B. (2022). *Pädagogischer Takt in der Elementarpädagogik. Problemgeschicht-liche Rekonstruktion und empirische Konkretisierung*. Beltz Juventa.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungs-systemen*. Verlag für Sozialwissenschaft.
- Hammerl, M. & Grabitz, H.-J. (2006). [Art.] Lernen. In J. Funke & P. A. Frensch (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie* (S. 203–212). Hogrefe.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Herbart, J. F. (1965). *Pädagogische Schriften*, Bd. 2. Helmut Küpper. (Erstausgabe 1806)
- Ladenthin, V. (2022). *Allgemeine Pädagogik*. Ergon.
- Ladenthin, V. & Mikhail, T. (2020). [Art.] Schule. In *Staatslexikon*, Bd. 5 (Sp. 1–24). Herder.

- Mikhail, T. (2016). *Pädagogisch handeln. Theorie für die Praxis*. Schöningh.
- Prange, K. (2012). *Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung*. Schöningh.
- Schleiermacher, F. D. E. (2017). *Kritische Gesamtausgabe*, Bd. 12: Vorlesungen über die Pädagogik und amtliche Voten zum öffentlichen Unterricht. De Gruyter.

Mikhail, Thomas, Prof. Dr.,
<https://orcid.org/0009-0000-4539-2499>
 Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik,
 Universität Erfurt.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Allgemeine (bildungstheoretisch fundierte) Didaktik,
 Pädagogische Handlungstheorie, Pädagogische Problemgeschichte,
 Immanuel Kants Pädagogik.
thomas.mikhail@uni-erfurt.de