

Probleme der Professionalisierung des Lehrerberufs*

Walter Herzog

Das Begriffsfeld «Profession – Professionalität – Professionalisierung» hat im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, insbesondere im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, eine auffällige Bedeutungsverschiebung erfahren. Aus einem ursprünglich soziologischen Begriff ist ein psychologischer Begriff geworden (vgl. Herzog 2012a). Im Lexikon, das dem ersten Band der Anfang der 1980er Jahre erschienenen «Enzyklopädie Erziehungswissenschaft» beigegeben ist, gibt es ein Lemma «Professionalisierung», das wie folgt beginnt:

«Durch die Verselbständigung der Erziehung als *Beruf* gelangte die Erziehung zu Selbstbewusstsein und entwickelte sich zu einer lernbaren praktischen Kunst, Kompetenzen zu vermitteln. Andererseits ist sie bis heute immer auch eine *allgemeine* Funktion geblieben, die von «Laien» in naiver Dauererfüllung betrieben wird. Legt man die gebräuchlichsten Kriterien für einen professionellen Beruf zugrunde (lange Spezialausbildung, monopolisiertes Tätigkeitsfeld, Orientierung am Wohl des Klienten, weitgehende Autonomie aufgrund öffentlicher Anerkennung), lässt sich leicht erkennen, dass die Professionalisierung der pädagogischen Berufe noch im Fluss ist und bei einigen weiter (verschiedene Lehrerkategorien), bei andere kaum fortgeschritten erscheint (Sozialarbeiter)» (Titze 1983, S. 511).

Der Autor – Hartmut Titze – sieht drei Gründe, weshalb die pädagogischen Berufe erst zu einem geringen Teil professionalisiert sind. *Erstens* ist die «öffentliche Erziehung und Bildung» (ebd.) aufgrund ihrer gesellschaftlichen Bedeutung *hochpolitisiert*. Der starke Einfluss der Politik auf die Schulen verhindert es, dass die Lehrerinnen und Lehrer ihren Beruf eigenständig

* Referat an der Pädagogischen Hochschule Thurgau vom 2. Dezember 2016.

gestalten und entwickeln können, um beispielsweise «an fachwissenschaftlichen Ergebnissen orientierte Veränderungen des pädagogischen Feldes durchzusetzen» (ebd.). *Zweitens* ist es den pädagogischen Experten «(i)m Vergleich zu den oft als Vorbild betrachteten freien Professionen der Ärzte und Anwälte ... bisher nicht gelungen, ihre Funktionen als *spezielle Dienstleistungen* in der öffentlichen Wahrnehmung durchzusetzen. Die meisten pädagogischen Institutionen werden vielmehr noch im Bezugsrahmen der staatlichen *Ordnungsverwaltung* wahrgenommen, als Teil ... der staatlichen Integrationsmacht» (ebd.).

Drittens ist das Sozialprestige der pädagogischen Berufe nicht abhängig von der «Einheit des pädagogischen Berufs als solchem» (Titze 1983, S. 512), sondern vom gesellschaftlichen Stellenwert der *Institution*, in welcher der Beruf ausgeübt wird. So haben Kindergärtnerinnen einen tieferen sozialen Status als Hochschullehrer. Zudem geht die pädagogische Berufsarbeit – zumindest auf den niedrigen Stufen des Bildungssystems – mit Repression, Zwang, ja Gewalt einher. Denn es geht um gesellschaftliche Integration, d. h. nicht einfach um Bildung qua Formung der Persönlichkeit, sondern um Sozialisation, auf die keine Gesellschaft verzichten kann. «Da das zwanglose, *vertrauensvolle* Verhältnis von Experte und Klient zu den notwendigen Kriterien erfolgreicher Professionalisierung zählt, liegt der Schluss nahe, dass Erziehungs- und Bildungsprozesse nur in dem Masse professionalisiert werden können, in dem die *Gewalt* aus ihnen getilgt wird» (ebd.).

So weit diese Reminiszenz an ein erziehungswissenschaftliches Lexikon Anfang der 1980er Jahre.¹ Sie bestätigt den ersten Teil meiner einleitenden

¹ Titzes Eintrag wurde übrigens wortwörtlich in das zweibändige Lexikon pädagogischer Grundbegriffe (Lenzen 1989) aufgenommen.

Bemerkung, wonach das Bedeutungsfeld des Professionsbegriffs ursprünglich ein soziologisches war. Denn die Themen, die Titze in diesem kurzen Text anspricht, sind ausschliesslich soziologischer Art. Sie betreffen die pädagogischen Berufe *als Berufe*, losgelöst davon, *wer* den Beruf *wie* ausübt. Es geht um die Autonomie der pädagogischen Berufe, ihre politische Bedeutung, ihre institutionelle Einbindung, ihr Verhältnis zur pädagogischen Laientätigkeit, um das Sozialprestige des Lehrerberufs u.a.

Interessanterweise geht Titze nur am Rande auf ein in der soziologischen Literatur sonst zentral abgehandeltes Thema ein, nämlich die zumeist akademische Ausbildung von Professionellen. Der einzige Hinweis im Text ist der Verweis auf eine «lange Spezialausbildung» (Titze 1983, S. 511) als Kriterium für Professionalität. Das ist deshalb interessant, weil sich auch hier gewisse Besonderheiten der Professionalisierung pädagogischer Berufe zeigen, auf die ich in meinem Referat zurückkommen werde. Es ist aber auch deshalb interessant, weil die Ausbildung heute ins Zentrum des Bedeutungsfeldes des Professionsbegriffs gerückt ist. Professionalisierung ist nicht mehr auf den *Beruf* des Lehrers oder der Lehrerin bezogen, sondern auf den *individuellen Werdegang* eines *Berufsinhabers* oder einer *Berufsinhaberin*.

Auch dazu gebe ich Ihnen ein Beispiel. Es handelt sich um den Beitrag von Manuela Keller-Schneider im gerade erschienenen UTB-Studienbuch «Beruf Lehrer/Lehrerin» (Rothland 2016). Der Beitrag ist überschrieben mit «Berufseinstieg, Berufsbiografien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern». Auch wenn der Begriff der Professionalisierung im Titel nicht erscheint, ist er eines von vier Schlüsselwörtern, die zur Charakterisierung

des Textes angegeben werden.² Verwendet wird er ausschliesslich im psychologischen Sinn. Professionalisierung ist nicht ein gesellschaftlicher, sondern ein individueller Prozess. «Professionalität im Beruf von Lehrpersonen», so schreibt Keller-Schneider (2016), «ist ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem» (S. 278). Dementsprechend meint «*Professionalisierung*» einen «berufsbiografischen Prozess, durch den die Professionellen in die Strukturen ihres Berufs hineinfinden und die zur Ausübung notwendigen Kompetenzen erwerben» (S. 282). Professionalisierung ist zudem ein Prozess, der «ein Berufsleben lang an(dauert)» (S. 283) und «individuell gemeistert werden muss» (S. 284). Schliesslich handelt es sich um einen Prozess, der wie ein Entwicklungsprozess schrittweise über Phasen und Stufen verläuft (vgl. S. 280, 282, passim). Dementsprechend steht «Professionalität» nicht für eine besondere Art von Berufen, sondern für «einen bestimmten erreichten Grad an Könnerschaft» (S. 282).

Was zeigt uns *dieser* Text? Er bestätigt *erstens* den zweiten Teil meiner einleitenden Aussage, wonach sich das Bedeutungsfeld von Profession, Professionalität und Professionalisierung vom Soziologischen ins Psychologische verschoben hat. Vor allem im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist heute fast nur mehr von Professionalität und Professionalisierung als individueller Aufgabe – als individuell zu vollziehendem Entwicklungsprozess – die Rede. *Zweitens* wird mit der Psychologisierung des Professionsbegriffs die Grenze zum Novizen-Expertenparadigma eingeebnet. Das kommt dadurch zum Ausdruck, dass Professionalisierung als Entwicklungsprozess begriffen wird, der über Stufen bzw. Phasen verläuft, also analog zum bekannten Schema der Gebrüder Dreyfus (vgl. Dreyfus & Drey-

² Die anderen drei sind: Berufseinstieg, Anforderungen und Berufsphasen (Keller-Schneider 2016, S. 277).

fus 1988) einen sukzessiven Aufbau von «professioneller Kompetenz» bzw. «Könnerschaft» ermöglicht.

Damit ist auch schon ein *dritter* Punkt angesprochen. Offenbar geht der psychologische Professionsbegriff eine «liaison dangereuse» mit dem Kompetenzbegriff ein.³ Symptomatisch ist der viel zitierte Aufsatz von Jürgen Baumert und Mareike Kunter (2006) mit dem Titel: «Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften». Nennen liessen sich aber mit Leichtigkeit auch weitere Beispiele. Auch bei Keller-Schneider (2016) ist ohne weitere Begründung von «Kompetenzentwicklung» (S. 279) die Rede. Mit «zunehmender Professionalisierung» soll zudem das «eigene Kompetenzerleben» steigen (S. 285).

Ich will mich nicht am schillernden Kompetenzbegriff festbeissen, der – wie wir gesehen haben – schon 1983 verwendet wurde, aber nicht in der zugespitzten Bedeutung, wie dies heute der Fall ist. Stattdessen gehe ich von dem simplen, aber nicht ganz falschen Verständnis von Kompetenz als einer Verbindung von Wissen und Können aus. Wissen ist unabdingbar für Kompetenz, und *darauf* – auf das Wissen im Lehrerberuf und in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern – möchte ich im Folgenden meinen Akzent legen. Das hat den Vorteil, dass wir den Anschluss an den soziologischen Professionsdiskurs nicht verlieren. Denn ein Kernkriterium für den soziologischen Professionsbegriff ist nicht nur die in der Regel lange und spezialisierte Ausbildung von Professionellen, sondern auch die Wissenschaftlichkeit ihrer Wissensbasis.

³ Dreyfus und Dreyfus sprechen pikanterweise nicht von Kompetenz, sondern von Fähigkeit – im englischen Original ist von einem «model of skill acquisition» die Rede. «Kompetenz» («competent») bezeichnet eine Stufe des Entwicklungsschemas, nämlich die dritte, während die höchste (fünfte) Stufe mit «Experte» («expert») umschrieben wird.

Mein Referat folgt einem systematischen Gedankengang, den ich in acht Schritten entfalten werde, die ich Ihnen anhand der Zwischentitel des Referats schon einmal bekannt geben möchte:

1. Die antike Unterscheidung von *theoria*, *poiesis* und *praxis*
2. Das Experiment als Paradigma wissenschaftlicher Erkenntnis
3. Die Geburt des Theorie-Praxis-Verhältnisses
4. Das Theorie-Praxis-Verhältnis als Problem
5. Systemwissenschaft versus Forschungswissenschaft
6. Praxis als Anwendung von Theorie
7. Erziehung als anthropologische Universalie
8. Die ältere Schwester der Theorie

1. Die antike Unterscheidung von *theoria*, *poiesis* und *praxis*

Was ist Wissenschaft? Keine Angst, ich werde diese Frage nicht erschöpfend zu beantworten versuchen. Mein Aufhänger, um der Frage nachzugehen, ist das in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hoch gehaltene Theorie-Praxis-Problem. Weil dabei kaum je klar gestellt wird, was unter «Theorie» und «Praxis» verstanden wird, möchte ich hier ansetzen. Für meine Argumentation ist wichtig, dass die Bedeutung von Theorie und Praxis im Laufe der europäischen Kulturgeschichte geändert hat. «Theorie und Praxis» in der Antike ist etwas ziemlich anderes als «Theorie und Praxis» in der Moderne. Dies herauszuarbeiten ist durchaus hilfreich, um die Probleme etwas besser zu verstehen, die sich mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis im Lehrerberuf und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellen.

In der Antike ist der Bereich der Praxis von demjenigen der Theorie gänzlich geschieden, was wesentlich damit zu tun hat, dass beides – Theorie und Praxis – als *Lebensformen* betrachtet wurde. Man lebte – etwas grob gesagt – *entweder* als Theoretiker (Philosoph) *oder* als Praktiker. Praxis umfasste die Arbeit des täglichen Lebens im Sinne der uns biologisch auf-

gedrängten Lebensfristung, die Herstellung von Werkzeugen und Gegenständen (inkl. Kunstwerken), was die Griechen *Poiesis* nannten, und die (politische) Regelung des menschlichen Zusammenlebens, was im eigentlichen und engeren Sinne *Praxis* genannt wurde (vgl. Arendt 1981, S. 14ff., 18ff.). Keiner dieser lebenspraktischen Bereiche wurde für theoriefähig gehalten. Während wir Heutigen annehmen, dass sich Theorien über alles und jedes entwickeln lassen und die Wissenschaft einen universalen Erkenntnisanspruch erheben kann, war der Theoriebegriff für die antiken Griechen dem vorbehalten, was sich in kontemplativer Betrachtung als ewige Wahrheit aufdecken lässt.

Das zeigt sehr schön die Etymologie des Begriffs. *Theoria* meint im Altgriechischen Betrachtung der Wirklichkeit und Schauen der Wahrheit (vgl. Arendt 1981, S. 21, 26; Gadamer 1983, S. 27; Picht 1969, S. 128; Snell 1975, S. 276; Toulmin 1985, S. 239). Eine rein betrachtende Haltung gegenüber der Welt trauten die Griechen dem Menschen aber bestenfalls annäherungsweise zu. Für Aristoteles waren einzig die Götter in der Lage, die Welt bzw. den Kosmos kontemplativ zu erschauen. «Theorie» ist insofern etwas Göttliches.⁴ Sie ist kein Arsenal an Wissensbeständen, die zum Zweck des praktischen Handelns eingesetzt werden, sondern eine Form der Lebensführung, die Menschen immer nur approximativ erreichen können.

Ein interessanter Aspekt der griechischen Abkunft des Theoriebegriffs ist die visuelle Metaphorik, die sich um den Begriff rankt.⁵ Wie die Götter mit

⁴ «Theorie» ist sprachlich von gleicher Abkunft wie «Theologie» (vgl. Toulmin 1985, S. 239).

⁵ Auch das Wort «Theater» hat denselben Wortstamm. Die deutschen Begriffe «Schauspiel» und «Schaubühne» machen den visuellen Bezug deutlich.

einem Blick *sehen*, was der Fall ist, scheinen Theorien zu *zeigen*, wie die Welt beschaffen ist. Wahrheit beruht dementsprechend auf einem Vergleich von Geist und Welt bzw. Aussage und Wirklichkeit – wie immer *Menschen* diesen Vergleich anstellen mögen.⁶

Wenn Theorie als *Lebensform* begriffen wird – als *bios theoretikos* bzw. *vita contemplativa*, wie es später heissen wird –, dann gibt es kein Theorie-Praxis-Problem, ja es gibt nicht einmal ein Theorie-Praxis-Verhältnis. Theorie und Wahrheit sind *an sich* wertvoll, nicht weil sie *für etwas* nützlich sind. Die Praxis folgt ihren eigenen Regeln, hat ihre eigene Wissensbasis und bildet eine eigene Lebensform: die *vita activa* (vgl. Arendt 1981). Weder die Arbeit im Haushalt noch das Herstellen von Dingen noch die Praxis im engeren Sinn des politischen Handelns wurden in der griechischen Antike mit Theorie in Verbindung gebracht.

Das ist heute anders und erklärt bereits einen Teil der Probleme, die uns das Theorie-Praxis-Verhältnis macht. Es ist heute anders, weil für uns – wiederum etwas plakativ gesagt – nicht mehr die Antike, sondern die Moderne den Horizont des Handelns abgibt. Wir Heutigen beziehen Praxis auf Theorie und haben die Erwartung, Theorien müssten der Praxis dienlich sein, ja diese anleiten. Die Umdisposition erfolgte mit der Geburt der (modernen) Wissenschaft.

2. Das Experiment als Paradigma wissenschaftlicher Erkenntnis

Was die Griechen Erkenntnis nannten, ist noch nicht Wissenschaft im Sinne moderner Wissenschaft. Wie Jürgen Mittelstrass (1974) in einem auf-

⁶ Hier setzt bekanntlich der Konstruktivismus an, der bezweifelt, dass wir diesen Vergleich ernsthaft anstellen können (vgl. Herzog 2006, S. 231ff.).

schlussreichen Aufsatz schreibt, haben die Griechen zwar die «Möglichkeit von Wissenschaft» entdeckt, nicht aber selber schon Wissenschaft betrieben. Die Möglichkeit von Wissenschaft liegt in der Einsicht, dass es Erkenntnis gibt, die sich «in ihrem methodischen Aufbau der Mathematik und der formalen Logik [bedient]» (S. 29). Moderne Wissenschaft ist aber mehr, nämlich Erfahrungswissenschaft, aber nicht im gewöhnlichen Sinn von Erfahrung, sondern im Sinne von experimenteller Erfahrung.

Schon Aristoteles war insofern Empiriker, als er sich an der Erfahrung orientierte. Aber die aristotelische Erfahrung hat wenig mit experimenteller Erfahrung zu tun. Wie Carl Friedrich von Weizsäcker (1990) pointiert formuliert, lag die Hauptschwäche von Aristoteles darin, «dass er *zu empirisch* war. Deshalb brachte er es nicht zu einer mathematischen Theorie der Natur. Galilei tat seinen grossen Schritt, indem er wagte, die Welt so zu beschreiben, wie wir sie *nicht erfahren*. ... Das wissenschaftliche Experiment unterscheidet sich von der Alltagserfahrung dadurch, dass es von einer mathematischen Theorie geleitet ist, die eine Frage stellt und fähig ist, die Antwort zu deuten. So verwandelt es die gegebene «Natur» in eine manipulierbare «Realität»» (S. 107f. – Hervorhebungen W.H.).

Das ist der entscheidende Punkt: Die (moderne) Wissenschaft basiert auf einem völlig anderen Naturbegriff. Die Natur ist nicht mehr ein dem Menschen anschaulich Vorgegebenes, an dem er sich als einem normativ ausgezeichneten «Natürlichen» orientieren kann, sondern etwas, was er zum Zweck der Erkenntnis erst herstellen muss (vgl. Rossi 1997, S. 19). Der französische Wissenschaftshistoriker Gaston Bachelard spricht von einer «Phänomentechnik» als Charakteristikum moderner Wissenschaft (vgl. Herzog 1995; Rheinberger 2006, S. 37ff.). Die Wissenschaft untersucht

nicht Phänomene, die sie passiv vorfindet, sondern Phänomene, die sie aktiv erzeugt. «Die Phänomenotechnik erweitert die Phänomenologie. Ein Konzept wird in dem Masse wissenschaftlich, wie es technisch wird, wie mit ihm eine Technik der Verwirklichung einhergeht» (Bachelard 1984, S. 111).⁷ Die «Realisierung», so meint Bachelard (1980), «hat ... den Vorrang vor der Realität» (S. 49).

Wenn die (Natur-)Wissenschaft, wie auch Humberto Maturana (1998) meint, «kein Verfahren (ist), eine eigenständige Realität zu enthüllen», sondern «eine besondere Realität hervorzubringen» (S. 152), dann heisst dies für eine wissenschaftliche Erklärung, dass diese in der Lage sein muss, den generativen Mechanismus zu benennen, «der das Phänomen erzeugt» (S. 170). Für die Metaphorik der Wahrheit folgt daraus, dass Wahrheit nicht mehr *geschaut*, sondern *gemacht* wird (vgl. Arendt 1981, S. 288). Nicht mehr das Auge allein, sondern die Koordination von Auge und Hand – Sehen und Greifen – garantieren wissenschaftliche Erkenntnis.

3. Die Geburt des Theorie-Praxis-Verhältnisses

Mit der wissenschaftlichen Erkenntnisform, wie wir sie damit skizziert haben, sind zwei Dinge verbunden: erstens ein Bruch mit der alltäglichen Lebenswelt und zweitens eine immanent technische Orientierung der Erkenntnis.

Das Erstere kommt bereits in dem Zitat von Carl Friedrich von Weizsäcker zum Ausdruck. Die (moderne) Wissenschaft ist nicht in direkter Linie aus der aristotelischen Betrachtung natürlicher Phänomene hervorgegangen,

⁷ Ähnlich meint Picht (1969), Objekt der Wissenschaft sei nicht ein Seiendes, «wie es von sich aus ist und sich zeigt», sondern ein Seiendes, «wie es in einem bestimmten Aspekt zur Erscheinung gebracht wird» (S. 293).

sondern über den «Umweg» einer Renaissance der platonischen Philosophie und ihrer Betonung der Mathematik als Erkenntnisideal. Die Mathematik leistet jene «Entzauberung der Welt», von der dann Max Weber (1973, S. 317, passim) sprechen wird und die Husserl (1977) in seiner berühmten «Krisis»-Abhandlung dazu führen wird, der Naturwissenschaft Verrat an der «Lebenswelt» vorzuwerfen.

Der zweite Punkt – der immanent technische Charakter der wissenschaftlichen Erkenntnis – ist in der Geschichtsschreibung der modernen Wissenschaft schon oft hervorgehoben worden. Die Naturwissenschaften sind nicht aus den im 12. Jahrhundert gegründeten Universitäten hervorgegangen, sondern aus dem ausserakademischen Bereich der Ingenieure, Mechaniker, Architekten, Handwerker und Künstler, die für das stehen, was in der Antike *Poiesis* genannt wurde und von der Lebensform der *Theoria* klar getrennt war.

In seinem «Versuch über die menschliche Geschichte der Natur» beschreibt Serge Moscovici (1982) detailliert, wie sich die Grenze zwischen der vom Menschen unberührten Natur und den vom Menschen erzeugten Artefakten, die bis anhin Geltung hatte, im Verlaufe des 16. und 17. Jahrhunderts allmählich auflöste. «Aufschluss über das Wesen der Dinge und über das Universum erwartet man nun gerade von der Gegennatur, von den Ergebnissen menschlichen Tuns» (S. 314). Imposantes Beispiel ist die mechanische Uhr, die zum Modell nicht nur des Universums, sondern vieler weiterer Gegenstände wird, einschliesslich des Menschen. «Die Natur ist Mechanik, aber auch die Mechanik ist Natur, ist Quelle einer Natur. Fortan ist sie die einzige Natur, welche die Menschen erkennen können, und es

sind ihre Erscheinungsformen, die sie wahrnehmen und in ihrer Philosophie wie auch in ihrer Technik erforschen» (S. 319).

Beides zusammen – Bruch mit der alltäglichen Lebenswelt und immanent technische Orientierung der Erkenntnis – zeigt sehr deutlich, wie im Kontext der (modernen) Wissenschaft die antike Unterscheidung von Theorie und Praxis in sich zusammenbricht. Insofern die *vita activa* der Wissenschaft gleichsam ins Herz eingepflanzt wurde, gewinnen ihre Erkenntnisse eine Affinität zum immer schon aktiven Charakter der Praxis. Indem die *vita contemplativa* an Bedeutung und Legitimität verliert, finden die antiken Lebensformen der *Poieses* und der *Praxis* Anschluss an die Produktion von wissenschaftlicher Erkenntnis. Damit kann erstmals überhaupt erwartet werden, dass Theorie und Praxis in einem *Verhältnis* stehen, einem Verhältnis zudem, von dem die Praxis profitieren kann.

4. Das Theorie-Praxis-Verhältnis als Problem

Wenn es ein Verhältnis zwischen Theorie und Praxis erst auf dem Hintergrund des modernen Verständnisses von wissenschaftlicher Erkenntnis gibt, während die beiden Bereiche von Theorie (*vita contemplativa*) und Praxis (*vita activa*) in der Antike und auch im Mittelalter getrennt voneinander waren, dann heisst dies auch, dass es ein *Problem* in diesem Verhältnis erst seitdem geben kann. Worin aber besteht das Theorie-Praxis-Problem?

In seiner berühmten Abhandlung «Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis» schreibt Immanuel Kant, dass zwischen Theorie und Praxis «ein Mittelglied der Verknüpfung und des Überganges von der einen zur anderen erfordert werde» (Kant

1983a, S. 127) – die Theorie möge *noch so vollständig sein*. Dieses Mittelglied wird von Kant *Urteilkraft* genannt. Sie hilft dem Praktiker und der Praktikerin zu unterscheiden, ob etwas der Theorie entspricht oder nicht. Kant spricht von einer «Naturgabe» (ebd.), die er auch «Talent» nennt (vgl. Kant 1983b, S. 184). Beides sind subjektive bzw. psychologische (also: keine logischen) Begriffe. Naturgaben und Talente lassen sich zwar üben, aber nicht «belehren» (wie Kant sagt). Zu deren Übung sind *Beispiele* erforderlich, die Kant den «Gängelwagen der Urteilkraft» (S. 185) nennt.

Sie haben hier eine überzeugende Begründung dafür, weshalb Beispiele oder Fälle wichtig sind, um in den Lehrerberuf einzuführen. Theorien sind zu abstrakt und zu allgemein, als dass aus ihnen direkt hergeleitet werden könnte, wie in einer konkreten Situation zu handeln ist. Wobei die Begründung sehr einfach ist: Sie nimmt lediglich Bezug auf das, was wir unter einer Theorie verstehen, stellt fest, dass die Anwendung von Theorie ohne subjektiven Anteil seitens des Praktikers oder der Praktikerin nicht gelingen kann und leitet daraus ab, dass der subjektive Anteil eingeübt werden muss, wofür Fälle bzw. Beispiele die Methode der Wahl sind.

Herbart, Kants Nachfolger in Königsberg, hat mit dem Begriff des Taktes etwas Ähnliches gemeint. Auch der Takt ist keine logische, sondern eine psychologische Grösse. Er muss an die Stelle treten, «welche die Theorie leer liess» (Herbart 1964, S. 286), und zwar um die «Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen» (S. 285). Der «unmittelbare Regent der Praxis» (S. 286) ist daher nicht die Theorie, sondern der Takt, der sich auch gemäss Herbart nicht «belehren» lässt, sondern «sich erst während der Praxis» (ebd.) bilden kann.

Herbart geht insofern über Kant hinaus, als er nicht von Beispielen, sondern von der *praktischen Erfahrung* als Bedingung der Anwendung von Theorie spricht. Ohne mit der Anwendung von Theorien Erfahrungen zu machen, kann man sie nicht optimal nutzen. Auch das kann man fast eins zu eins auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung übertragen. Ohne praktische Erfahrung, d. h. ohne Praxisanteile in der Ausbildung von Lehrkräften, werden diese nie lernen, wie man theoretisch angeleitet unterrichtet. Hypothetisch abgehandelte Beispiele allein genügen dafür nicht.

So weit so gut.⁸ Die Frage ist, ob wir uns zu Beginn des 21. Jahrhunderts noch auf eine Lösung des Theorie-Praxis-Problems stützen können, die vor gut 200 Jahren formuliert wurde. Nicht dass Kant und Herbart Unrecht hätten, aber sie gehen von einer viel zu einfachen Situation aus, einer Situation, die wir – jedenfalls im Kontext von Bildung und Erziehung – nicht haben. Beide gehen nämlich davon aus, dass wir über eine *vollständige* Theorie verfügen, die *alle* in der Praxis relevanten Sachverhalte abdeckt. Ausdrücklich versteht Herbart unter einer Wissenschaft eine «Zusammenordnung von Lehrsätzen, die ein Gedankenganzes ausmachen» (Herbart 1964, S. 283 – Hervorhebung W.H.). Die Theorie bildet m.a.W. ein *System*, das der Wirklichkeit *entspricht* – ganz im Sinne der antiken Vorstellung von *Theoria* als göttlicher «Weltanschauung».

Ein solches System im Sinne einer *vollständigen* Theorie von Erziehung und Unterricht steht der pädagogischen Praxis aber nicht zur Verfügung. Selbst eine *unvollständige* Theorie ist nicht das, was die pädagogische Praxis in Anspruch nehmen könnte. Vielmehr ist es eine *Vielzahl*, ja ein

⁸ Nicht anders als Kant und Herbart hat sich im übrigen auch Schleiermacher geäußert: «Theorie ist Folge der Betrachtung über die Praxis, die Betrachtung aber ist etwas Allgemeines; die richtige Anwendung der Theorie setzt das Erfindungsvermögen in der Kunst voraus» (Schleiermacher 2000a, S. 310).

ganzes Arsenal an partikularen Theorien, die sich der pädagogischen Praxis andienen. Das aber heisst, dass das Theorie-Praxis-Verhältnis einen völlig anderen Charakter gewinnt als bei Kant und Herbart. Es geht nicht um die Frage, wie die eine und vollständige Theorie angewendet werden kann, sondern um die ganz andere Frage, welche der vielen Theorien aus Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik, die der pädagogischen Praxis verfügbar sind, im konkreten Fall die richtige ist und von der Lehrperson genutzt werden kann, um das Problem, vor dem sie steht, optimal zu lösen.

Auch dafür gibt es einen Lösungsvorschlag. Er heisst *Abduktion*. Auch die Abduktion ist kein logisches Verfahren, obwohl Charles Sanders Peirce versuchte, die Abduktion der Induktion und der Deduktion gleichzustellen. Die Leistung der Abduktion liegt darin, im konkreten Fall zu erkennen, was wichtig und was unwichtig ist, um auf der Basis dieser Unterscheidung die passende Theorie zu finden. Wie Peirce schreibt, geht die Abduktion «von den Tatsachen aus, ohne ... eine spezielle Theorie zu verfolgen, obwohl sie durch das Gefühl motiviert ist, dass eine Theorie erforderlich ist, um die ... Tatsachen zu erklären.... Die Abduktion sucht nach einer Theorie» (Peirce, Collected Papers 7.218).

Auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bezogen, heisst dies, dass den angehenden Lehrkräften «abduktive Kompetenz» (wenn Sie mir diese neueste Kompetenz durchgehen lassen) vermittelt werden muss. Bemessen würde die abduktive Kompetenz an der Fähigkeit einer Lehrperson zu verstehen, was in der konkreten Situation vorgefallen ist und wie – d. h. gemäss welcher Theorie – sie am besten auf den Vorfall reagiert. Insofern könnte man die abduktive Kompetenz auch *Theoriefindungskompetenz*

nennen – im Unterschied zur Urteilskraft Kants und zum Takt Herbarts, die wir *Theorieanwendungskompetenz* nennen könnten.

Theorien finden kann aber nur, wer weiss, dass es sie gibt. Die Theoriefindungskompetenz angehender Lehrkräfte auszubilden würde daher voraussetzen, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung stärker auf Theorie ausgerichtet würde, als dies aktuell der Fall ist. Ich glaube nicht, dass dies ein empfehlenswerter Weg ist, um das Theorie-Praxis-Problem zu lösen, und sei es nur, weil wir oft nicht wissen, ob eine Theorie überhaupt hilfreich ist, um mit einem praktischen Problem zurechtzukommen.

5. Systemwissenschaft versus Forschungswissenschaft

Obwohl sich uns das Theorie-Praxis-Problem schon als ziemlich komplex darstellt, haben wir seine volle Komplexität noch nicht erfasst.

Beachten wir, dass weder Kant noch Herbart Wissenschaftler im modernen Sinn waren. Zwar wird Herbart oft als Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik gehandelt, und selbst für die Psychologie wird er gelegentlich als «Gründungsvater» in Anspruch genommen. Aber Herbart war weit davon entfernt, ein empirischer Forscher im Sinne moderner Wissenschaftlichkeit zu sein.

Wenn man den Wissenschaftsbegriff für Kant und Herbart überhaupt in Anspruch nehmen will, dann handelt es sich bei dem, was sie vorgelegt haben, um «Systemwissenschaft», um einen Begriff von Herbert Schnädelbach (1999, S. 118f., passim) zu verwenden. Als System vermag die Wissenschaft die Wirklichkeit in einer singulären Theorie vollständig und umfassend darzustellen. Die Wissenschaft gleicht einem Gebäude, das auf

soliden Fundamenten ruht, sukzessive hochgezogen wird und auf absehbare Zeit fertig gestellt werden kann. Ganz im Sinne dieser Gebäudemetaphorik spricht Kant von der «Architektonik der reinen Vernunft» (Kant 1983b, S. 695).

So aber kann Wissenschaft nicht (mehr) begriffen werden. Das lässt sich mit einer Unterscheidung von Alwin Diemer (1979) illustrieren. Diemer spricht von der Ablösung des *kosmischen* Weltentwurfs der Antike durch einen *nomadischen*, wie er in der Neuzeit erfolgte. Die nomadische Weltanschauung impliziert eine unendliche und *unvollendete* Welt, die nicht abschliessend erkannt, vom Menschen aber durch planmässige Eingriffe verändert werden kann. Ursprung des Wissens ist nicht mehr die Welt selber, sondern der Mensch, der sich als *epistemisches Subjekt* zum Garanten der Wahrheit erhebt.⁹ Genau dies haben wir in Bezug auf die moderne Naturwissenschaft und deren Kernmethode des Experiments gesehen. Das Experiment beruht auf einem aktiven Eingriff in die Wirklichkeit und nicht auf der passiven Hinnahme dessen, was uns vor Augen liegt. Während die Wissenschaft der kosmischen Weltanschauung betrachtend, staunend und geduldig ist, erweist sich die Wissenschaft des nomadischen Weltentwurfs als intervenierend, nüchtern und ruhelos. Wissenschaft ist nicht mehr *Sehen*, was der Fall ist, sondern *Herstellen* der Bedingungen, unter denen die Dinge gezwungen sind, ihre Geheimnisse preiszugeben.

Insofern wissenschaftliche Erkenntnis nicht aus einer *Weltbetrachtung* mit anschliessender *Weltbeschreibung*, sondern – mit Nelson Goodman (1984)

⁹ Jede Art von positivistischer – manchmal auch: realistischer – Wissenschaftsauffassung ist natürlich gegenteiliger Ansicht, insofern Positivisten daran festhalten, dass es letztlich die Wirklichkeit selber ist, die uns sagt, wie sie beschaffen ist. Doch seit dem Scheitern des Logischen Empirismus hat der Positivismus an Überzeugungskraft nachhaltig eingebüsst (vgl. Herzog 2012b).

gesprochen – aus einer *Welterzeugung* hervorgeht, verschiebt sich die wissenschaftliche Grundoperation – nun mit Ian Hacking (1996) gesprochen – vom *Darstellen* von Wirklichkeit zum *Eingreifen* in Wirklichkeit. Dafür steht nicht nur der Begriff des Experiments, sondern verallgemeinert auch derjenige der *Forschung*. Moderne Wissenschaft im Sinn einer Realwissenschaft, die sich ihres Gegenstandes empirisch vergewissert, ist nicht Systemwissenschaft, sondern *Forschungswissenschaft*.¹⁰

Forschung – und das scheint mir ein wichtiger Punkt zu sein – ist nicht zwingend auf Theorie angewiesen. Der grössere Teil kommt ohne Theorie aus, oder aber die Theorien sind von so beschränkter Reichweite, dass von Theorie im strengen Sinn kaum die Rede sein kann. Wissenschaftstheoretisch kommt dies einer Abkehr von Popper und vom Kritischen Rationalismus gleich, denn Popper (1989) setzte die Logik der Forschung mit Theorieprüfung gleich. Wie aber Ian Hacking (1996) betont, werden «viele wahrhaft grundlegende Forschungen durchgeführt ..., ehe eine irgendwie einschlägige Theorie aufgestellt wird» (S. 265). Erinnern wir uns auch daran, dass die moderne Wissenschaft aus der Praxis von Ingenieuren, Architekten und Künstlern hervorgegangen ist (vgl. oben), die dem sterilen Theoretizismus der spätmittelalterlichen Scholastik zumeist feindlich gesinnt waren (vgl. Blumenberg 2009, S. 57).

Das heisst für die wissenschaftliche Erkenntnis, dass sie ihren architektonischen Charakter verliert. Pikanterweise war es gerade Popper, der dies deutlich machte: «... die Wissenschaft baut nicht auf Felsengrund. Es ist eher ein Sumpfland, über dem sich die kühne Konstruktion ihrer Theorien

¹⁰ Dies ist spätestens dann der Fall, wenn sich eine Wissenschaft von der Philosophie emanzipiert hat, der sie bislang eingegliedert war. Dass dies im Falle der Erziehungswissenschaft eher spät erfolgte, ja teilweise immer noch nicht ganz vollzogen ist, ist Zeichen für die historische «Verspätung» dieser Disziplin.

erhebt» (Popper 1989, S. 75f.). Die Metapher der Wissenschaft als Gebäude verliert damit an Plausibilität. Denn wenn der wissenschaftlichen Erkenntnis kein Fundament bereitet werden kann, dann ist die Hoffnung auf einen Abschluss, der die (einzel-)wissenschaftliche Erkenntnis in einem System zusammenschliesst, vergeblich.

Ein System wird eine Forschungswissenschaft nie zustande bringen. Denn die Forschung «ist ein endloser Prozess, von dem man niemals sagen kann, wie er sich entwickeln wird. Unvorhersehbarkeit gehört zum Wesen des Wagnisses Wissenschaft» (Jacob 1983, S. 94). Daraus folgt, wie Niklas Luhmann luzide formuliert: «Durch Wissenschaft wird nicht Sicherheit, sondern ... Unsicherheit gesteigert» (Luhmann 1994, S. 325). Eben weil nicht mehr Theorie und Theorieprüfung im Zentrum der Wissenschaft stehen, sondern die Forschung, die prinzipiell offen ist und alles in Frage stellen kann (vgl. Nowotny, Scott & Gibbons 2004, S. 51ff., 143ff., 308f.).

6. Praxis als Anwendung von Theorie

Wenn wir von hier aus auf die Frage nach der Professionalität des Lehrerberufs zurückkommen, dann sehen wir, weshalb dessen Professionalisierung einige Probleme aufwirft. Verstehen wir unter Professionalisierung die Verwissenschaftlichung der Wissensbasis des Lehrerberufs, dann stellt sich die Frage, wie weit der Wissensbegriff der (modernen) Wissenschaft eine solche Verwissenschaftlichung überhaupt zulässt. Ich spreche dezidiert vom *Wissensbegriff* und nicht vom *Wissensbestand*, um davon absehen zu können, dass das entsprechende Wissen im Falle des Lehrerberufs zum grossen Teil gar nicht vorhanden ist.

Wie wir gesehen haben, weist die wissenschaftliche Form des Wissens, wie sie in der «naturwissenschaftlichen Revolution» des 17. Jahrhunderts entwickelt wurde, eine immanent technische Ausrichtung auf. Wissen ist nicht kontemplative Abbildung einer in sich geschlossenen und endlichen Welt, sondern ein Instrument für Innovationen, die den Bestand der Welt erweitern, eine Welt, die folglich als offen und unendlich zu begreifen ist (vgl. Koyré 1980). Anwendung von wissenschaftlichem Wissen bedeutet damit Nutzung von Wissen zum Zweck der technologischen Umgestaltung und Anreicherung der Welt.

Wenn Wissen immanent technisch ist, dann führt die Anwendung wissenschaftlichen Wissens im Lehrerhandeln zu einer technologischen Erziehungspraxis. Das liesse sich am Beispiel von Brezinka bestens belegen, der die Erziehungswissenschaft explizit eine technologische Wissenschaft nennt (vgl. Brezinka 1978, S. 60, 64; Herzog 1988). Ich nehme aber nicht Brezinka als Beispiel, sondern einen Pädagogischen Psychologen. In seinem «Workbook» zur Pädagogischen Psychologie unterscheidet Wolfgang Schnotz (2006) zwei Pädagogische Psychologie, eine als Wissenschaft und eine als Handlungslehre. Als Handlungslehre ist die Pädagogische Psychologie «ein System von praktischen Anweisungen, die Auskunft darüber geben, durch welche Massnahmen unter welchen Bedingungen pädagogisch Erwünschtes erreicht und pädagogisch Unerwünschtes vermieden werden kann» (S. 194). Die Pädagogische Psychologie als praktische Handlungslehre verhält sich zur Pädagogischen Psychologie als wissenschaftliche Disziplin «ähnlich wie eine Ingenieurwissenschaft ... zu ihren Grundlagenwissenschaften» (S. 4). «Auch beim pädagogisch-psychologischen Handeln werden bestimmte Ziele verfolgt, und die praktische Handlungslehre

soll angeben, mit welchen Mitteln diese Ziele erreicht werden können. Dafür greift sie auf allgemeine Gesetzmässigkeiten der Pädagogischen Psychologie als Wissenschaft zurück. Insofern ist Pädagogische Psychologie als Handlungslehre formal gesehen eine Technologie» (ebd.).

Während Brezinka die Erziehungswissenschaft *tel quel* eine Technologie nennt, ist Schnotz etwas toleranter, insofern für ihn lediglich die Anwendungen der Pädagogischen Psychologie Technologie sind. Das ändert aber nichts daran, dass uns damit mindestens zwei Probleme gegeben sind.

(1) Erstens ist fraglich, ob sich Erziehung und Unterricht wirklich als Technologie begründen lassen. Und zwar deshalb, weil das Medium pädagogischer Wirksamkeit die Kommunikation zwischen Erzieher und Edukand bzw. Lehrer und Schüler ist, die Kommunikation in pädagogischen Kontexten aber schwerlich als Technologie, d. h. als Verfahren, dessen Erfolg sich vorweg berechnen lässt, begriffen werden kann. Luhmann hat mehrfach ausgeführt, dass dort, wo die «Änderung von Personen» ansteht, d. h. insbesondere in pädagogischen und (psycho-)therapeutischen Kontexten, keine symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien – wie Wahrheit, Geld, Recht, Macht (Gewalt), Transzendenz, Liebe o.ä. – zur Verfügung stehen. Der Erfolg der Kommunikation ist daher an die Anwesenheit der Kommunizierenden gebunden. Die «Interaktion unter Anwesenden (bleibt) die einzige Möglichkeit, Personen davon zu überzeugen, dass sie sich ändern müssen. Dafür gibt es im strengen Sinne keine wissenschaftlich bewährte Technologie» (Luhmann 2001, S. 86).¹¹

¹¹ Es dürfte kein Zufall sein, dass fast alle der eben erwähnten symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien im pädagogischen Diskurs trotzdem, wenn auch immer unter Vorbehalt und gelegentlich etwas verschämt, diskutiert werden. Dies betrifft das Geld (Leistungsnoten als Äquivalente von Geld), die Macht (legitime Überlegenheit des Erziehers oder Lehrers aufgrund eines Mehr an Wissen, Kompetenz, Reife etc.), das Recht (Kompetenz des Lehrers zu

(2) Zweitens gehen Brezinka und Schnotz davon aus, dass die pädagogische Praxis der pädagogischen Theorie nachgeordnet ist. Praxis gibt es nicht schon, sondern sie entsteht erst über die technische Anwendung von Theorie. Ich habe schon darauf hingewiesen, dass pädagogische Praktikerinnen und Praktiker eher selten in dieser Situation sind. Ihr Theoriebedarf ergibt sich nicht bei der Planung einer Handlung, sondern wenn sich im Verlaufe des Handelns ein Problem einstellt, das einer Lösung bedarf. Dann aber ist die erste Aufgabe, eine Theorie zu *finden*, die der Situation angemessen ist, und nicht, eine bereits verfügbare Theorie *anzuwenden*. Gefragt ist Theoriefindungskompetenz und nicht Theorieanwendungskompetenz.

Letztlich gehen Brezinka und Schnotz von einem Theoriebegriff aus, der auf eine Systemwissenschaft gemünzt ist, die den vollständigen Überblick über ein Handlungsfeld besitzt. Eine solche Theorie haben wir aber nicht und werden sie wohl auch nie haben. Denn Forschung bedeutet gerade nicht, dass an einem System gearbeitet wird, dessen Fundament als sicher gelten kann und das wie ein Gebäude Etage um Etage hochgezogen wird bis irgendwann die Aufrichtefeier begangen werden kann. In der Forschung kann vielmehr alles in Frage gestellt werden – auch das Fundament einer Theorie und auch die bisher als stabil scheinenden Etagen. Während das Theorie-Praxis-Problem im Rahmen einer Systemwissenschaft noch einigermassen in den Griff zu bekommen wäre (denken Sie an die Zitate von

bestimmten Handlungen gegenüber dem Schüler wie Bestrafung, Versetzung etc.), die Transzendenz (Schule als Vorbereitung «aufs Leben»), die Liebe (der pädagogische Eros als «klassisches» Medium der Erziehung). In Anlehnung an Habermas liesse sich von einer «Kolonisierung der pädagogische Lebenswelt» durch die Infiltration von Medien der Systemintegration sprechen.

Kant und Herbart), wird dies im Rahmen einer Forschungswissenschaft nie gelingen.

7. Erziehung als anthropologische Universalie

Weshalb? Einfach deshalb, weil uns die Neuzeit im Vergleich zur Antike ein völlig anderes Praxisverständnis beschert hat. Theorie und Praxis bilden nach antikem Verständnis zwei Lebensbereiche, die nicht gleichzeitig gelebt werden können und zumeist auch von verschiedenen Personen gewählt werden. Nach modernem Verständnis ist dagegen jede Art von menschlicher Praxis theoriefähig bzw. durch Ergebnisse von wissenschaftlicher Forschung gestaltbar. Das geht so weit, dass wir selbst dort, wo keine manifeste Theorieverwendung feststellbar ist, Theorien vermuten, die wir dann «subjektive Theorien», «implizite Theorien» oder «Alltagstheorien» nennen (vgl. z.B. Groeben & Scheele 1977; Laucken 1974; Wegner & Vallacher 1977). Damit versperren wir uns ein klares Verständnis des Problems, vor dem die Professionalisierung des Lehrerberufs steht.

Wenn wir das Problem lösen wollen, dann müssen wir als erstes einsehen, dass die Vorstellung, pädagogische Praxis würde durch die Anwendung von Theorie oder Ergebnisse der Forschung überhaupt erst entstehen, schlicht falsch ist. Pädagogische Praxis gibt es auch ohne Theorie – auch ohne «subjektive» oder «Alltagstheorie» –, und pädagogische Praxis entsteht nicht erst dadurch, dass Theorien (welcher Art auch immer) angewendet werden. Das lässt sich leicht erkennen, wenn wir uns fragen, was Erziehung «eigentlich» ist.

In etwas salopper Formulierung lässt sich die Grundoperation pädagogischen Handelns dahingehend umschreiben, dass eine Person einer anderen etwas beibringt, das sie sich selber nicht hätte beibringen können. Das ist offensichtlich ein Tun, zu dem es keiner formellen Ausbildung bedarf. Deshalb gibt es Erziehung und Unterricht vermutlich seit es Menschen gibt. Selbst von Schimpansen ist bekannt, dass sie eine Form von Unterweisung ihres Nachwuchses praktizieren (vgl. Boesch 1991), wenn wir auch annehmen müssen, dass dabei weder Absichten noch Pläne im Spiel sind (vgl. Tomasello 2011). Letzteres ist charakteristisch für den Menschen, der zu meist eine Absicht und oft auch einen Plan verfolgt, wenn er anderen etwas beibringen will. Im Begriff des Unterrichtens wird dies jedenfalls vorausgesetzt. Das Unterrichten – als Hauptaufgabe einer Lehrkraft – meint einen Vorgang, «in dessen Verlauf von Seiten des Unterrichtenden aus der Versuch unternommen wird, eine Erweiterung des gegebenen Wissens-, Kenntnis- und Fähigkeitsstandes auf Seiten des bzw. der Unterrichteten hervorzurufen» (Terhart 2009, S. 102).

Aber auch dafür ist nicht zwingend eine formelle Ausbildung erforderlich. Unterweisung und Belehrung sind Tätigkeiten, die tief in der anthropologischen Struktur des Menschen wurzeln. Menschen verfügen nicht nur von Geburt an über eine grosse Lernfähigkeit, sondern sind auch schon in jungen Jahren fähig, anderen beim Lernen behilflich zu sein – also: sie zu belehren. Pädagogische Kompetenz, wie rudimentär auch immer, ist schon früh vorhanden, und sie ist zweifellos nicht an die Verfügbarkeit von pädagogischer Theorie oder wissenschaftlicher Forschung gebunden. Vieles wird auch über Beobachtungslernen erworben, insofern Kinder in der Familie, in der sie aufwachsen, mitbekommen, wie es die Eltern zustande bringen

gen, sie zu erziehen. In der Schule sind es dann Tausende von Stunden, während derer Kinder und Jugendliche Gelegenheit haben, ihren Lehrerinnen und Lehrern beim Unterrichten zuzuschauen und dabei ein pädagogisches Alltagswissen aufzubauen, das mit Sicherheit ebenfalls nicht theorieförmig ist.

Wenn ich damit in etwa korrekt umschrieben habe, was Erziehung ist, dann sehen wir, dass Erziehung und Unterricht eine Praxis in genau dem Sinne bilden, wie der Praxisbegriff in der Antike verwendet wurde. Dies war noch der unbestrittene Ausgangspunkt der Pädagogik von Schleiermacher. Bekannt ist Ihnen vielleicht sein Diktum, wonach «auf jedem Gebiete, das Kunst heisst ..., die Praxis viel älter (ist) als die Theorie» (Schleiermacher 2000b, S. 11), weshalb man nicht sagen könne, «die Praxis bekomme ihren bestimmten Charakter erst mit der Theorie» (ebd.). Wie in der Antike gilt für Schleiermacher, dass die Praxis letzten Endes unabhängig ist von der Theorie; «die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewusstere» (ebd.).

Bekanntlich hat hier die «geisteswissenschaftliche Pädagogik» angeknüpft und ihr eigenwilliges Verständnis von pädagogischer Wissenschaft entwickelt. Der pädagogischen Theorie wird keine determinierende («technologische») Bedeutung für die pädagogische Praxis zugestanden. Theorie wird vielmehr – ganz im Sinne von Schleiermacher¹² – als blosser Reflexion bzw. Besinnung von Praxis verstanden.¹³ Dieser Ausweg aus dem Theorie-Praxis-Problem ist uns nach meiner Einschätzung heute verschlossen,

¹² «Die Theorie leistet nur den Dienst, welchen das besonnene Bewusstsein überall in der Praxis leistet» (Schleiermacher 2000b, S. 62). «... die Theorie beherrscht an und für sich nicht die Praxis, die Theorie ist immer später. Die Theorie muss sich erst Raum verschaffen, wenn die Praxis schon begründet ist» (S. 145). Ähnliche Belege liessen sich leicht bei anderen Vertretern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik finden (wie etwa bei Wilhelm Flitner).

¹³ Dementsprechend hat auch die Aufsichtung von Theorien ersten, zweiten und dritten Grades bei Erich Weniger (o.J.), mit der er das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehung zu lösen versucht, wenig mit dem Theorieverständnis moderner Wissenschaft zu tun.

ganz einfach deshalb, weil sich inzwischen auch die Pädagogik von der Philosophie losgelöst hat und zu einer eigenständigen Wissenschaft geworden ist (vgl. Herzog 2005).

Das heisst aber nicht, dass auch die Problemstellung, die wir Schleiermacher und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik verdanken, obsolet wäre. Ich möchte dafür plädieren, zwar das Wissenschaftsverständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zurückzuweisen, jedoch nicht das Problem, das von ihr aufgeworfen wird. Das Problem liegt darin, um es mit meinen eigenen Worten zu sagen, dass die pädagogische Praxis zunächst einmal eine «naturwüchsige» Praxis ist, die es gibt, weil und seit es Menschen gibt, eine Praxis, die daher nicht erst durch Technologie generiert werden muss, weshalb die Professionalisierung des Lehrerberufs, verstanden als Verwissenschaftlichung der Wissensbasis dieses Berufes, Besonderheiten aufweist, die nicht zuletzt von der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu beachten sind.

Eine dieser Besonderheiten, die unmittelbar aus meiner Argumentation hervorgeht, liegt in der Relation zwischen dem praktischen Wissen einer naturwüchsigen pädagogischen Praxis, über das angehende Lehrpersonen aufgrund ihrer Lebenserfahrung schon verfügen, wenn sie eine formelle Ausbildung als Lehrkraft antreten, und dem wissenschaftlichen Wissen, das ihnen in der Ausbildung zur Lehrkraft vermittelt wird. Dass wir es mit einer Besonderheit der Professionalisierung des Lehrerberufs zu tun haben, lässt sich daran ablesen, dass die Situation im Falle der Ärzte und Anwälte – den beiden klassischen Professionen – anders gelagert ist. Sowohl den Ärzten wie den Anwälten ist es gelungen, das medizinische bzw. rechtliche Alltagswissen faktisch auszurotten, so dass sie in Sachen Gesundheit und

Recht über ein wissenschaftlich begründetes Wissensmonopol verfügen. Vergleichbares ist im Bereich der Erziehung schlicht undenkbar. Es wird nie gelingen, das pädagogische Alltagswissen auszurotten, einfach deshalb nicht, weil Erziehungsleistungen zu einem wesentlichen Teil auch von Laien erbracht werden. Deshalb steht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor einem Problem, das sich nicht lösen lässt, indem man andere Professionen imitiert.

8. Die ältere Schwester der Theorie

Wie aber lässt sich das Problem lösen? Eigentlich habe ich darauf keine Antwort. Wenigstens habe ich eine These, die ich Ihnen anstelle einer Antwort anbieten kann. Sie wird mich zum Schluss meines Referats führen.

Wenn ich das Problem, das uns vor Augen liegt, in einem Bild zusammenfassen wollte, dann steht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung gleichsam mit einem Bein in der Antike und mit dem anderen in der Moderne. Denn wenn die pädagogische Praxis eine anthropologische Universalie darstellt, dann ist zunächst der Praxisbegriff der Antike relevant und nicht derjenige der Moderne. Wobei es nicht um Praxis *per se* geht, sondern um das Wissen, das der Praxis inhärent ist. Im Falle moderner Praxis wissen wir, um was für ein Wissen es sich handelt, nämlich um wissenschaftliches Wissen, das in Form von Theorien oder Forschungsergebnissen vorliegt. Von welcher Art ist aber das Wissen der pädagogischen Alltagspraxis? Hier, möchte ich behaupten, wissen wir eigentlich nicht wirklich weiter. Und zwar deshalb nicht, weil wir nur sehr ungenau wissen, wie das pädagogische Alltagswissen repräsentiert wird.

Meine These ist nun, dass das pädagogische Alltagswissen, auf das sich auch professionelle Lehrerinnen und Lehrer stützen, in narrativer Form vorliegt. Wer sich mit Lehrkräften über ihren beruflichen Alltag unterhält, dem werden keine Theorien vorgetragen, keine Gesetze erläutert und keine subsumptionslogischen Erklärungen gegeben, sondern Geschichten erzählt – Geschichten von Ereignissen, die vorgefallen sind, oder von Geschehnissen, die der Lehrperson zugestossen sind.

Geschichten sind eine bedeutsame Form der Repräsentation von praktischen Erfahrungen. Im gleichen Sinne wie wir die Erfahrungen machen, berichten wir von ihnen als von Dingen, die uns widerfahren sind. Durch die Ereignisse, die wir als Folge unseres Handelns erleben, verstricken wir uns in Geschichten, die wir zwar zu erzählen vermögen, aber nicht wie ein Experiment hervorbringen können (vgl. Arendt 1981, S. 174ff.; Schapp 2012). In beiden Fällen sind wir weniger Subjekt als Objekt des Geschehens. Wir organisieren unsere Erfahrungen, indem wir Geschichten erzählen, die wir im Gedächtnis aufbewahren, um uns daran erinnern zu können.

Wie Erziehung und Unterricht bilden Erzählungen eine anthropologische Universalie, was auf Theorien nicht zutrifft. Theorie und Forschung sind Spätprodukte der kulturellen Entwicklung der Menschheit, die daran gebunden sind, dass die Menschen sesshaft wurden und eine Schriftkultur entwickelten (vgl. Pichot 1995). Als aus unseren hominiden Vorfahren eine sprechende Spezies wurde, waren die Menschen über lange Zeit Geschichtenerzähler, und sie sind es heute noch – sicher in ihrem Alltag, aber nicht selten auch dann, wenn sie Wissenschaft betreiben (in der Kaffeepause, auf Tagungen, an Konferenzen etc.). Mit einer schönen und treffenden

Formulierung nennt der Literaturwissenschaftler Peter von Matt (2014) die Erzählung die «ältere Schwester» der Theorie.

Weil die Menschen auch auf dem individuellen Weg ins Erwachsenenleben mit Erzählungen früher vertraut werden als mit Theorien, sind ihre Erfahrungen mit Erziehung und Unterricht in narrativer Form repräsentiert. Man braucht nur an ein Klassentreffen zu gehen und zuzuhören, wie links und rechts Erinnerungen ausgetauscht werden – es sind Geschichten und nicht Theorien, die uns mit der Vergangenheit verbinden. Weil Geschichten Ereignisse in ihrem zeitlichen Verlauf repräsentieren, sind sie Theorien insofern überlegen, als Theorien aufgrund ihrer logischen Struktur die Zeit *per definitionem* nicht repräsentieren können. Wie Jürgen Straub (2010) meint, schafft narratives Denken «eine wichtige kognitive Grundlage für die Orientierungsbildung in einer von Kontingenz durchsetzten Praxis» (S. 145). Eine solche, von Kontingenz durchsetzte Praxis, ist aber die pädagogische Praxis ohne Zweifel.

Für die Nutzung der narrativen Wissensform gibt es daher eine doppelte Motivation. Einerseits denken wir aufgrund unserer evolutionären Vergangenheit gleichsam natürlicherweise in Geschichten. Andererseits bietet die narrative Wissensform ideale Voraussetzungen für die kognitive Bewältigung einer komplexen, zeitlich bestimmten Wirklichkeit, wie sie Erziehung und Unterricht darstellen. Für das Theorie-Praxis-Verhältnis heisst dies, dass sich Theorien nicht gegenüber der Praxis, sondern gegenüber ihrer «älteren Schwester», unserem tief verwurzelten Hang zur Erzählung von Geschichten, durchsetzen müssen.¹⁴

¹⁴ Bruner unterscheidet zwischen «paradigmatischem» und «narrativem» Wissen (vgl. Bruner 1986). Mit dem Begriff des «paradigmatischen» Wissens spielt er möglicherweise auf Thomas Kuhn an, was insofern Sinn machen würde,

Das ist meine These. Und damit bin ich am Ende meiner Ausführungen. Ich habe ein Problem der Professionalisierung des Lehrerberufs benannt, von dem die Lehrerinnen- und Lehrerbildung direkt betroffen ist, und ich habe eine These zur Struktur des Problems formuliert, womit sich ein Weg ergeben könnte, wie sich das Problem vielleicht lösen lässt. Gelöst ist es damit allerdings noch nicht.

Literaturverzeichnis

- Arendt, Hannah (1981): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper.
- Bachelard, Gaston (1980): *Die Philosophie des Nein. Versuch einer Philosophie des neuen wissenschaftlichen Geistes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bachelard, Gaston (1984): *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Baumert, Jürgen & Mareike Kunter (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, S. 469-520.
- Blumenberg, Hans (2009): *Geistesgeschichte der Technik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Boesch, Christophe (1991): Teaching among wild chimpanzees. In: *Animal Behaviour*, 41, S. 530-532.
- Brezinka, Wolfgang (1978): *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik* (4. Aufl.). München: Reinhardt.
- Bruner, Jerome (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Diemer, Alwin (1979): Die grosse Umorientierung. In: Helmut Klages & Peter Kmieciak (Hrsg.): *Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel* (S. 573-596). Frankfurt a. M.: Campus.
- Dreyfus, Hubert L. & Stuart E. Dreyfus (1988): *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Reinbek: Rowohlt.
- Gadamer, Hans-Georg (1983): *Lob der Theorie. Reden und Aufsätze*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goodman, Nelson (1984): *Weisen der Welterzeugung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

als gerade auch Kuhn gezeigt hat, dass Theorien nur bedingt im Zentrum einer Forschungswissenschaft liegen; weit eher sind es Modelle oder «Paradigmen», die von Kuhn auch als «disziplinäre Matrix» einer Wissenschaft bezeichnet werden, die den Denkstil einer Wissenschaft bestimmen.

Groeben, Norbert & Brigitte Scheele (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Paradigmawechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild. Darmstadt: Steinkopff.

Hacking, Ian (1996): Einführung in die Philosophie der Naturwissenschaften. Stuttgart: Reclam.

Herbart, Johann Friedrich (1964): Zwei Vorlesungen über Pädagogik. In: Sämtliche Werke, Bd. 1. Hrsgg. von Karl Kehrbach & Otto Flügel (S. 279-290). Aalen: Scientia.

Herzog, Walter (1988): Pädagogik als Fiktion? Zur Begründung eines Systems der Erziehungswissenschaft bei Wolfgang Brezinka. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34, S. 87-108.

Herzog, Walter (1995): Gaston Bachelard als Naturwissenschaftsdidaktiker (Forschungsbericht Nr. 12). Bern: Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie.

Herzog, Walter (2005): Pädagogik und Psychologie im Wörterbuch. Zur Normalität der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, S. 673-693.

Herzog, Walter (2006): Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.

Herzog, Walter (2012a): Droht dem Lehrerberuf die Deprofessionalisierung? In: Beiträge zur Lehrerbildung, 30, S. 114-122.

Herzog, Walter (2012b): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Husserl, Edmund (1977): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. Hamburg: Meiner.

Jacob, François (1983): Das Spiel der Möglichkeiten. Von der offenen Geschichte des Lebens. München: Piper.

Kant, Immanuel (1983a): Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. In: Werke in sechs Bänden, Bd. VI (S. 125-172). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kant, Immanuel (1983b): Kritik der reinen Vernunft. In: Werke in sechs Bänden, Bd. II. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Keller-Schneider, Manuela (2016): Berufseinstieg, Berufsbiografien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In: Martin Rothland (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch (S. 277-298). Münster: Waxmann.

Koyré, Alexandre (1980): Von der geschlossenen Welt zum unendlichen Universum. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Laucken, Uwe (1974): Naive Verhaltenstheorie. Ein Ansatz zur Analyse des Konzeptrepertoires, mit dem im alltäglichen Lebensvollzug das Verhalten der Mitmenschen erklärt und vorhergesagt wird. Stuttgart: Klett.

- Lenzen, Dieter (Hrsg.) (1989): Pädagogische Grundbegriffe, 2 Bde. Reinbek: Rowohlt.
- Luhmann, Niklas (1994): Die Wissenschaft der Gesellschaft (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2001): Aufsätze und Reden. Hrsgg. von Oliver Jahraus. Stuttgart: Reclam.
- Matt, Peter von (2014): Wie wir die Welt im Geist ordnen. In: Tages Anzeiger vom 4. Juni 2014, S. 21-22.
- Maturana, Humberto (1998): Biologie der Realität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mittelstrass, Jürgen (1974): Die Möglichkeit von Wissenschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Moscovici, Serge (1982): Versuch über die menschliche Geschichte der Natur. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nowotny, Helga, Peter Scott & Michael Gibbons (2004): Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit. Weilerswist: Velbrück.
- Peirce, Charles Sanders (1958): Collected Papers, Bd. VII. Hrsg. von Arthur W. Burks. Cambridge: Harvard University Press.
- Pichot, André (1995): Die Geburt der Wissenschaft. Von den Babyloniern zu den frühen Griechen. Frankfurt a. M.: Campus.
- Picht, Georg (1969): Wahrheit, Vernunft, Verantwortung. Philosophische Studien. Stuttgart: Klett.
- Popper, Karl R. (1989): Logik der Forschung (9. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Rheinberger, Hans-Jörg (2006): Epistemologie des Konkreten. Studien zur Geschichte der modernen Biologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rossi, Paolo (1997): Die Geburt der modernen Wissenschaft in Europa. München: C.H. Beck.
- Rothland, Martin (Hrsg.) (2016): Beruf Lehrer/Lerhrerin. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann.
- Schapp, Wilhelm (2012): In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding (5. Aufl.). Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Schleiermacher, Friedrich (200a): Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe, Bd. 1. Hrsgg. von Michael Winkler & Jens Brachmann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schleiermacher, Friedrich (2000b): Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe, Bd. 2. Hrsgg. von Michael Winkler & Jens Brachmann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schnädelbach, H. (1999): Philosophie in Deutschland, 1831-1933. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schnotz, Wolfgang (2006): Pädagogische Psychologie. Workbook. Weinheim: Beltz.

- Snell, Bruno (1975): Die Entdeckung des Geistes. Studien zur Entstehung des europäischen Denkens bei den Griechen (4. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Straub, Jürgen (2010): Erzähltheorie/Narration. In: Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie (S. 136-150). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.
- Titze, Hartmut (1983): Professionalisierung. In: Dieter Lenzen & Klaus Mollenhauer (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung (S. 511-512). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tomasello, Michael (2011): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Toulmin, Stephen (1985): The Return to Cosmology. Postmodern Science and the Theology of Nature. Berkeley: The University of California Press.
- Weber, Max (1973): Soziologie – Universalgeschichtliche Analysen – Politik. Herausgegeben und erläutert von Johannes Winckelmann (5. Aufl.). Stuttgart: Kröner.
- Wegner, Daniel M. & Robin R. Vallacher (1977): Implicit Psychology. An Introduction to Social Cognition. New York: Oxford University Press.
- Weizsäcker, Carl Friedrich von (1990): Die Tragweite der Wissenschaft (6., erw. Aufl.). Stuttgart: S. Hirzel.
- Weniger, Erich (o.J. [1952]): Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim: Beltz.