

Zur Rolle der Pädagogik in den bildungswissen- schaftlichen Grundlagen

Bibliografie:

Alexandra Madl (2025).
Lehrer*innenbildung, soziale
Ungleichheiten und das Pädagogische
journal für lehrerInnenbildung, 25 (2), 66–81.
<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2025-05>

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

Lehrer*innenbildung, soziale Ungleichheiten und das Pädagogische

Abstract • Der Artikel untersucht die aktuelle Erosion und Umdeutung der Bildungswissenschaften in den Lehramtsstudien. Diskutiert wird die Bedeutung von erziehungswissenschaftlichen Grundlagen für die Entwicklung professionellen pädagogischen Handelns im Kontext sozialer Ungleichheiten für Partizipation in demokratischen Gesellschaften. Das Potenzial kritischer und reflexiver pädagogischer Ansätze für die Lehrer*innenbildung wird insbesondere im Hinblick auf die Förderung von Bildungschancen und sozialem Zusammenhalt für eine ungewisse Zukunft aufgezeigt.

Schlagworte/Keywords • Lehrer*innenbildung, Diversität, soziale Ungleichheit, Bildungswissenschaften, Pädagogik

Der folgende Artikel diskutiert den gegenwärtigen Umbau der Lehrer*innenbildung unter Einbeziehung gesellschaftlicher Perspektive. Mit Blick auf die Umdeutung und Erosion der Bildungswissenschaften in den Lehramtsstudien wird herausgearbeitet, welche Bedeutung erziehungswissenschaftliche Grundlagen für professionelles pädagogisches Handeln haben, besonders im Hinblick auf Bildungschancen für Partizipation an einer demokratischen Gesellschaft.

In Zeiten gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Veränderungen steht die Lehrer*innenbildung vor besonderen Herausforderungen. Junge Menschen, die sich der Bildung künftiger Generationen von Kindern und Jugendlichen (deren Lebenserwartung bis weit ins 22. Jahrhundert reicht) annehmen wollen, sind zu professionalisieren für eine ungewisse Zukunft. Gegenwärtige globale Entwicklungen, die Konjunktur populistischer und nationalistischer Politiken verstärken die gesellschaftlichen Spannungen und Ungleichheiten, demokratische Prinzipien werden wie die Gleichwertigkeit aller Menschen in Frage gestellt. Soziohistorische und gegenwärtige strukturelle Probleme dürfen aus der (Lehrer*innen-)Bildung nicht ausgeklammert werden. Im Gegenteil, deren mittelbare und unmittelbare Auswirkungen auf die Lebensrealität und Zukunft von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind stets mitzudenken, da sich gesellschaftliche Ungleichheiten entlang unterschiedlicher Differenzkonstruktionen immer deutlicher zeigen und wirkmächtiger werden.

In Ländern mit früh segregierendem Schulsystem wie Österreich oder Deutschland spielt die Vererbung von Bildung eine wesentliche Rolle für Bildungschancen. Soziale Positionierungen über die Herstellung von Normen und Differenzen entscheiden wesentlich über Bildungswege. Das forciert eine weitere Ausdifferenzierung der Gesellschaft und schwächt sozialen Zusammenhalt und demokratische Strukturen. Wenn nun ein Umbau der Lehrer*innenbildung stattfindet, der weniger durch ein Ansinnen der Verbesserung und Anpassung der Ausbildung von Lehrpersonen für die Schule in einer pluralen Gesellschaft geleitet scheint, als durch möglichst schnelle und ökonomische Kompensation des demografisch bedingten Mangels an Lehrpersonal, bleibt die Frage offen, inwieweit die neuen Lehramtsstudien bei gleichzeitiger Erosion des Pädagogischen den Anforderungen des Lehrer*innenalltags gerecht werden.

In der Folge wird nun ausgehend von Theodor W. Adornos Bildungsbegriff pädagogisches Handeln in der Schule einer pluralen demokrati-

schen Gesellschaft thematisiert. Anschließend werden gesellschaftliche Bedingungen als Rahmung für die Lehrer*innenprofessionalisierung besprochen, bevor eine Auseinandersetzung mit der Neubewertung der Bildungswissenschaften in den Lehrämtern erfolgt. Abschließend wird das Potenzial pädagogischen Handelns in modernen Gesellschaften diskutiert.

Bildung, Ungewissheit und Professionalität

Bildung und Erziehung theoretisch mit gesellschaftlichen Kontexten in direkten Zusammenhang gebracht, finden wir beginnend mit Theodor W. Adorno. Wilhelm Humboldts idealistisches Verständnis von Bildung gründet sich noch auf die Idee der individuellen Selbstverwirklichung durch die Wechselwirkung vom Ich und der Welt. Bildung bedeutet bei Humboldt Entfaltung des Individuums in Freiheit und im Dialog mit der Welt. Sie hat damit zwar gesellschaftliche Relevanz, bleibt aber vor einem bürgerlichen Hintergrund primär auf den Einzelnen bzw. die Einzelne gerichtet (Humboldt, 1794/2015). Theodor W. Adorno hingegen analysiert Bildung vor dem Hintergrund einer modernen, durch Kapitalismus geprägten Gesellschaft. Er betont, dass Bildung nicht nur der individuellen Selbstentfaltung dient, sondern in ihrem Verhältnis zur Gesellschaft kritisch reflektiert werden muss. Bildung wird hier zu einem Instrument, um die gesellschaftlichen Verhältnisse und Zwänge zu verstehen und sich Ideologien zu entziehen. Als Verfechter der Demokratie liegt sein Fokus auf der „Herstellung des richtigen Bewußtseins“ (Adorno, 1966b, S. 107). „[E]ine Demokratie, die nicht nur funktionieren, sondern ihrem Begriff gemäß arbeiten soll, verlangt mündige Menschen. Man kann sich verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von mündigen Menschen vorstellen“ (ebd.), wobei Theodor W. Adorno (ebd., S. 109) Mündigkeit als Bewusstmachung und Rationalität beschreibt, die im Kontext von Erziehung immer auch in einem gewissen Maße Anpassung erfordert, niemals aber so sehr, dass „well adjusted people“ (ebd., Hervorhebung im Original) mit negativen Folgen produziert würden. „Menschen, die blind in Kollektive sich einordnen, machen sich selber schon zu etwas wie Material, löschen sich als selbstbestimmte Wesen aus. Dazu passt die Bereitschaft, andere als amorphe Masse zu behandeln“ (Adorno, 1966a, S. 97). Theodor W. Adorno spricht aus der Erfahrung des Na-

tionalsozialismus, doch im Kontext von Norm und Differenz können wir auch gegenwärtig eine entsprechende Problematik beobachten: Unkritisches Annehmen populistischer und ausgrenzender, etwa anti-muslimisch rassistischer Polemiken, die Gruppen von „Anderen“ konstruieren und Menschen damit pauschal abwerten, entspricht dieser Dynamik. Weitere antidemokratische Mechanismen sieht er im Ideal der Härte, die er männlich konnotiert, in der Emotionslosigkeit (ebd., S. 96f) und im Primat des Eigeninteresses (ebd., S. 101). Theodor W. Adorno sieht wenig Spielräume zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse an sich, daher setzt er an den Einzelnen an, an Bildung und Erziehung zur Reflexion über eben diese gesellschaftlichen Verhältnisse (Adorno, 1969, S. 147).

Aus Theodor W. Adornos Bildungsbegriff lässt sich als Aufgabe für Lehrpersonen ableiten, Kinder und Jugendliche zu mündigen Menschen in einer Weise zu bilden, dass sie imstande und bereit sind, sich im Sinne konstruktiver Gemeinschaft anzupassen und einzugliedern, ohne sich dabei zu verbiegen. Sie sollen durch Bildung zu selbstbestimmten und kritischen Mitgliedern einer demokratischen Gesellschaft werden und imstande sein, andere Menschen in ihrer Individualität und Einzigartigkeit zu erkennen und zu respektieren. Ein ausgewogenes Maß an Empathie, die Fähigkeit Emotionen zu zeigen und auf solche zu reagieren, gepaart mit einer tendenziell altruistischen Grundhaltung wäre als Erziehungs- und Bildungsziel wohl im Sinne Theodor W. Adornos. Colin Cramer beschreibt in der Professionsdebatte das Lehramt als „Beruf, der durch Risiken und Ungewissheit in der Ausübung durch *Professionelle* (Berufsinhabende) charakterisiert ist“ (2020, S. 111, Hervorhebung im Original). Dabei schließt er an die Definition von Julia Evetts (2003, S. 357) an, nach der Professionelle unter den Bedingungen moderner „risk societies“ Menschen im Umgang mit Krisen unterstützen. Julia Evetts verweist mit der Verwendung des Begriffs der Risikogesellschaft auf das von Ulrich Beck (1986) geprägte soziologische Denkmodell, nach dem moderne Gesellschaften zunehmend von sozialen und individuellen sowie ökologischen oder politischen Risiken geprägt sind, ohne dass dieser Wandel durch entsprechende Sicherheiten begleitet wird. Unter entsprechenden Bedingungen sind es „krisenhafte Problemlagen der Schülerinnen und Schüler, die pädagogisches Handeln erfordern, das unter dem Vorbehalt von Ungewissheit steht“ (Cramer, 2020, S. 113). Die Problematik der Ungewissheit insofern, als auch die wissenschaftlich fundierte pädagogische Hand-

lung im spezifischen Fall nicht zwangsläufig erfolgreich ist, thematisieren im Kontext der Professionalitätsdebatte auch Werner Helsper (2016, S. 107) oder Jürgen Baumert und Mareike Kunter (2006, S. 476f). Individuelle und mitunter komplexe Voraussetzungen bei Kindern und Jugendlichen und der ungewisse Erfolg der Intervention zeigen, dass standardisierte Ansätze problematisch sind. Es braucht reflektiertes, verantwortungsvolles und situationsangemessenes Handeln. Und selbst dann besteht die Möglichkeit, dass die Lehrperson die Rechnung ohne die Lernenden gemacht hat, wenn Fähigkeit oder Wille zur Kooperation fehlen.

Wie professionalisiert man nun unter diesem Aspekt angehende Lehrpersonen? Zur Ungewissheit im praktischen pädagogischen Handeln kommt im Laufe des Lehramtstudiums häufig noch eine gewisse Unsicherheit hinzu, wie man sich zwischen den unterschiedlichen theoretischen Ansätzen und den bisweilen scheinbar widersprüchlichen Konzepten, die im Sinne einer umfassenden Zusammenschau angeboten werden, orientieren sollte. Colin Cramer und Martin Drahmman (2019, S. 27f) schlagen daher Meta-Reflexivität vor, die auf Basis von aktuell zehn Prinzipien (Schmidt et al., 2023, S. 158f) auf dem strukturtheoretischen, dem kompetenzorientierten und dem berufsbiografischen Ansatz mit ihren jeweils spezifischen erkenntnistheoretischen Bezugnahmen aufbaut. So können sich Erkenntnisse, Reflexionen und Perspektiven aus der Auseinandersetzung mit den Professionsansätzen gegenseitig inspirieren und ergänzen. Lehrer*innenprofessionalität als Meta-Reflexivität versteht sich als Kenntnis einschlägiger Theorie und Empirie und der Fähigkeit, diese einzuordnen und zu verorten. Für Studierende liegt die Herausforderung häufig darin, Theorie und Empirie gelingend in Beziehung zu setzen. Gerade in einer solchen kritischen Auseinandersetzung mit bildungswissenschaftlichen Grundlagen und einschlägigen Befunden liegt das Potenzial, möglichst „konsistente, exemplarisch typisierende Deutungen des komplexen Handlungsfeldes Schule“ (Cramer & Drahmman, 2019, S. 28) entwickeln zu können. Aufbauend auf diesen Deutungsmustern können Möglichkeiten pädagogischen Handelns entwickelt werden, die wiederum Grundlage für Entscheidungen und Handlungen sein können. Die Prinzipien der Meta-Reflexivität, die die Bildung von Deutungsmustern theoretisch und empirisch ausgestalten, umfassen zentrale Ansätze wie die Forderung nach Mehrperspektivität, die Reflexion über Kontextgebundenheit und die Anerkennung der Vorläufigkeit wissenschaftlicher Erkenntnis-

se. Transparenz und Metakommunikation spielen dabei eine entscheidende Rolle, indem sie die methodischen Grundlagen und die spezifische Axiomatik von Theorie und Empirie bewusst machen. Ergänzt wird dieses Konzept durch die Dynamik einer schrittweisen Komplexitätssteigerung (Cramer et al., 2019) und, zuletzt von Colin Cramer (2023, S. 30), die Sensibilisierung für historische Entstehungskontexte.

Pädagogik für eine vielfältige Gesellschaft

Gesellschaftlicher Wandel bringt Veränderungen in Schulen und deren Sozialräume, die nicht immer nur als Chance gesehen werden, sondern oft auch Verunsicherungen auslösen. Lehrpersonen stehen vor der Herausforderung, mit Ambiguität umzugehen. Daher erscheint es für die Lehrer*innenprofessionalisierung zentral, Studierenden eine fundierte Grundlage und damit Sicherheit zu geben, um mit nicht hinterfragbaren Tatsachen kompetent umgehen zu können. Unreflektierter, reproduzierender Umgang mit Normen und Differenzen befördert Ausgrenzung in der Gesellschaft, beeinträchtigt aber auch Bildungschancen marginalisierter Gruppen. Reflexionsprozesse sind nicht nur für die individuelle pädagogische Praxis und reale Bildungschancen relevant, sie tragen auch zur Förderung einer demokratischen Gesellschaft bei. Lehrer*innenprofessionalität im Umgang mit Differenz bedeutet auch, Kinder und Jugendliche als Subjekte und in ihren Potenzialen zu erkennen, zu begleiten, mit Widerständen adäquat umzugehen und Gemeinschaft konsequent zu fördern. Bildungsinstitutionen tragen zur Reproduktion und Stabilisierung bestehender gesellschaftlicher Machtstrukturen bei. Wie Judith Butler (1991) sowie Ernesto Laclau und Chantal Mouffe (1991) zeigen, bleiben Konstruktionen wie etwa jene des ‚Normalen‘ stets fragil und brüchig, gerade weil sie nicht ‚natürlich‘ sind. Um bestehende Strukturen zu erhalten, ist es notwendig, sie laufend zu (re-)produzieren. Diese Dynamik wird in Bildungskontexten nicht nur durch die handelnden Personen, sondern auch durch die Institutionen begünstigt und, wie unten zu zeigen sein wird, durch technologische Verfahren sogar noch verstärkt. Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (1971) haben mit Illusion der Chancengleichheit gezeigt, wie in Bildungskontexten soziale Ungleichheiten verfestigt werden. Gleichzeitig begünstigen Mechanismen neoliberaler Individualisierung (Bröckling, 2016) die Referenzierung von Miss-

erfolg unter Ausblendung struktureller Ungleichheiten auf mangelnde Fähigkeit und Motivation. Habituelle Nicht-Passung in Kombination mit marginalisierten sozialen Merkmalen führen oft zu Konflikten und Misserfolg. An solchen Dynamiken kann gezeigt werden, dass das professionelle pädagogische Handeln, der Umgang mit den Kindern und Jugendlichen an sich, sehr viel Kontextwissen braucht, um in diesen Fällen Situationen reflektiert aufzulösen und nicht Normierungs- und Ausgrenzungsmechanismen zu reproduzieren. Nicht pädagogisch zielführend ist es, „wenn die Identitätskategorien als *Ursprung* und *Ursache* bezeichnet werden, obgleich sie in Wirklichkeit *Effekte* von Institutionen, Verfahrensweisen und Diskursen mit vielfältigen und diffusen Ursprungsorten sind“ (Butler, 1991, S. 9, Hervorhebungen im Original).

Ausgehend davon, dass Normalitäts- und Differenzkonstruktionen und soziale Prozesse der Produktion eines „Wir“ und „Nicht-Wir“ nicht isoliert in Bildungskontexten, sondern in Wechselwirkung mit gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Kontexten entstehen und wirken, ist es für angehende Lehrpersonen wichtig zu verstehen, wie und vor welchen Hintergründen solche Markierungen entstehen, sich verändern oder aber auch verschwinden. Was als Normalität verhandelt und als Differenz relevant gemacht wird, welche Konstruktionen Zugehörigkeit und Abgrenzung regeln, ist als zeitlich, räumlich und kontextuell relativ zu betrachten. Vor dem sozio-historischen Kontext bildungsbürgerlicher Traditionen von Schule (vgl. Bourdieu, 1962/2017) ist die Herstellung der „Anderen“ nicht zuletzt als Selbstpositionierung im „Wir“ zu verstehen, als „Beharrungstechniken für Selbstbilder, die die eigene Natürlichkeit und Anständigkeit behaupten“ (Messerschmidt, 2023, S. 25). Die Reflexion von Wissensproduktion, Adressierungs- und Unterscheidungspraktiken sowie des eigenen Denkens und Handelns mit Konzepten wie dem des Othering im Anschluss an Edward Said (1979) und Gayatri C. Spivak (1985) ermöglicht Studierenden diversitätssensibel und demokratiefördernd pädagogisch zu agieren. Pädagogische Professionalität von Lehrpersonen in der Schule einer demokratischen Gesellschaft erfordert folglich einen reflektierten und kritischen Umgang mit differenten sozialen Realitäten, aber auch mit gesellschaftlichen Diskursen sowie den Strukturen und Institutionen von Schule. Über die Fähigkeit zur Einschätzung und Analyse von pädagogischen Situationen hinaus ist es grundlegend, pädagogische Handlungsstrategien kennenzulernen, die

erkenntnistheoretisch und methodisch dem wissenschaftlichen *state of the art* entsprechen.

Bildungswissenschaftliche Grundlagen in einem erziehungswissenschaftlichen Verständnis ermöglichen innerhalb ihres Gegenstandsbereiches Zugänge zu Phänomenen wie diesem. Die Theoretisierung von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen, von Kapitalismus, Rassismus, Sexismus oder Ableismus, deren Begleiterscheinungen und Folgen können aus einer pädagogischen Perspektive diskutiert werden: Allgemeine Erziehungswissenschaft analysiert pädagogische Handlungsfelder und stellt theoretische Grundlagen zur Verfügung. (Sozio-)Historische, anthropologische, aber auch kulturwissenschaftliche Bezugnahmen in den Bildungswissenschaften ermöglichen die Analyse gesellschaftlicher Phänomene und damit den Erwerb von Grundlagen für pädagogische Deutungsmuster. Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozesse werden in der Pädagogik intergenerational und intersektional in den Blick genommen, individuelle und gesellschaftliche Faktoren und Risiken diskutiert. Demokratiebildung, gesellschaftliche Partizipation und die oben bereits erwähnten sozialen Ungleichheiten sind weitere Felder erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzung.

Diese Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten wird häufig als anspruchsvoll empfunden und erfordert Zeit und Raum. Betrachtet man die (bestehende und anstehende) Erosion bildungswissenschaftlicher Grundlagen in den Lehramtsstudien, drängt sich die Frage auf, inwieweit pädagogisch fundiertes, kritisches Lehrer*innenhandeln für sozialen Wandel erwünscht ist, wie weit es gehen darf und soll.

Strukturelle und institutionelle Perspektiven

Das Verständnis der Bildungswissenschaften hat sich in den internationalen Debatten der OECD in den letzten Jahrzehnten drastisch verändert. Rita Casale (2021) kommentiert die Debatten des CERI in den letzten zwei Jahrzehnten, nachdem der Pädagogik Anfang der 2000er Jahre vom CERI die Wissenschaftlichkeit und damit die Legitimation für die Lehrer*innenbildung abgesprochen wurde. Erst 2017 wurde sie durch das Einbeziehen der Arbeiten Lee Shulmans (1987) als wissenschaftliche Disziplin, die einen Beitrag zur Lehrer*innenprofessionalisierung leisten könne, rehabilitiert. Dies allerdings nicht, ohne

„the nature of the pedagogical knowledge base“ (Guerriero, 2017, zit. in Casale, 2021, S. 121) und die Aktualität der Pädagogik im Kontext der Lehrer*innenbildung in Frage zu stellen (ebd.). Bezug genommen wird bei diesem Sinneswandel auf Lee Shulmans (1987) Kompetenzmodell für die Lehrer*innenbildung, in dem er sieben Teilbereiche des Professionswissens von Lehrpersonen definiert. Der dritte seiner Punkte bezeichnet „general pedagogical knowledge“ (Shulman, 1987, S. 8). Dieser wurde isoliert und aus dem Kontext gerissen als seine einzige Bezugnahme auf Pädagogisches interpretiert und dargestellt, als seien damit bloß organisatorische und strategische Aspekte des Schulalltags gemeint. Das wird Lee Shulmans Modell nicht gerecht. Er formuliert nämlich einen sechsten und siebten Teilbereich der Lehrer*innenkompetenz, der dem (Selbst-)Verständnis der Pädagogik in der Lehrer*innenbildung sehr viel näher kommt:

„–knowledge of educational contexts, ranging from the workings of the group or classroom, the governance and financing of school districts, to the character of communities and cultures; and
–knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds.“ (Shulman, 1987, S. 8)

Damit greift er überwiegend auf pädagogische Kernthematiken zurück, auf Inhalte, auf die die Erziehungswissenschaften aus der Genealogie des Gegenstands heraus aufbauen und die sie in den wissenschaftlichen Diskurs integrieren. Es sind im Wesentlichen die Kenntnisse und Zusammenhänge, die die Urteilskraft der Lehrperson bedingen, die den Deutungsmustern (Cramer, 2020; Cramer & Drahmman, 2019) zugrunde liegen sollen, um in Bildungsprozessen unter individuellen, aber auch institutionell-normativen und strukturellen Aspekten erkennen, analysieren und interpretieren zu können als Grundlage für pädagogisches Handeln.

Verzicht auf umfassende erziehungswissenschaftliche Grundlagen zugunsten einer lernwissenschaftlichen, technologischen Herangehensweise forciert Standardisierung und Normierung (Casale, 2021). Damit wird eine Klassifizierung von Lernenden vereinfacht, was eine Problematisierung von Normabweichungen entlang einzelner im Kontext Schule relevant gesetzter und messbarer Parameter begünstigen kann. Wird Lernen technologisch betrachtet, stehen mit standardisierten Testbatterien und Klassifikationsregistern Referenzsysteme im Zentrum, die qua Autorität quantitativer Wissenschaft vor allem bil-

dungspolitisch prioritär herangezogen werden. Die Vermessung von Kohorten und Individuen, das derart gestaltete Hervorbringen von Subjekten lässt sich aus der Perspektive von Michel Foucaults Bio-macht (1977) diskutieren. Mittels Prüfung und Dokumentation von Bewertungen, Befunden und Beobachtungen werden Individuen zum

„Fall, der sowohl Gegenstand für eine Erkenntnis wie auch Zielscheibe für eine Macht ist [...] der Fall ist das Individuum, wie man es beschreiben, abschätzen, messen mit andern vergleichen kann – und zwar in seiner Individualität selbst; der Fall ist aber auch das Individuum, das man zu dressieren oder zu korrigieren, zu klassifizieren, zu normalisieren, auszuschießen hat usw.“ (Foucault, 1977, S. 246)

Damit setzt man an defizitär eingestuften Lernenden an, fördert, fordert und therapiert an ihnen herum, um sie funktionsfähig zu machen für Gesellschaft und Wirtschaft. Spezifische Unterstützung und Ressourcen für Schüler*innen mit unterschiedlichen Bedarfen sind nicht in Frage zu stellen, sie sind zweifellos wichtig und notwendig. Dennoch darf nicht übersehen werden, dass ein Ansetzen einzig am Subjekt die Kritik an den strukturellen und institutionellen Bedingungen, die entsprechende Individuallagen (mit-)bedingen, erschwert bis verunmöglicht. In der meritokratischen Gesellschaft (Young, 1958) ist es vor dem Hintergrund einer Illusion der Chancengleichheit (Bourdieu & Passeron, 1971) gerade unter standardisierten und normierten Bedingungen einfach, die Verantwortung für Misserfolge und Nichtpassung an die Individuen zu delegieren.

Rita Casale (2021, S. 220) konstatiert infolge des zunehmenden Einsatzes technologischer Praktiken zulasten pädagogischer Deutungen und Handlungen eine verstärkte Wahrnehmung von Lehrpersonen als Expert*innen. Jürgen Habermas (1980/1994, S. 185–188) diskutiert in seiner Preisrede zum Adorno-Preis 1980 Expert*innenkultur als eine, die sich von Alltagspraxen zunehmend abspalte, und fordert eine „Aneignung der Expertenkultur aus dem Blickwinkel der Lebenswelt“ (ebd., S. 190). Infolge der verstärkten Vermittlung technologischen Wissens in der Lehrer*innenbildung kann nachvollzogen werden, dass mit einer potenziellen Abspaltung vom Alltäglichen auch eine Distanzierung von gesellschaftlichen Verhältnissen, von der Kontextualisierung von Ungleichheitsverhältnissen stattfindet, und sich der Fokus auf das Individuum richtet. Damit verstärkt sich die Gefahr der Individualisierung gesellschaftlicher Problemlagen.

Pädagogik und soziale Ungleichheiten

Mit der Erosion der Bildungswissenschaften drängt sich die Frage auf, inwiefern fundiertes pädagogisches Lehrer*innenhandeln für Bildungschancen für alle, für sozialen Frieden und konstruktiven sozialen Wandel erwünscht ist, wie weit es gehen darf und soll. Wenn (angehenden) Lehrpersonen das Wissen und die Reflexion über erziehungswissenschaftliche Kontexte, die Funktionsweise von sozialen Gruppen, Gemeinschaften und Gesellschaft fehlt, sie wenig Kenntnis über sozio-historische und gegenwärtige Ziele, Zwecke und Werte der Bildung und ihre philosophischen, aber auch (bildungs-)politischen und sozialen Grundlagen vermittelt bekommen, wird sich das Handeln in Bildungskontexten verändern, es wird vermutlich weniger „pädagogisch“ werden. Damit besteht die Gefahr, dass die Reproduktion von Ungleichheiten verstärkt wird. Das dient dem Erhalt der Privilegien von hegemonialen Gruppen. Ein fundierter erziehungswissenschaftlicher Hintergrund hingegen ermöglicht es den Lehrpersonen, tradierte und neu entstehende Machtverhältnisse besser erkennen, verstehen und auch gezielter pädagogisch und inklusiv reagieren zu können. Entsprechendes Wissen kann Lehrpersonen auch insgesamt kritischer machen, weil bestimmte soziale Dynamiken besser durchschaut werden und nicht zuletzt aufgrund des Berufsethos pädagogische Handlungen folgen. Breites pädagogisches Grundlagenwissen legt das Fundament für kritisches, theorie- und empiriebasiertes pädagogisches Handeln, das unreflektierter (Re-)Produktion von Ungleichheit und Exklusion entgegensteht. Dieses Wissen erschließt auch Möglichkeiten, sich gegen gesellschaftliche Dynamiken der Auf- und Abwertung zu positionieren.

Verschiedene Ansätze liefern entsprechende Anknüpfungspunkte für die Lehrer*innenbildung. Vor allem mit der *Critical Diversity Literacy* legen Melissa Steyn und Serena O. Dankwa (2021) einen Ansatz zum Umgang mit Vielfalt und sozialer Ungleichheit in gegenwärtigen Gesellschaften vor, der als allgemeine Diversitätspädagogik lesbar ist. Sie zielen auf Erarbeitung eines tiefgreifenden Verständnisses für soziale Ungleichheiten und Machtverhältnisse entlang von zehn Kriterien. Soziale Differenzen werden über Machtverhältnisse konstruiert und damit auf- bzw. abgewertet. Dominante Merkmale wie Weißsein, Heterosexualität und Männlichkeit werden als privilegiert offengelegt. Machtverhältnisse werden als soziohistorisch gewachsen, aber

gegenwärtig auch intersektional weiter wirkend beschrieben. Soziale Identitäten entlang der Differenzlinien werden als habituelle Praxen verstanden. Melissa Steyn und Serena O. Dankwa betonen die Bedeutung des Verständnisses von Emotionen und Bewusstheit differenzierter Sprachverwendung, um Privilegierung und Marginalisierung thematisierbar zu machen, zudem die Kompetenz, machtvollen Praktiken verstehen zu können, damit strukturelle Ungleichheiten aufgezeigt werden können. Abschließend ergeht die Forderung, sich für gesellschaftliche Veränderung einzusetzen. Melissa Steyn und Serena O. Dankwa adressieren mit ihrem Konzept vor allem auch Personen mit hohen Bildungsabschlüssen (ebd., S. 39), womit sich die Lehrer*innenbildung direkt angesprochen fühlen darf. Über die *Critical Diversity Literacy* bieten sich auch Ansätze aus der Tradition der Kritischen Pädagogik (z. B. Freire, 1998) oder bell hooks Trilogie zur Pädagog*innenbildung um „Teaching to Transgress“ (hooks, 1994, 2003, 2010) für die Lehrer*innenbildung an. Außerdem ermöglichen zeitgenössische (Diversitäts-)Pädagogiken, etwa Migrationspädagogik (Mecheril et al., 2010), postmigrantische oder intersektionale Ansätze, reflexive Anknüpfungspunkte für pädagogisch professionelles Lehren unter den gegenwärtigen Bedingungen von Bildungsungleichheit.

Kritisches widerständiges Potenzial vs. Anpassung

Erziehungswissenschaftliche Inhalte bieten für die Lehrer*innenbildung in einer diversen demokratischen Gesellschaft gerade im Hinblick auf eine ungewisse Zukunft großes Potenzial. Der Fokus auf eine bloß kognitionspsychologische, lernwissenschaftlich orientierte Neudefinition der Bildungswissenschaften schränkt die Möglichkeiten und Chancen auf Gesellschaftsentwicklung ein. Mit der Erosion des Pädagogischen geht zweifellos widerständiges kritisches Potenzial verloren zugunsten einer Anpassung an hegemoniale Verhältnisse. Die Bildungswissenschaft in der Lehrer*innenbildung darf jedoch kein unkritisches Feld werden, zu zentral ist Bildung nicht zuletzt im Anschluss an Theodor W. Adorno für sozialen Frieden und Demokratie zu bewerten.

Das Bedürfnis nach einem Rückzug auf technologische Herangehensweisen an Bildung kann auch als Symptom der Unsicherheit gelesen werden. Nicht-technologisches pädagogisches Handeln lässt den Lehr-

personen viel Spielraum. Kontrolle, Steuerungs- und Einflussmöglichkeit sind begrenzter im Vergleich zu umfassender Standardisierung. Das setzt jedoch auch qualitativ hochwertige Professionalisierung für pädagogisches Handeln voraus. Lehramtsstudierende brauchen fundierte Grundlagen und Kompetenzen, um den Anforderungen in der Schule in Gegenwart und Zukunft gerecht zu werden. Dazu braucht es Zeit für Vertiefung, theorie- und empiriegeleitete Reflexion und (Selbst-)Kritik. Eine Reduktion von Erziehungs- und Bildungswissenschaften wird die Bewältigung der Herausforderungen der gegenwärtigen und zukünftigen Schule nicht erleichtern. Es braucht Pädagog*innen mit der Kompetenz zur situationsbezogenen, individuellen und flexiblen Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen. Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist die wesentlichste intrinsische Motivation für junge Erwachsene, sich für den Beruf der Lehrperson zu entscheiden (z. B. Besa, 2018), und diese Motivation ist auch ein Indikator für besonders erfolgreichen Kompetenzerwerb im Lehramtstudium (Rothland et al., 2018, S. 1019f). So gesehen ist es sinnvoll, mit erziehungswissenschaftlichen Grundlagen für das „pädagogische Kerngeschäft“ zu professionalisieren, damit Bildungsarbeit mit Freude und anhaltender Energie im Sinne einer Gestaltung der Zukunft gelingen kann. Bildungswissenschaften und speziell die Pädagogik als Grundlage, die Beforschen, Analysieren und professionelles Begleiten von Lernen und sozial-emotionaler Entwicklung ermöglichen, bieten ein kritisches, verständiges und transformatives Potenzial. In der Lehrer*innenbildung bedeutet dies, dass eine fundierte Auseinandersetzung mit pädagogischen Grundlagen unerlässlich ist, um tradierten Perspektiven, Hierarchien und der Reproduktion gesellschaftlicher (Ungleichheits-)Verhältnisse kritisch zu begegnen.

Literatur

- Adorno, T. W. (1966a). Erziehung nach Auschwitz. In G. Kadelbach (Hrsg.) (1971), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (S. 88–104). Suhrkamp Verlag.
- Adorno, T. W. (1966b). Erziehung—Wozu? In G. Kadelbach (Hrsg.) (1971), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (S. 105–119). Suhrkamp Verlag.
- Adorno, T. W. (1969). Erziehung zur Mündigkeit. In G. Kadelbach (Hrsg.) (1971), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (S. 133–147). Suhrkamp Verlag.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp Verlag.
- Besa, K.-S. (2018). *Studien zur lehramtsbezogenen Berufswahlmotivation in schulpraktischen Ausbildungsphasen*. Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/803>
- Bourdieu, P. (2017). *Wie die Kultur zum Bauern kommt: Über Bildung, Schule und Politik*. VSA-Verlag. (frz. Erstausgabe 1962)
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett Verlag.
- Bröckling, U. (2016). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Suhrkamp Verlag.
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Suhrkamp Verlag.
- Casale, R. (2021). Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren. In J. Windheuser, M. Ferrari & M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘* (S. 212–224). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:22589>
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, T. Philipp & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). Universität Tübingen. <https://doi.org/10.15496/PUBLIKATION-45602>
- Cramer, C. (2023). Meta-Reflexivität in der Diskussion. Erweiterung der Theorie und empirische Perspektiven. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 9–47). Waxmann Verlag. <https://doi.org/10.31244/9783830998068.08>
- Cramer, C. & Drahmman, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Verlag Julius Klinkhardt.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 401–423. <https://doi.org/10.3262/ZP1903401>
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism. *International Sociology*, 18(2), 395–415.
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp Verlag.
- Freire, P. (1998). *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit*. Rowohlt Verlag.
- Guerriero, S. (Hrsg.). (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>
- Habermas, J. (1994). Die Moderne – ein unvollendetes Projekt. In W. Welsch (Hrsg.), *Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion* (2., durchges. Aufl., S. 177–192). Akademie Verlag. (Erstausgabe 1980)
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität—Der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–126). Waxmann Verlag.

- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- hooks, b. (2003). *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. Taylor and Francis.
- hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking: Practical wisdom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203869192>
- Humboldt, W. von (2015). Theorie der Bildung des Menschen. In H. Hastedt (Hrsg.), *Was ist Bildung? Eine Textanthologie* (Nachdr., S. 93–97). Reclam Verlag. (Erstausgabe 1794)
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1991). *Hegemonie und radikale Demokratie*. Passagen Verlag.
- Mecheril, P., Castro Varela, M. do M., Dirim, İ., Kalpaka, A. & Melter, C. (Hrsg.). (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz Verlag.
- Messerschmidt, A. (2023). Fremd machen – Antisemitismus, Rassismus und Antiziganismus als Themen politischer Bildung in der Migrationsgesellschaft. In T. Bechtel, E. Firsova, A. Schrader, B. Vajen & C. Wolf (Hrsg.), *Perspektiven diskriminierungskritischer Politischer Bildung* (S. 17–31). Wochenschau Verlag.
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1011–1034). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8>
- Said, E. W. (1979). *Orientalism* (1st ed.). Vintage Books.
- Schmidt, A., Röhl, S. & Cramer, C. (2023). Empirische Operationalisierung der Prinzipien von Meta-Reflexivität. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 155–178). Waxmann Verlag. <https://doi.org/10.31244/9783830998068.08>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Spivak, G. C. (1985). The Rani of Samur: An Essay in Reading the Archives. *History and Theory*, 24(3), 247–272.
- Steyn, M. & Dankwa, S. O. (2021). Revisiting Critical Diversity Literacy: Grundlagen für das einundzwanzigste Jahrhundert. In S. O. Dankwa, S.-M. Filep, U. Klingovsky & G. Pfruender (Hrsg.), *Bildung.Macht.Diversität*. (S. 39–58). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839458266-004>
- Young, M. (1958). *The Rise of Meritocracy: 1870-2033. An Essay on Education and Equality*. Thames and Hudson.

Madl, Alexandra, Mag.a MA BEd,
<https://orcid.org/0009-0009-7602-917X>
Hochschullehrperson für Inklusive Pädagogik
mit Schwerpunkt Diversität und soziale Ungleichheiten,
Institut für Primarpädagogik,
Pädagogische Hochschule Tirol.
Arbeitsschwerpunkte:
Bildungsungleichheit,
Herstellung von Norm und Differenz in Bildungskontexten,
Geschlechterverhältnisse in Bildung und Gesellschaft.
alexandra.madl@ph-tirol.ac.at